



HAL
open science

La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles et militants : étude d'une politique universitaire qui fait long feu

Julie Testi

► **To cite this version:**

Julie Testi. La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles et militants : étude d'une politique universitaire qui fait long feu. Science politique. Université de Paris Nanterre, 2021. Français. NNT : 2021PA100017 . tel-03289380

HAL Id: tel-03289380

<https://theses.hal.science/tel-03289380>

Submitted on 16 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Membre de l'université Paris Lumières

Julie Testi

La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles et militants.

Étude d'une politique universitaire qui fait long feu.

Thèse présentée et soutenue publiquement le 18/01/2021
en vue de l'obtention du doctorat de Science politique de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Mme Sophie Duchesne (Directrice de recherche au CNRS,
Sciences Po Bordeaux)

Jury :

Membre du jury :	M. Thierry Côme	Professeur en science de gestion, Université de Versailles-Saint-Quentin
Membre du jury :	M. Romain Delès	Maître de conférences en sociologie, Université de Bordeaux
Présidente du jury :	Mme. Claire Dupuy	Professeure de science politique, Université Catholique de Louvain
Rapporteuse :	Mme. Sandrine Garcia	Professeure en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne
Rapporteuse :	Mme. Patricia Loncle	Professeure en sociologie, École des Hautes Études en Santé Publique

Titre : La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles et militants. Étude d'une politique universitaire qui fait long feu.

Résumé :

Les dispositifs de reconnaissance pédagogique des engagements étudiants se sont progressivement généralisés dans les universités en dehors d'un cadre législatif contraignant, avant que le principe en devienne obligatoire. Ils n'ont pourtant touché qu'une infime partie des étudiant-e-s bénévoles ou militant-e-s. Entreprise alors que différentes politiques semblaient converger pour donner de l'importance aux engagements des étudiant-e-s dans leur évaluation, la thèse étudie l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique qui s'est avérée finalement de très faible envergure, dans un contexte de transformation du rôle des universités. Les dispositifs de reconnaissance des engagement étudiants – élu-e-s, bénévoles, etc. - sont peu à peu rendus possible par les textes européens et nationaux qui concernent à la fois la réussite des étudiant-e-s, la professionnalisation des cursus, la formation continue, le développement de la vie étudiante, l'internationalisation des universités, mais aussi la promotion de l'engagement citoyen. Ainsi, à partir d'une enquête multi-niveaux – depuis les institutions internationales et européennes, l'État et ses acteurs, les configurations locales d'acteurs au sein d'universités et enfin par l'étude d'une association engagée dans la conception et la mise en œuvre de ces dispositifs – cette thèse se propose d'analyser les multiples dimensions que ceux-ci peuvent revêtir. Cette recherche s'intéresse donc aux processus d'adhésion et de résistance des différents types d'acteurs universitaires. Elle s'attache à observer les transformations des rapports de pouvoir au sein des universités, à partir notamment de l'étude de l'irruption des associations comme nouveau type d'acteur dans la formation universitaire.

Mots-clés : reconnaissance engagement, bénévolat étudiant, politiques universitaires, politiques publiques, associations, professionnalisation.

Title : Pedagogical validation of students' volunteering and activism. Study of a university policy that fizzled out.

Abstract :

Educational recognition of student commitments gradually became widespread in universities outside of a binding legislative framework, before the principle became compulsory. However, they only affected a tiny proportion of student volunteers or activists. The thesis examines the development and implementation of a policy that ultimately turned out to be very small in scope, in a context of the changing role of universities, at a time when different policies seemed to converge to give importance to student engagement in their evaluation. The mechanisms for recognizing student commitment – elected officials, volunteers, etc. – are gradually being made possible by European and national texts that concern student success, the professionalization of curricula, continuing education, the development of student life, the internationalization of universities, but also the promotion of civic commitment. Thus, based on a multi-level survey – from international and European institutions, the State and its actors, local configurations of actors within universities and finally by studying an association involved in the design and implementation of these systems – this thesis proposes to analyze the multiple dimensions that these systems can have. This research is therefore interested in the processes of adhesion and resistance of different types of university actors. It seeks to observe the transformations of power relations within universities, based in particular on the study of the irruption of associations as a new type of actor in university education.

Keywords : recognition commitment, student volunteering, university policies, public policies, non-profit organizations., professionalization.

Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à Sophie Duchesne pour m'avoir proposée d'encadrer cette thèse. Les premières années de cette recherche n'ont pas été simples, à la fois face aux contraintes imposées par la Cifre, mais aussi face à l'évolution de mon objet de recherche. Merci de m'avoir permis de faire cette thèse, ainsi que de m'avoir conseillée et soutenue quand la perspective de mener cette recherche à bien semblait fort lointaine. De même, je remercie Claire Dupuy et Maud Simonet pour leurs précieux conseils lors de l'élaboration de cette thèse.

Je remercie également Thierry Côme, Romain Delès, Claire Dupuy, Sandrine Garcia et Patricia Loncle d'avoir accepté de participer au jury.

Je tiens à remercier l'ensemble des membres de l'ISP de Nanterre, pour m'avoir accueillie tout au long de ces sept années de recherche. Je remercie aussi les membres de l'UFR de Droit et Science politique qui m'ont accordé leur confiance lors de mes deux années de demi-ATER. J'ai, à cette occasion, eu la chance de travailler, entre autres, avec Karen Akoka, Élisabeth Chelle, Annie Collovald, Mégane Erhani, Juliette Froger Lefebvre, Florence Johsua, Julie Lavielle, Adélaïde Martin, Félix Mazet, Florent Parruitte, Tanguy Quidelleur que je remercie. Je remercie également l'ensemble des doctorant-e-s avec qui j'ai pu échanger lors des ateliers des doctorant-e-s ou plus souvent lors des pauses café/clope : Myriam Ahnich, Mauricio Aranda, Gauthier Fradois, Anthony Pregnolato, Tristan Rouquet, Nicolas Simonpoli et Victor Violier. Mes remerciements vont aussi à Aleksandra Mikanovic et Magali Vautelin qui font tourner le laboratoire au quotidien. Une pensée pour Sandrine.

Avant d'arriver à Nanterre, j'ai eu l'occasion de découvrir la vie de laboratoire, ainsi que les activités d'enseignement et de recherche au sein du CERAPS. Je souhaite remercier l'ensemble de ses membres pour m'avoir transmis leur goût pour la recherche selon la devise de la maison "envie, plaisir, solidarité". Merci à Rémi Lefebvre pour son soutien lors de mes premiers pas dans la recherche. Merci à Nathalie Ethuin et Raphaëlle Parizet pour m'avoir mis le pied à l'étrier dans l'enseignement. Vos conseils m'ont été très précieux.

Je souhaite également remercier les membres du GERME et de la Cité des mémoires étudiantes, et plus particulièrement Ioanna Kasapi, Jean-Philippe Legois et Robi Morder. Je remercie aussi Julie Le Mazier et Romain Vila avec qui j'ai pu travailler sur le syndicalisme étudiant.

Je remercie chaleureusement tou-te-s les enquêté-e-s et les personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche. Merci d'avoir accepté de répondre à mes questions. Je remercie également celles et ceux qui m'ont ouvert l'accès à la documentation des universités, mais aussi à leurs documents personnels. Cette recherche de thèse n'aurait jamais eu cette richesse sans leur aide. Encore une fois, merci.

Merci aux personnes qui ont partagé mon quotidien à l'AFEV pendant ces trois années : Arnaud, Dounia, Fanny, Maude, Marie-Lise, Patricia et Thibault. Merci aux salarié-e-s des

pôles, tout particulièrement à Camille, Claire, Clélia, Élodie, Emmanuelle, Eymeric, Gabriel, Gabriele, Johan, Laurent, Nordine et Virginie. Merci pour votre bienveillance et votre soutien. J'en profite également pour faire un clin d'oeil, à Emily Lopez et Alice Pavie qui font toutes deux leur thèse sur l'AFEV tout en y travaillant ou en y ayant travaillé, ainsi qu'à Florence Ihaddadene pour notre expérience commune de la Cifre. Ça a été vraiment important pour moi de pouvoir échanger sur notre vécu dans et en dehors de cette association.

Je souhaite remercier l'ensemble des militantes, militants, camarades, copines et copains de lutte dont j'ai croisé la route ces dernières années, qu'il s'agisse des membres des organisations de personnels, d'enseignant-e-s chercheur-se-s, d'étudiant-e-s de Nanterre, du STE-75, de Sud ou d'AL. Merci pour les luttes en commun (et la LAI), les conseils syndicaux et le soutien que vous avez pu m'apporter. Merci également pour tous les bons moments et les discussions autour d'un verre. Votre regard et vos avis m'ont été très précieux dans l'élaboration de ma réflexion.

Un grand (immense) merci à Alexandre et Laura pour avoir relu et commenté patiemment des bouts de ma thèse. Je remercie également infiniment Adèle-Benjamin, Agnès et Évelyne pour avoir relu l'intégralité de cette thèse, parfois plusieurs fois, souvent dans l'urgence et jusqu'au moment du dépôt.

Je remercie aussi ma maman, Martine, pour m'avoir soutenue dans ce projet d'orientation décidé dès l'école primaire, à savoir "aller à l'école jusqu'à 30 ans".

Mille mercis à celles et ceux qui m'ont soutenue, qui ont partagé un peu (ou beaucoup) de mes réflexions de recherche au fil des années. Merci à Candice et Martin de m'avoir accueillie et hébergée dans mes nombreux aller-retour entre Lille et Paris. À celles et ceux que j'ai négligé-e-s pendant de nombreuses semaines, mois et années pour écrire cette thèse. Je vous remercie infiniment pour votre patience. Merci à Alexandre, Alison, Coline, Corinne, Delphine, Évelyne, Juliette, Justine, Khaled, Laura, Lila, Lucile, Olivier et Thomas. Votre présence m'a été précieuse tout au long de cette recherche.

Enfin, merci à Adèle-Benjamin d'avoir été en première ligne de la préparation de cette thèse. Merci pour toutes nos discussions politiques qui m'ont tant apporté à la fois personnellement et dans l'élaboration de ce travail de recherche. Merci pour la pertinence de tes remarques au fil des relectures. Merci pour ton soutien, pour avoir toujours pensé que j'y arriverais, même dans mes moments de doute et d'épuisement. Merci d'avoir su me sortir régulièrement la tête de l'eau et pour m'avoir rappelé qu'il n'y avait pas que la thèse dans la vie. Cette thèse te doit beaucoup.

Sommaire

<i>Introduction générale</i>	12
Engagements et intégration des étudiant-e-s.....	15
La reconnaissance des engagements bénévoles : un objet peu investi.....	38
Faire d'un petit objet une question de recherche.....	42
Méthodologie de la recherche.....	47
Organisation de la thèse.....	60
Première partie : Genèse d'un dispositif : la reconnaissance des engagements bénévoles étudiants dans les cursus universitaires.....	63
<i>Chapitre 1 : Historique des politiques de reconnaissance du bénévolat étudiant : entre formation à la citoyenneté et pré-professionnalisation</i>	67
Section 1 : Du paradigme de la “société de la connaissance” à la prise en compte du bénévolat dans les cursus universitaires : la transformation du rôle dévolue aux universités à l'échelle internationale et européenne.....	71
Section 2. Le développement national de politiques visant à soutenir et développer les engagements bénévoles des étudiant-e-s dans les universités françaises : de l'incitation à l'obligation.....	94
Conclusion chapitre 1	150
<i>Chapitre 2 : La reconnaissance des engagements bénévoles étudiants au sein des universités : une multiplication de dispositifs pour un impact quantitatif faible</i>	153
Section 1. Inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s dans les universités françaises.....	155
Section 2. Inventaire des politiques étrangères et européennes autour de la reconnaissance des pratiques bénévoles.....	198
Conclusion chapitre 2	220
Conclusion première partie :	222
Deuxième partie : Mise à l'agenda et fabrication des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans différentes configurations locales.....	228
<i>Chapitre 3 : L'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3</i>	243

Section 1. 1998-2008 : Première phase d'élaboration de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants.....	245
Section 2. 2008-2017 : Une centralisation des politiques de vie étudiante et de reconnaissance des engagements.....	253
Conclusion chapitre 3	270
<i>Chapitre 4 : L'Université Paris Nanterre – Paris 10.....</i>	<i>274</i>
Section 1. Les premières expérimentations en lien avec la qualification professionnelle.	276
Section 2 : Une politique de vie étudiante autour du concept de “Responsabilité Sociale des Universités”	282
Conclusion chapitre 4	295
<i>Présentation des activités de la COMUE Lille Nord de France en matière d'engagement des étudiant-e-s.....</i>	<i>299</i>
<i>Chapitre 5 : L'Université Lille 3.....</i>	<i>302</i>
Section 1. Évolution de l'offre de formation et de la politique de vie étudiante de 2005 à 2014.....	304
Section 2. Le développement d'une politique de vie étudiante : renforcer et susciter des engagements.....	308
Conclusion chapitre 5	325
<i>Chapitre 6 : L'Université Lille 1.....</i>	<i>328</i>
Section 1. La prise en compte des activités extra-académiques des étudiant-e-s : le développement de quelques dispositifs à l'échelle des UFR.....	330
Section 2. Le développement de nouveaux dispositifs à l'échelle de l'université.....	339
Section 3. L'élaboration de nouveaux dispositifs à la rentrée 2017-2018 : application de la loi Égalité et citoyenneté et fusion des universités.....	350
Conclusion chapitre 6	355
Conclusion deuxième partie :	359
Troisième partie : De l'association de bénévoles au groupe d'intérêt : comment l'AFEV est-elle devenue un acteur majeur des politiques d'engagement bénévoles des étudiant-e-s ?....	
<i>Chapitre 7 : L'AFEV et les universités : d'une association de service au groupe d'intérêt.</i>	<i>372</i>
Section 1. L'AFEV : une association de salarié-e-s issue du militantisme étudiant.....	374
Section 2. Mobiliser les étudiant-e-s : l'AFEV une association de services.....	380

Section 3 : Mobilisation et production du savoir : entre recherche scientifique et travail d'expert.....	388
Section 4 : De l'expertise au lobbying : inscription dans des réseaux d'acteurs et mise en scène de soi.....	402
Conclusion chapitre 7	423
<i>Chapitre 8 : Les dispositifs de reconnaissance des engagements : un effet d'aubaine pour l'AFEV ?.....</i>	<i>426</i>
Section 1. L'AFEV comme opérateur de la vie étudiante sur les campus : faire reconnaître ses bénévoles et faire financer ses activités.....	428
Section 2. Faire reconnaître l'AFEV comme un acteur de la formation universitaire : l'enjeu des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants.....	451
Conclusion chapitre 8	474
Conclusion troisième partie.....	476
<i>Conclusion générale.....</i>	<i>479</i>
<i>Annexes.....</i>	<i>488</i>

Introduction générale

« L'envie d'engagement des étudiant-e-s est une réalité : ils sont très nombreux à exprimer leur souhait de s'investir pour une cause solidaire. Pourtant, ils ne trouvent pas toujours un espace d'engagement répondant à cette envie. La création de lieux dans les campus dédiés à l'engagement solidaire est une solution pour faciliter le passage à l'action.

Les campus ne sont pas uniquement des lieux d'enseignement. Ils sont aussi des espaces d'échanges, de projets collectifs, d'engagement solidaire pour les étudiants et, plus largement, pour la communauté universitaire.

La pratique d'une action solidaire permet aux étudiants d'enrichir leur expérience et d'acquérir des compétences utiles pour la suite de leur parcours. L'engagement favorise également leur épanouissement et leur intégration dans l'université, en particulier pour les nouveaux arrivants, participant ainsi du sentiment d'appartenance, ainsi que leur intégration dans la ville, en permettant aux étudiants de prendre connaissance des problématiques des territoires.

[...]

Les missions de la plateforme de l'engagement :

- constituer un lieu ressource qui mutualise les propositions d'engagement et qui soit visible dans l'université pour tout étudiant désireux de s'impliquer dans une action de solidarité en lien avec le territoire.
- proposer des terrains d'engagement solidaire aux étudiants en lien avec les territoires sous la forme d'actions de bénévolat, de volontariat (Service Civique), de projets de solidarité intégrés dans les cursus.
- favoriser la reconnaissance de l'apport de ces engagements dans la formation et son inscription dans les rythmes universitaires.
- faciliter la mise à disposition des ressources de l'université auprès de la ville et inversement.

Ces missions pourront être élargies aux personnels enseignants et administratifs de l'université, désireux de soutenir ce type d'actions. »

AFEV, Plateforme de l'Engagement Solidaire, Plaquette de présentation, juillet 2013.

C'est par le biais de la réalisation de ce dépliant de présentation du projet de "Plateforme de l'Engagement Solidaire" de l'AFEV (Association de la Fondation Étudiante pour la Ville) que j'ai découvert l'existence de politiques de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s dans les universités. Mon arrivée au sein de cette association s'explique par l'envie de continuer de travailler sur les engagements des étudiant-e-s à l'issue de mes deux mémoires de master où j'avais questionné successivement les logiques d'engagement, ainsi que les cultures militantes locales au sein de l'UNEF à Clermont-Ferrand et à Lille. Mes recherches de financement de thèse m'ont peu à peu amenée à élargir mes thématiques de recherche afin d'inclure plus largement la question de l'engagement étudiant, au-delà de militantisme strictement syndical. Les bénévoles de l'AFEV ayant pour particularité d'être tou-te-s étudiant-e-s, j'ai pris contact en novembre 2012 avec l'association qui m'a très rapidement répondu favorablement. Les dirigeant-e-s étaient fortement intéressés par l'embauche d'un-e doctorant-e travaillant sur les engagements étudiants, notamment pour développer leur expertise sur les universités dans le cadre de la création d'un Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités. Ce document correspond donc à l'une des premières tâches que j'ai eue à réaliser suite à mon embauche comme chargée de mission "lien Université/Territoires" à l'AFEV en mars 2013. J'ai occupé ce poste jusqu'en mars 2016 dans le cadre d'un financement de thèse CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la REcherche).

Ces politiques de reconnaissance des engagements correspondent à un ensemble de dispositifs gérés par les établissements universitaires permettant de valoriser et/ou de valider les actions bénévoles des étudiant-e-s. Ces dispositifs peuvent concerner tout aussi bien les élu-e-s étudiant-e-s dans les conseils des universités, les étudiant-e-s bénévoles dans des associations étudiantes ou extérieures au campus, voir des missions considérées comme d'intérêt général comme le Service Civique ou les pompiers volontaires. En 2013, quoique répandus dans les universités, ces dispositifs demeurent souvent méconnus. Or, depuis, la loi Égalité et Citoyenneté du 27 janvier 2017, l'ensemble des universités doivent proposer un dispositif permettant de valider dans le cursus les divers engagements des étudiant-e-s.

L'AFEV a vu le jour en 1991 à l'initiative de trois ancien-ne-s responsables de l'UNEF-ID : Christophe Borgel, Agnès Bathiany et Nicolas Delesque. Cette association d'éducation

populaire a pour objectif de construire un cadre favorisant l'engagement associatif des étudiant-e-s à destination des enfants quartiers populaires. C'est à travers cette ambition qu'elle anime depuis 1992 une action d'accompagnement individuel d'enfants ou de jeunes issus de quartiers populaires rencontrant des difficultés dans leur parcours scolaire. Cet accompagnement est conduit par un-e étudiant-e à raison de 2 heures par semaine au domicile des élèves¹. En 2018, elle employait 185 salarié-e-s et 828 volontaires en Service Civique répartis entre son siège parisien et l'un de ces 48 pôles. L'importance numérique de ces équipes lui permet de mobiliser pas loin de 7000 bénévoles chaque année². L'AFEV est donc actuellement un acteur majeur de l'accompagnement à la scolarité³.

Cette association a pour particularité de se mobiliser tout à la fois en faveur de ces bénéficiaires, mais également de ces bénévoles, tou-te-s étudiant-e-s. Comme le montre le document à destination des acteurs universitaires reproduit ci-dessus, l'AFEV pointe deux problématiques que rencontreraient les étudiant-e-s au sein des universités : une offre d'engagement insuffisante et un manque d'intégration dans leurs cursus. La solution qu'elle propose réside dans la promotion du bénévolat au travers de plusieurs dispositifs : la création de points d'informations et la reconnaissance des engagements dans les cursus universitaires. Le développement des engagements étudiants permettrait, pour l'AFEV, de résoudre le déficit d'intégration des étudiant-e-s au sein des universités, mais également de leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences.

La réalisation de ce document pour le compte de l'AFEV a nourri mes premiers questionnements de recherche. En effet, jusqu'à mon arrivée au sein de l'association, je ne présumais pas de l'importance du travail mené en interne à destination des universités, non pas sous l'angle des bénéficiaires, mais sous celui des étudiant-e-s bénévoles. J'ai découvert que l'AFEV menait un important travail de lobbying à l'échelle nationale et locale depuis la fin des années 1990 pour que le bénévolat dans son association soit reconnu et intégré dans

1 Pour une évaluation du dispositif voir : Sandrine Alligier, Jacques Bouteiller et Renaud Cornand, L'expérimentation d'un dispositif de tutorat individualisé pour les jeunes, Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, 2012.

2 AFEV, Bilan d'activité 2017-2018, Paris, 2019.

3 Elle a été étudiée à plusieurs reprises, voir notamment : Matthieu Hély, Les métamorphoses du monde associatif, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, 306 p ; Maud Simonet-Cusset, Le travail bénévole : engagement citoyen ou travail gratuit ?, Paris, La Dispute, 2010, 219 p ; Olivier Leproux, Sociologie de la « Réussite éducative » : un cas d'école des nouvelles politiques éducatives, thèse de doctorat, Université Paris Nanterre, 2017.

les cursus universitaires. Afin de mener à bien cette entreprise, l'AFEV se positionne comme organisation experte des questions de jeunesse, mais également de la formation des bénévoles. En effet, comme de nombreuses associations, elle se veut un espace d'apprentissage de la citoyenneté⁴. Elle cherche à se positionner comme un acteur légitime des politiques de vie étudiante (autour de la question de l'offre bénévole et de l'intégration), mais aussi de la formation (à l'aide des dispositifs de reconnaissance des engagements et de la promotion des compétences acquises au cours du bénévolat). Ainsi, dans un premier temps, je me suis demandé pourquoi l'AFEV cherche à promouvoir un changement dans les politiques universitaires. Il apparaît que l'AFEV n'est pas la seule association à pointer la faiblesse de l'intégration des étudiant-e-s dans leur université ou de leurs engagements. Cette vision est largement partagée – avec de nombreuses nuances – dans les recherches consacrées aux étudiant-e-s.

Engagements et intégration des étudiant-e-s

« Les étudiants sont souvent présentés, soit comme des individus atomisés et apathiques au sein de l'université, soit comme des individus non contrôlables, toujours soumis à des influences de groupuscules politisés, susceptibles de s'embraser soudain et de troubler l'ordre établi. Tous les ministres se méfient de cette masse [...] imposante dont personne, y compris les syndicats censés les représenter, ne maîtrisent véritablement les réactions »⁵.

Cette ambiguïté, mise en avant par Patrick Le Galès, du rapport aux mouvements étudiants, et par analogie aux engagements des étudiant-e-s, n'est pas nouvelle. Depuis les mobilisations de mai 68, les étudiant-e-s sont perçus par les politiques comme « une classe dangereuse, dont les grèves et les manifestations risquent d'ébranler les gouvernements quels qu'ils soient »⁶.

4 Sophie Duchesne et Camille Hamidi, « Associations, politique et démocratie : les effets de l'engagement associatif sur le rapport au politique » dans Claire Andrieu, Gilles Le Béguec et Danielle Tartakowsky (eds.), *Associations et champ politique : la loi de 1901 à l'épreuve du siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2001, p. 625-641.

5 Patrick Le Galès, « Les étudiants, la politique et la société » dans Olivier Galland (ed.), *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995, p. 127.

6 Antoine Prost, « Les étudiants et la société française » dans Jean-Philippe Legois (ed.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Syllepse, Paris, 2007, p. 9.

Si les étudiant-e-s sont ici perçu-e-s comme un groupe qui se mobilise et s'engage aisément⁷, les engagements des étudiant-e-s sont souvent pensés comme se limitant à des moments de protestation dont l'aspect politique est souvent contesté⁸. En effet, la force des mouvements étudiants est tempérée par l'incapacité supposée du groupe à maintenir la mobilisation sur le long terme, notamment après le retrait du projet de loi contesté, attestant ainsi la thèse d'un monde universitaire atone⁹.

Les étudiant-e-s ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche. En effet, « tous les étudiants ne sont pas étudiants au même degré »¹⁰, ce groupe semble difficile à définir tant du côté des conditions de vie, d'étude ou de l'entrée dans la vie active. Néanmoins, les étudiant-e-s sont généralement définis comme faisant partie de la jeunesse, par opposition à l'âge adulte¹¹. Parmi les travaux sur la condition étudiante plusieurs aboutissent à des conclusions similaires quant à l'absence d'un milieu étudiant, ce dernier étant directement corrélé aux possibilités d'une mobilisation ou d'un engagement collectif.

La faible intégration des étudiant-e-s dans les universités de masse : un constat partagé.

Dès le début de la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, dans les années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron décrivent les étudiant-e-s comme n'étant pas

7 Thierry Côme et Robi Morder, « Etudier les engagements étudiants : difficultés et enjeux » dans Thierry Côme et Robi Morder (eds.), *Etat des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une indidentité étudiante*, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Paris, 2009, p. ; Bertrand Geay (ed.), *La protestation étudiante : le mouvement du printemps 2006*, Paris, Raisons d'agir, 2009, 247 p ; Sébastien Michon, « La lutte dans la lutte. L'espace de la mobilisation étudiante contre le contrat première embauche (CPE) », *Sociétés contemporaines*, août 2011, vol. 83, no 3, p. 83-106.

8 Sur cette question voir : « *Politix*, vol. 1, n°1, Hiver 1988. Mobilisations étudiantes, automne 1986. », 1988, vol. 1, no 1.

9 Marco Oberti, « Les étudiants et leurs études » dans Olivier Galland (ed.), *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France., Paris, 1995, p. 44.

10 Claude Grignon et Louis Gruel, *La vie étudiante*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1999, p. 11.

11 Voir notamment : Ludivine Bantigny et Ivan Jablonka (eds.), *Jeunesse oblige : histoire des jeunes en France XIXe-XXIe siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 2009, 307 p ; Vincenzo Cicchelli et al. (eds.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, 408 p ; Alain Coulon, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997 ; Didier Fischer, *L'histoire des étudiants en France : de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, 611 p ; Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2001, 247 p ; Louis Gruel, Olivier Galland et Guillaume Houzel (eds.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR, 2009, 427 p ; Yvonne Neyrat (ed.), *Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, L'Harmattan, 2010, 297 p ; Cécile Van de Velde, *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France, 2008, 278 p.

un groupe intégré à leur université eu égard à l'hétérogénéité de leurs conditions de vie et de leur rapport aux études¹². Les pratiques folkloriques des groupes d'étudiant-e-s (défilés, etc.) sont pour les auteurs un « indice d'intégration à la communauté locale plus qu'au monde étudiant », d'autant plus qu'elles tendent à disparaître¹³. Le milieu étudiant se caractériserait par l'absence d'un esprit de corps, du fait de sa structure sociale :

« Plus proche de l'agrégat sans consistance que du groupe professionnel, le milieu étudiant présenterait tous les symptômes de l'anomie si les étudiants n'étaient qu'étudiants et s'ils n'étaient pas intégrés à d'autres groupes, c'est-à-dire, pour la plupart, à leur famille ou, secondairement, à des groupes électifs comme les associations religieuses ou les partis »

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de Minuit, 1964, p. 56.

Ici, les engagements dans des organisations politiques ou religieuses dans l'université constitueraient une forme d'intégration au groupe. Néanmoins, en prenant l'exemple d'une corporation d'étudiant-e-s en philosophie d'une université, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent que les tentatives d'organisation d'évènements festifs sont globalement un échec, traduisant une absence d'intégration des étudiant-e-s. Cette situation est décrite comme encore plus défavorable à Paris¹⁴.

L'Observatoire de la vie étudiante (OVE) est créé en 1989¹⁵. En tant qu'organisme public, ses missions s'intéressent aux conditions de vie et d'étude des étudiant-e-s, principalement au moyen d'enquêtes quantitatives. Dans les années 1990, de nombreux travaux paraissent également sur les conditions de vie et d'études des étudiant-e-s, dans un contexte de massification de l'accès à l'enseignement¹⁶. Le modèle des grandes écoles et/ou des filières sélectives est fréquemment opposé à celui de l'université de masse, qui se caractériserait par une faible intégration des étudiant-e-s.

12 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de Minuit, 1964, 179 p.

13 Ibid., p. 53.

14 Ibid., p. 57.

15 Arrêté du 14 février 1989.

16 Voir les enquêtes issues du programme interministériel de recherche "L'Université et la ville" mené en 1993, dans le numéro 62-63 des *Annales de la recherche urbaine*, 1994. Sur l'évolution des travaux de recherche concernant les étudiant-e-s, voir : Marie-Françoise Fave-Bonnet et Nicole Clerc, « Des «Héritiers» aux «nouveau étudiants»: 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, 2001, vol. 136, no 1, p. 9-19.

Le constat dressé par Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, en 1992, est particulièrement sombre. L'entrée à l'université y est décrite comme une « expérience de désocialisation »¹⁷, du point de vue d'une partie des étudiant-e-s « les universités ne constituent pas un milieu humain »¹⁸ et « l'expérience étudiante est dominée par [un] sentiment d'auto-étrangeté ou d'aliénation »¹⁹.

Pour les deux auteurs, suite à la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, le statut d'étudiant-e ne ferait donc plus sens²⁰. En effet, pour Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, la démocratisation de l'enseignement supérieur aurait sonné le glas de la figure de l'étudiant-e politisé-e et gauchiste²¹. Les “nouveaux/lles” étudiant-e-s se caractériseraient par leur très forte défiance vis-à-vis des organisations syndicales étudiantes :

« à leurs yeux, les syndicats, héritiers des groupes gauchistes ou communistes, cumulent tous les défauts des groupuscules : hyperpolitisation, discours très idéologiques, faiblesse de la capacité à faire des propositions, indifférence aux problèmes immédiats et concrets et mépris de la “base” non politisée. [...] Les syndicats sont considérés comme des organisations conservatrices, plus centrées sur des questions de politique générale que sur les problèmes des étudiants et de l'université »

Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, *Campus blues: les étudiants face à leurs études*, Paris, Édition du Seuil, 1992, p 222.

Cette vision négative qu'auraient les étudiant-e-s des syndicats s'oppose aux associations qui sont quant à elles perçues de manière positive, car « elles laissent chacun rester lui-même, sans se compromettre, tout en offrant des perspectives concrètes et immédiates »²².

En 1994, François Dubet montre que le rapport des étudiant-e-s à leurs études peut être défini selon trois « fonctions » : la qualification, la socialisation des étudiant-e-s et l'acquisition de savoirs. Pour le chercheur, ces trois « fonctions » « structurent l'expérience des individus et définissent le sens subjectif des études : le *projet*, l'*intégration* et la

17 Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, *Campus blues : les étudiants face à leurs études*, Paris, Édition du Seuil, 1992, p. 29.

18 Ibid., p. 28.

19 Ibid., p. 60.

20 Ibid., p. 93.

21 Ibid., p. 8.

22 Ibid., p. 224.

vocation »²³. L'intégration correspond à la fois à « la connaissance des règles explicites et latentes des exercices et des évaluations scolaires », mais aussi à « l'intégration sociale proprement dite, tenant à la densité des relations interpersonnelles dans le cadre scolaire lui-même », même si dans l'analyse il n'est pas évident de distinguer les deux²⁴. Afin de mesurer l'intégration des étudiant-e-s, François Dubet s'appuie sur la connaissance qu'ont les étudiant-e-s de la hiérarchie et de l'organisation de leur département d'étude, de leur assiduité en cours, mais aussi la pratique des loisirs en dehors de l'université et la fréquentation des soirées étudiantes. L'analyse des résultats permet de distinguer les filières fortement sélectives (IUT, santé et IEP) où les étudiant-e-s sont fortement intégré-e-s, des autres filières « de masse ». L'auteur observe également une intégration croissante des étudiant-e-s à mesure de leur progression dans les études²⁵.

De manière plus spécifique, Alain Coulon distingue quant à lui trois temps dans l'intégration des étudiant-e-s : « l'étrangeté » qui caractérise l'expérience des nouveaux/nouvelles étudiant-e-s qui viennent de quitter le secondaire et découvrent le fonctionnement universitaire ; « l'apprentissage » qui correspond à l'adaptation des étudiant-e-s aux exigences universitaires ; et « l'affiliation » qui désigne le moment où les étudiant-e-s maîtrisent les exigences académiques et développent un habitus étudiant ou à défaut échouent dans leurs études. L'implication des étudiant-e-s dans les corporations et syndicats étudiants est décrite comme participant du processus d'affiliation²⁶.

Dans son enquête collective menée en 1992 et publiée en 1995, Olivier Galland tempère les conclusions de Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie qu'il qualifie de « caricature grossière »²⁷. En effet, si son enquête montre que les étudiant-e-s définissent majoritairement le milieu étudiant comme « individualiste », il existe un décalage entre leurs perceptions et leurs pratiques, les étudiant-e-s reprenant à leur compte les représentations péjoratives faites à ce groupe²⁸. L'université apparaît au contraire comme un lieu de socialisation important, tout

23 François Dubet, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 1994, vol. 35, no 4, p. 512.

24 *Ibid.*, p. 515.

25 *Ibid.*, p. 517.

26 A. Coulon, *Le métier d'étudiant*, op. cit.

27 Olivier Galland, *Le monde des étudiants*, Paris, Presses universitaires de France, 1995, p. 189.

28 *Ibid.*

comme le statut d'étudiant-e²⁹, même si ces dernier-e-s s'y engagent peu³⁰. L'auteur quantifie le rapport des étudiant-e-s à la vie étudiante à partir de plusieurs variables : le fait de travailler ou non avec d'autres étudiant-e-s, d'aider d'autres étudiant-e-s, d'avoir des ami-e-s étudiant-e-s et d'effectuer des sorties avec elles/eux. Il mobilise également le sentiment des étudiant-e-s enquêté-e-s vis-à-vis des représentations communes du milieu étudiant³¹.

Olivier Galland aboutit lui aussi à une distinction similaire entre les étudiant-e-s « intégrés » d'un côté et les étudiant-e-s de « l'université de masse » de l'autre :

« A l'université, s'opposent deux types d'étudiants. On trouve d'une part les étudiants intégrés qui réussissent à bien se placer sur les deux marchés du modèle de l'éligibilité de Louis Lévy-Garboua : le marché de l'intégration professionnelle et le marché de la qualité de vie étudiante. Cette réussite tient à l'un ou l'autre ou à plusieurs des éléments suivants : la sélectivité de la filière, la densité de l'encadrement pédagogique, l'engagement personnel fort dans les études. [...] À l'opposé de ce modèle de l'étudiant intégré, on trouve le modèle de l'étudiant de l'université de masse, fortement représenté en langues et en lettres : ici, l'utilisation de l'université est minimale, elle consiste essentiellement à décrocher un titre d'un niveau modeste qui puisse servir une intégration professionnelle, située elle-même à un niveau modeste (dont l'archétype est le métier d'instituteur). »³²

Le modèle de Louis Lévy-Garboua, à partir duquel Olivier Galland analyse l'intégration des étudiant-e-s, cherche à rendre compte « des comportements d'adaptation des étudiants au déséquilibre du marché du travail engendré par l'Université de masse », dans une approche économiste fondée sur la rationalité individuelle des acteur-riche-s³³. Ce déséquilibre à l'entrée sur le marché du travail serait causé, dans ce modèle, par un surnombre d'étudiant-e-s fortement qualifié-e-s permettant aux employeur-se-s d'être plus « exigeants »³⁴. Ce phénomène est analysé comme entraînant l'allongement du temps d'accès à l'emploi, l'université de masse n'ayant pas permis de faire jouer une logique économique, selon

29 « Le choix d'une définition par le statut étudiant recueille le plus grand nombre de suffrages, contre l'idée souvent avancée que ce statut est aujourd'hui délaissé ou ignoré, voire rejeté. Près des trois quarts des étudiants citent au moins une fois le "statut étudiant" comme critère de définition dans l'un des trois choix qui leur étaient proposés. [...] Le fait que le "statut étudiant" devance deux critères aussi essentiels que l'âge et le sexe, et soit loin devant toutes les autres définitions de soi, milite plutôt pour l'idée que ce choix a une signification forte. », in Ibid., p. 192.

30 Ibid., p. 202.

31 Ibid., p. 191.

32 Ibid., p. 188.

33 Louis Lévy-Garboua, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », Revue française de sociologie, 1976, vol. 17, no 1, p. 64.

34 Louis Lévy-Garboua et François Orivel, « De l'inefficacité de l'enseignement supérieur français », Commentaire, 1983, Numéro 21, no 1, p. 199.

laquelle la demande d'éducation aurait dû baisser en conséquence, ni une logique adéquatiste où « les étudiants [devraient] être optimalement assortis aux établissements »³⁵. Louis Lévy-Garboua quantifie la dégradation des conditions de vie des étudiant-e-s en lien avec la massification de l'enseignement et l'augmentation du taux d'échec³⁶. Il qualifie l'ouverture des universités à l'ensemble des bachelier-e-s et le principe de gratuité des études comme une “imprudence” eu égard au décalage entre le nombre de diplômés du supérieur et marché du travail³⁷.

De ce point de vue, l'analyse d'Olivier Galland repose également sur cette dichotomie entre les étudiant-e-s fortement “intégré-e-s” ayant été préalablement sélectionné-e-s qui sont considérés comme fortement “engagé-e-s” dans leurs études et les étudiant-e-s issues de l'université de masse qui ne sont pas passé-e-s par un processus de sélection et qui montrent une implication moindre dans leurs études. Il met en avant une prépondérance de la filière d'étude et/ou de la discipline dans la définition des vécus des étudiant-e-s par rapport à l'origine sociale, même en prenant en considération la dépendance de ces deux variables³⁸.

Cette notion difficile à définir, “d'engagement” dans les études, est, nous le verrons par la suite, un argument qui est fréquemment mobilisé par les acteurs universitaires – enseignant-e-s ou associatifs – pour singulariser et distinguer les étudiant-e-s dans leur rapport supposé à leurs études. L'étudiant-e “engagé-e” étant à la fois la personne membre d'une association, d'un syndicat ou de manière plus générale s'impliquant dans la vie de son établissement ou de sa promotion, mais c'est également la personne « à qui l'on peut demander quelque chose »³⁹, “l'engagement” pouvant s'entendre de manière plus générale comme un signe de bonne volonté.

Selon Marco Oberti, dans l'étude menée conjointement avec Olivier Galland, l'absence d'intégration et de solidarité entre les étudiant-e-s (principalement pour celles/ceux issu-e-s des UFR de langues et de lettres) ne varie pas en fonction du nombre d'années d'étude. En

35 Ibid.

36 L. Lévy-Garboua, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », art cit.

37 L. Lévy-Garboua et F. Orivel, « De l'inefficacité de l'enseignement supérieur français », art cit, p. 199.

38 « L'adhésion au statut étudiant n'est pas liée fortement à l'origine sociale : la définition de soi par la qualité d'étudiant ne varie pas de façon significative selon la profession exercée par le père » : O. Galland, *Le monde des étudiants*, op. cit., p. 196.

39 « un étudiant qui fait l'effort de s'engager gratuitement entre guillemets, c'est un étudiant à qui l'on peut demander quelque chose. Il fera quelque chose. Il est suffisamment engagé dans sa vie. On peut toujours faire quelque chose avec un étudiant comme ça. » Entretien enseignant chercheur, Université Paris 3, 22 juin 2017.

effet, pour l'auteur, « la socialisation dans l'institution ne semble pas se traduire par une solidarité plus forte et une participation accrue à la vie collective, probablement parce que, à mesure qu'ils se rapprochent de l'entrée dans la vie active, les étudiants sont progressivement intéressés et intégrés à d'autres sphères que le milieu universitaire »⁴⁰. Le facteur prépondérant dans l'intégration – ou son absence – est, pour les auteurs de cette enquête, lié principalement à la filière d'étude et à son organisation interne.

Cette vision de l'université de masse comme étant un espace de faible socialisation serait également partagée par les étudiant-e-s⁴¹. Ainsi, la sociabilité étudiante se construirait en dehors des universités qui, selon les auteurs, jugeraient « parfois encore leur responsabilité limitée au strict plan intellectuel »⁴².

De la même manière, dans leur étude Pierre Merle et Christian Le Bart mettent en avant une socialisation différenciée des étudiant-e-s à leurs études selon qu'elles sont ou non sélectives. Dans leur modèle, les IEP permettent une forte intégration des étudiant-e-s, à l'opposé de la filière AES, les filières juridiques occupant une position médiane⁴³. La forte intégration des étudiant-e-s au sein des IEP s'explique de plusieurs manières : par le fonctionnement de l'établissement, par la spécificité des étudiant-e-s⁴⁴, mais aussi par leur origine géographique. En effet, contrairement aux deux autres groupes étudiés (AES et Droit), les étudiant-e-s d'IEP sont une majorité à arriver dans leur ville d'étude au moment de leur admission. L'IEP devient un vecteur important de socialisation des étudiant-e-s qui ne possèdent pas d'autres réseaux à proximité⁴⁵. Pour les auteurs, l'intégration et le sentiment d'appartenance à la filière d'étude dépendent donc fortement de la taille des réseaux de sociabilité⁴⁶. Or comme les étudiant-e-s issu-e-s des filières AES et droit étudient plus souvent que les étudiant-e-s d'IEP dans une ville où ils/elles habitaient précédemment, ils/elles disposent déjà de réseaux

40 M. Oberti, « Les étudiants et leurs études », art cit, p. 44.

41 Olivier Galland et Marco Oberti, *Les étudiants*, Paris, La Découverte, 1996, 123 p.

42 L. Gruel, O. Galland et G. Houzel (eds.), *Les étudiants en France*, op. cit.

43 Christian Le Bart et Pierre Merle, *La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 274 p.

44 Anne Muxel montre dans son enquête que l'homogénéité sociale des étudiant-e-s de Science po impact positivement le sentiment d'appartenance : Anne Muxel et al., *Les étudiants de Sciences Po : leur idées, leurs valeurs, leurs cultures politiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004, 268 p ; Sur la forte sélection sociale à l'entrée à Science po voir : Madani Cheurfa et Vincent Tiberj, *Le concours d'entrée à Sciences Po : inégalités d'accès et inégalités sociales*, rapport remis au directeur de Science Po, 2001.

45 C. Le Bart et P. Merle, *La citoyenneté étudiante*, op. cit., p. 50/51.

46 Ibid., p. 55.

d'interconnaissances, lesquels entrent en concurrence avec le développement d'une socialité en interne de l'université.

La deuxième variable explicative des différences d'intégration entre les filières est « la position subjective [des étudiant-e-s] par rapport au processus de sélection »⁴⁷. Les étudiant-e-s issu-e-s des filières Droit et AES perçoivent le passage dans l'année supérieure comme une « sélection à venir [qui] interdit de se sentir vraiment installé dans la filière »⁴⁸. Dans le modèle de Pierre Merle et Christian Le Bart, l'absence d'intégration des étudiant-e-s dépend de la filière, de la ville d'étude, mais également du ressenti des étudiant-e-s face à la sélection.

L'intégration des étudiant-e-s au sein de leur université est donc définie de différentes manières selon les auteur-e-s et les recherches menées. Il peut s'agir d'une socialisation au milieu universitaire correspondant à la compréhension et la maîtrise des attentes académiques, pour François Dubet⁴⁹ et Alain Coulon⁵⁰. Pour Olivier Galland, les étudiant-e-s intégré-e-s correspondent aux étudiant-e-s impliqué-e-s dans leurs études eu égard à leur projet professionnel. Pierre Merle et Christian Le Bart définissent l'intégration comme le développement d'un sentiment d'appartenance lié à l'importance des réseaux de sociabilité⁵¹, lesquels sont favorisés par l'homogénéité de classe⁵². De ce point de vue, les filières sélectives apparaissent comme plus à même d'intégrer les étudiant-e-s que les universités de masses. L'intégration est ici perçue comme un facteur important dans la réussite des études.

Les différent-e-s auteur-e-s ont en commun d'opposer les filières sélectives et les grandes écoles à la figure de l'université de masse. Cette dichotomie interroge également les effets de la massification de l'enseignement supérieur dans la possibilité qu'ont les étudiant-e-s de classe populaire d'accéder, de s'intégrer et de réussir à l'Université⁵³. La massification s'est en effet principalement traduite par une « démocratisation ségrégative »⁵⁴.

47 Ibid., p. 251.

48 Ibid., p. 75.

49 F. Dubet, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », art cit.

50 A. Coulon, *Le métier d'étudiant*, op. cit.

51 C. Le Bart et P. Merle, *La citoyenneté étudiante*, op. cit.

52 A. Muxel et al., *Les étudiants de Sciences Po*, op. cit.

53 Stéphane Beaud, « 80 % au bac »... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002, 329 p.

54 Pierre Merle, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 2000, vol. 55, no 1, p. 15-50.

De l'absence d'intégration à l'absence de participation.

Nous venons de le voir, l'intégration des étudiant-e-s dans leur établissement est souvent pensée en lien avec l'engagement associatif, politique et syndical. D'un côté, la participation à des mouvements sociaux apparaît comme une activité ordinaire des étudiant-e-s⁵⁵, souvent crainte par la classe politique de par la difficulté à prévoir et maîtriser ses réactions⁵⁶. De l'autre, les étudiant-e-s apparaissent comme une catégorie peu prompte à se mobiliser, alors même que la participation syndicale et politique des étudiant-e-s est souvent vue comme un lieu important de formation politique⁵⁷. Le militantisme étudiant est même décrit par Olivier Galland et Marco Oberti, comme « un vivier privilégié de futurs responsables politiques »⁵⁸.

Plusieurs auteur-e-s se sont intéressé-e-s à l'impact du contexte d'étude et des enseignements sur la politisation des étudiant-e-s et par prolongement à leur propension à l'engagement militant. Oliver Galland montre que, comme plusieurs croyances partagées le laissent penser, il existe une « coloration idéologique des disciplines » avec des filières de « droite » et d'autres plutôt de « gauche »⁵⁹. Ce phénomène s'expliquerait par l'acquisition de « valeurs [...] liées à l'histoire et à la définition de la discipline »⁶⁰. Yvette Delsaut montre à ce propos que les enseignements de sociologie permettent aux étudiant-e-s de produire un « discours sur leur condition » qui peut être mobilisé dans l'action militante et syndicale⁶¹. Dans sa thèse, portant sur la socialisation politique des étudiant-e-s Sébastien Michon distingue également les filières de sciences humaines et sociales des filières de sciences et techniques. Les premières sont définies comme des « lieux d'activation des dispositions politiques », tandis que les secondes sont à l'inverse des « lieux de mise en veille »⁶². Ce

55 Jean-Philippe Legois et al. (eds.), Cent ans de mouvements étudiants, Paris, Syllepse, 2007, 434 p.

56 P. Le Galès, « Les étudiants, la politique et la société », art cit.

57 Lucie Bargel, Aux avant-postes : La socialisation au métier politique dans deux organisations de jeunesse de parti, thèse de doctorat, Université Panthéon-Sorbonne, 2008, 748 p.

58 O. Galland et M. Oberti, Les étudiants, op. cit., p. 100 ; Sur cette question, voir également : Camilo Argibay, De l'amphithéâtre à l'hémicycle ? Socialisation au métier politique et réseaux militants des dirigeants étudiants de la MNEF (1962-1986), Thèse de doctorat, Triangle, Lyon 2, 2011.

59 O. Galland, Le monde des étudiants, op. cit., p. 205.

60 Ibid.

61 Yvette Delsaut, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », Revue française de sociologie, 1970, vol. 11, no 1, p. 45-64.

62 Sébastien Michon, Etudes et politique: les effets de la carrière étudiante sur la socialisation politique, Thèse de doctorat, Université des sciences humaines (Strasbourg). Faculté des sciences sociales, France, 2006, p. 135.

constat est également partagé par Anne Muxel qui montre une forte différence de politisation des étudiant-e-s entre les différentes filières de Sciences Po Paris⁶³. L'acquisition de connaissances politiques dans certaines filières d'études tend à renforcer le sentiment de compétence politique⁶⁴, car elle fait partie de la culture légitime⁶⁵, et son absence est socialement sanctionnée⁶⁶. Néanmoins, la forte politisation des filières de sciences humaines et sociales ne se traduit pas par une forte participation des étudiant-e-s aux élections universitaires.

Le taux d'abstention aux élections universitaires a – sauf exception – toujours été important. Dans son enquête sur les élections des conseils d'UER pour l'année 1970-1971, Isabel Boussard observe un taux de participation de 24,29 % au sein des 13 universités parisiennes et 34,12 % dans les universités de province. Ce pourcentage tombe à 19,60 % pour Paris et à 27,56 % pour la province l'année suivante en 1972-1973⁶⁷. Pour comparaison, les premières élections universitaires de 1969 avaient recueilli une participation de 52 %⁶⁸. Cette baisse de participation se stabilise vers 25 % environ les années suivantes⁶⁹. Le taux d'abstention apparaît important, notamment si on le met en rapport avec différentes élections politiques qu'elles soient nationales ou locales ; sauf que la comparaison de ces différents types d'élections n'apparaît pas pertinente. Comme le souligne Isabel Boussard, les étudiant-e-s sont systématiquement inscrit-e-s sur les listes électorales au contraire des élections politiques où les personnes n'étant pas en possession d'une carte d'électeur-riche n'entrent pas dans la comptabilisation de l'abstention, alors qu'elle en est une forme⁷⁰.

Les taux d'abstention observés plus récemment dans les différentes élections universitaires sont néanmoins plus importants que ceux étudiés par Isabel Boussard. L'abstention peut en

63 A. Muxel et al., *Les étudiants de Sciences Po*, op. cit., p. 114-115.

64 Pierre Favre et Michel Offerlé, « Connaissances politiques, compétence politique ? Enquête sur les performances cognitives des étudiants français », *Revue française de science politique*, 2002, vol. 52, no 2, p. 201-232.

65 Daniel Gaxie, *Le cens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Éditions du Seuil, 1978, p. 170.

66 C. Le Bart et P. Merle, *La citoyenneté étudiante*, op. cit., p. 186.

67 Isabel Boussard, « La participation des étudiants aux élections universitaires en France (1970-1973) », *Revue française de science politique*, 1974, vol. 24, no 5, p. 944.

68 *Ibid.*, p. 945.

69 Isabel Boussard, « Les étudiants et la participation. Les élections aux Conseils d'U.E.R. et d'Universités », *Revue française de sociologie*, 1980, vol. 21, no 1, p. 80.

70 I. Boussard, « La participation des étudiants aux élections universitaires en France (1970-1973) », art cit, p. 946.

effet s'élever à 86 % aux élections aux conseils centraux des universités et jusqu'à 95 % aux CROUS⁷¹. Florence Kunian, dans un rapport pour l'association Civisme et Démocratie (Cidem), observe une baisse de la participation aux élections des conseils d'administration des CROUS. En 1998, 143 000 étudiant-e-s ont votés sur 2,06 millions d'inscrit-e-s, contre 115 000 votant-e-s sur 2,07 millions d'inscrit-e-s en 2002, soit 5,53 % de votant-e-s⁷². Concernant les conseils centraux des universités, « la participation moyenne au conseil d'administration (CA) et conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) est de l'ordre de 14 %, (allant de 5,3 à 29,7 %) et de 6 % au conseil scientifique, où ne votent que les étudiant-e-s de troisième cycle (allant de 1 à 54 % quand les inscrit-e-s sont peu nombreux) »⁷³. Plus récemment, Tristan Haute recense 13,76 % de participation aux élections des conseils centraux des universités en 2011-2012 et 12,31 % en 2013-2014⁷⁴.

Florence Kunian met cette faible participation aux différentes élections étudiantes en lien avec ce qu'elle considère comme étant corrélé à la faible intégration des étudiant-e-s au sein des universités. Dans ce cadre, elle émet plusieurs préconisations⁷⁵ autour de la « communauté universitaire, incluant étudiants, responsables institutionnels et enseignants, dans laquelle toute participation a un sens »⁷⁶. Cela peut passer, selon l'auteure, par le rôle de médiation des enseignant-e-s, qui en incitant les étudiant-e-s à voter « font de la participation un élément indispensable au cursus du « bon » étudiant », même si elle indique la réticence des organisations étudiantes vis-à-vis de ce type de pratiques⁷⁷.

La faible participation aux élections universitaires peut en partie trouver une explication dans le manque de légitimité dont disposent les organisations étudiantes. Sans pour autant marquer une défiance aussi importante vis-à-vis des organisations syndicales que celle relevée par Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, une majorité des étudiant-e-s ne se sent pas

71 Florence Kunian, Étude sur la participation des étudiants aux élections universitaires, Rapport pour l'Association Civisme et Démocratie (CIDEM), 2004.

72 Ibid., p. 4.

73 Ibid.

74 Tristan Haute, « Etudier les comportements électoraux des étudiants aux élections universitaires en France : un vote de filière ? » dans Jean-Philippe Legois, Marina Marchal et Robi Morder (eds.), Démocratie et citoyennetés étudiantes depuis 1968, Paris, Syllepse, 2020, p.

75 Il est à noter que le ministère de l'enseignement supérieur, ainsi que les syndicats et associations représentatives des étudiant-e-s ont été associées à ce rapport, ainsi qu'Animafac et la Ligue de l'enseignement.

76 F. Kunian, Étude sur la participation des étudiants aux élections universitaires, op. cit., p. 4.

77 Ibid., p. 47.

proche des syndicats. Si l'on regarde le cas particulier de Sciences Po, les résultats d'enquête d'Anne Muxel montrent que 58 % des étudiant-e-s interrogé-e-s ne déclarent pas de proximité avec les syndicats étudiants de l'IEP contre 24 % avec les partis politiques français⁷⁸. Parmi les 42 % d'étudiant-e-s se déclarant proche d'un syndicat : « 54 % se déclarent proches de l'UNEF, 17 % de SUD, 15 % de l'UNI et 14 % d'AIDES » un syndicat local⁷⁹. Concernant les IEP, les syndicats étudiants sont considérés comme représentatifs pour seulement 17,7 % des étudiant-e-s interrogé-e-s par Christian Le Bart et Pierre Merle⁸⁰. Ce taux baisse à 7,9 % pour les étudiant-e-s inscrit-e-s en Droit⁸¹. À cela s'ajoute un faible taux de syndicalisation des étudiant-e-s, oscillant entre 1 et 3 % pour Emmanuel Porte⁸², 4 % à Sciences Po selon Anne Muxel⁸³.

Pour Christian Le Bart et Pierre Merle, l'une des raisons de cette faible représentativité des syndicats étudiants tient à la faiblesse du rôle présumé des élu-e-s par les étudiant-e-s. En effet, « plus de la moitié des étudiants d'AES et de Droit (respectivement 53.3 et 60.6 %) n'accordent "aucune influence" ou une influence "faible" aux représentants syndicaux lors des décisions prises par l'université »⁸⁴. Les étudiant-e-s ont généralement peu de contacts avec les organisations étudiantes en dehors des périodes d'élections et des tables d'information tenues au moment des inscriptions administratives⁸⁵. Dans leur enquête, Christian Le Bart et Pierre Merle mettent en évidence que seulement 1 % des étudiant-e-s d'AES et 10 % des étudiant-e-s d'IEP ont été en contact avec une organisation syndicale au cours de l'année⁸⁶. Cette différence peut être imputable à l'établissement, à la taille de la filière, aux réseaux d'interconnaissance entre étudiant-e-s, mais également au calendrier électoral, les syndicats étant moins visibles en dehors des périodes clefs⁸⁷.

78 A. Muxel et al., *Les étudiants de Sciences Po*, op. cit., p. 122.

79 Ibid.

80 C. Le Bart et P. Merle, *La citoyenneté étudiante*, op. cit., p. 140.

81 Ibid.

82 Emmanuel Porte, « Au tournant du siècle (1986-2006). Actualité des mouvements étudiants » dans Jean-Philippe Legois (ed.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Syllepse., Paris, 2007, p. 113-125.

83 A. Muxel et al., *Les étudiants de Sciences Po*, op. cit., p. 116.

84 C. Le Bart et P. Merle, *La citoyenneté étudiante*, op. cit., p. 141.

85 Julie Le Mazier, Julie Testi et Romain Vila, « Les voies multiples de la représentation en situation de délégation ratée: agir au nom des étudiants » dans Alice Mazeaud (ed.), *Pratiques de la représentation politique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 213-227.

86 C. Le Bart et P. Merle, *La citoyenneté étudiante*, op. cit., p. 143.

87 T. Haute, « Etudier les comportements électoraux des étudiants aux élections universitaires en France », art cit ; J. Le Mazier, J. Testi et R. Vila, « Les voies multiples de la représentation en situation de délégation ratée: agir au nom des étudiants », art cit.

À cette faible participation, s'ajouterait également la faible capacité de mobilisation des étudiant-e-s. Pour reprendre l'enquête de Marco Oberti, cité plus haut, « seule une minorité d'étudiants (19 %) se déclare prête à participer sans hésitation (oui, sûrement) à un "mouvement de mobilisation pour défendre des revendications concernant l'université et les étudiants". La plupart des étudiants restent dans l'expectative (oui, peut-être : 67 %) »⁸⁸. Les données issues de l'enquête de Marco Oberti peuvent être interprétées de deux façons : de manière pessimiste comme le fait l'auteur ou en envisageant le verre à moitié plein, dans la mesure où une très large majorité des étudiant-e-s se déclarent potentiellement favorable à participer à une mobilisation au sein de l'université. Dans la suite de son enquête Marco Oberti observe que « lorsqu'on pose la question sans la référer au contexte précis de l'université, une nette majorité d'étudiants se déclare prête, par exemple, à manifester (77 %) ou même à faire grève (67 %) pour défendre une cause ou une revendication »⁸⁹. Cependant, l'auteur tend à expliquer l'impossibilité d'une mobilisation au sein des universités par la faible intégration des étudiant-e-s mécontent-e-s. Les résultats issus de son enquête opposent « des étudiants montrant tous les signes d'une appartenance bien vécue à la collectivité universitaire (forte sociabilité étudiante, faible niveau de critique de l'université, faible niveau de difficulté dans le travail universitaire, sentiment d'une solidarité et d'intérêts communs entre étudiants) à des étudiants présentant toutes les qualités contraires »⁹⁰. Pour qu'une mobilisation soit possible, l'auteur pointe l'insuffisance de la seule politisation à gauche d'une partie des étudiant-e-s. Ce facteur doit être associé « à un degré suffisant d'intégration à l'université pour que cette mobilisation trouve un cadre, des mots d'ordre et des moyens d'action »⁹¹.

Dans un contexte de massification de l'accès à l'enseignement supérieur, les étudiant-e-s ont donc constitué un nouveau champ d'étude à partir des années 1960, avec une focalisation sur leurs conditions d'études à partir des années 1990. Ces différentes recherches en questionnant l'existence d'un milieu étudiant s'intéressent aux conditions d'intégration des étudiant-e-s dans les universités, mais également à leurs engagements associatifs ou

88 M. Oberti, « Les étudiants et leurs études », art cit, p. 45.

89 Ibid.

90 Ibid.

91 Ibid., p. 46.

syndicaux. Pour Valérie Becquet, une partie des travaux portant sur les engagements des étudiant-e-s repose sur le modèle de l'Héritier « où l'étudiant se caractérise par une forte politisation et un relatif investissement dans les champs politiques et syndicaux et, d'autre part, une insistance sur la montée de l'individualisme et de l'utilitarisme des étudiants »⁹². Il ne s'agit pas ici de nier l'évolution du monde étudiant avec le passage de l'Héritier à celui de l'étudiant-e précaire⁹³, mais plutôt de faire attention à ne pas idéaliser le passé. Comme l'ont montré Roger Establet et Christian Baudelot concernant le niveau scolaire, la vision d'une baisse de l'engagement des étudiant-e-s et/ou d'une montée de l'individualisme peut également être un effet de perception d'une génération sur une autre⁹⁴. De même, il est difficile d'avoir une représentation des attitudes des étudiant-e-s qui soit totalement détachée de nos prénotions lorsqu'on est soit même enseignant-e à l'université⁹⁵. Pour reprendre les termes de Nicole Gallant et Stéphanie Garneau paraphrasant elles-mêmes Rémi Lefebvre⁹⁶ « le militantisme des jeunes n'est plus ce qu'il n'a jamais été »⁹⁷.

L'état des engagements des étudiant-e-s

Comme nous venons de le voir concernant l'intégration des étudiant-e-s, le modèle des filières sélectives est opposé à celui de l'université de masse. Si les étudiant-e-s des grandes écoles apparaissent comme plus fortement intégré-e-s que celles/ceux des universités, on peut supposer qu'ils/elles sont également plus nombreux-ses à s'engager au sein de leur établissement. La définition des engagements étudiant-e-s, comme pour la figure de l'étudiant-e engagé-e varie selon les chercheur-se-s, même si de manière générale elle comprend les engagements politiques, syndicaux et associatifs. Pour Stéphanie Garneau, leur analyse nécessite de prêter attention à deux écueils :

92 Valérie Becquet, « Moment étudiant, moment d'engagement : regard sur les activités bénévoles des étudiants » dans Jean-Philippe Legois et al. (eds.), Cent ans de mouvements étudiants, Syllepse., Paris, 2007, p. 141.

93 Valérie Erlich, Les nouveaux étudiants: un groupe social en mutation, Paris, Armand Colin, 1998, 256 p.

94 Christian Baudelot et Roger Establet, Le niveau monte, Paris, Édition du Seuil, 1989, 197 p.

95 Delphine Naudier et Maud Simonet-Cusset, Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements, Paris, La Découverte, 2011, 251 p.

96 Rémi Lefebvre, « Le militantisme socialiste n'est plus ce qu'il n'a jamais été », Politix, 11 octobre 2013, n°102, vol 2, p. 7-33.

97 Nicole Gallant et Stéphanie Garneau (eds.), Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 231.

« La distinction *apriori* entre action politique fortement instituée et participation au sein d'organisations associatives peut conduire à deux raccourcis susceptibles d'engendrer, et de façon paradoxale, des effets pernicioeux de connaissance. Le premier raccourci consiste en une hiérarchisation des engagements selon leur degré d'intensité politique. [...] Une appréhension "en dégradé" de la participation politique, de la plus faible (sociale, associative) à la plus intense (politiquement instituée), peut conduire à un autre raccourci : celui de considérer que toute forme de participation associative est en soi politique [...] ou, dans un ordre d'idée similaire, que la participation associative pave inconditionnellement la voie de la participation politique. »

Stéphanie Garneau, « Pour changer de regard sur les jeunes et le politique: quelques idées de recherche » dans Nicole Gallant et Stéphanie Garneau (eds.), *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance*, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 233.

Dans son enquête sur les étudiant-e-s de Sciences po, Anne Muxel met en avant une forte politisation au sein de l'établissement⁹⁸, ainsi qu'un rapport positif aux engagements associatifs.

Tableau 1: Anne Muxel et al., Les étudiants de Sciences Po: leurs idées, leurs valeurs, leurs cultures politiques, Paris, Presses de Sciences Po, 2004 : Tableau 29. Engagement ou propension à l'engagement des étudiants dans différents types d'organisation, p116.

Types d'organisation :	Fait partie	Prêt à en faire partie	Ne veut pas en faire partie	Total
Une association humanitaire, caritative	19	73	8	100
Un parti politique	8	45	47	100
Une association ou un club sportif	52	37	11	100
Un syndicat	4	43	53	100
Une association artistique et culturelle	27	66	7	100
Une association anti-mondialisation	4	26	70	100
Une association contre le racisme	4	75	20	100
Une association de défense de l'environnement	5	70	25	100

98 « Ils sont certes plus nombreux que la moyenne à déclarer spontanément se sentir proches d'un parti politique (46%), mais la faible attractivité des partis politiques les touche comme l'ensemble de la population : près de la moitié d'entre eux (47%) ne voudrait en aucun cas s'engager dans une organisation de ce type. » in A. Muxel et al., *Les étudiants de Sciences Po*, op. cit., p. 116.

On peut voir qu'au moment de l'enquête plus de 70 % des étudiant-e-s se déclarent prêt à faire partie d'une association humanitaire, caritative, contre le racisme ou de défense de l'environnement. À l'inverse, ils/elles montrent beaucoup plus de défiance à l'égard des partis politiques et des associations anti-mondialisation, ainsi que dans une moindre mesure des syndicats. Il est intéressant de voir que s'ils/elles sont respectivement 19 % à déclarer faire partie d'une association humanitaire ou caritative et 27 % à faire partie d'une association artistique et culturelle, seuls 4 % d'entre eux/elles déclarent faire partie d'une association contre le racisme alors même qu'il s'agit de la catégorie d'engagement qui recueille le plus fort taux de réponse de personnes se déclarant prêtes à en faire partie (75 %). Les associations anti-mondialisation qui admettent de moins d'avis positifs quant à la possibilité d'un engagement accueillent elles aussi 4 % des bénévoles déclaré-e-s.

De plus, Anne Muxel met en avant le fait que les étudiantes de Science Po s'engageraient plus que leurs homologues masculins au sein des associations à 27 %, contre 22 %. Ces derniers étant quant à eux plus nombreux dans les engagements dits traditionnels (politique ou syndical) à 14 % contre 8 %⁹⁹.

Du côté des universités, plusieurs enquêtes se sont intéressées aux engagements des étudiant-e-s.

Mireille Cléménçon, dans l'ouvrage dirigé par Olivier Galland cité précédemment, décrit l'adhésion à une association comme un prolongement du développement d'une sociabilité amicale au sein de l'université¹⁰⁰. Par une comparaison entre les données issues de son enquête à celles du Ministère de la Culture portant sur l'ensemble des jeunes¹⁰¹, elle émet l'hypothèse que la vie étudiante favoriserait l'adhésion à une association dans la mesure où les étudiant-e-s s'engagent plus dans une association que les jeunes du même âge tous statuts confondus. Dans son enquête, 43 % des étudiant-e-s déclarent être membre d'une association, dont 12 % de plusieurs organisations¹⁰².

99 Ibid., p. 118.

100 Mireille Cléménçon, « Les loisirs et la sociabilité » dans Olivier Galland (ed.), *Le monde des étudiants*, Presses universitaires de France., Paris, 1995, p. 110.

101 Ministère de la Culture, *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989*, Paris, La Documentation Française, 1990.

102 M. Cléménçon, « Les loisirs et la sociabilité », art cit, p. 110.

Tableau 2: Mireille Cléménçon, « Les loisirs et la sociabilité », in Olivier Galland, *Le monde des étudiants*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1995, p. 111.

	% des adhérents	% du total
Sportive	62	27
Artistique, culturelle	22,3	10
Humanitaire religieuse	14	6,2
Étudiante non syndicale	9,4	4,2
Locale	8,4	3,7
Politique	4,6	2,1
Syndicale étudiante	4,3	1,9

* Parmi les étudiant-e-s adhérant-e-s d'une association 14 % sont membre d'une association humanitaire ou religieuse.

L'enquête de l'auteure montre que la majorité des adhésions à une association sont dans un cadre sportif (62 %), suivi par les pratiques artistiques et culturelles (22,3 %), sans que l'on sache si elles ont lieu au sein de l'université ou en dehors. La filière d'étude apparaît comme un élément important dans les types d'engagements. Les étudiant-e-s en lettres sont 24 % à s'impliquer dans une association humanitaire ou religieuse contre 2,4 % pour celles/ceux inscrit-e-s en STAPS¹⁰³. Les associations de types amicalistes – Bureau des étudiant-e-s, corporations et associations de filières – n'apparaissent pas dans l'enquête, alors même qu'elles ont pour but le développement des liens amicaux et d'un sentiment d'appartenance à l'établissement.

Malgré le fort taux d'adhésion à une association ou organisation, Mireille Cléménçon conclut que « le temps des étudiants “engagés”, militants semble révolu »¹⁰⁴, opérant ainsi une distinction entre les activités de nature politique et syndicale qui “engagent” et les autres qui ne seraient pas de nature militante.

Les travaux de Valérie Becquet issus des données de l'enquête menée par l'OVE en 2000 montrent un taux d'engagement associatif plus faible. Les étudiant-e-s sont 12,6 % à déclarer participer à des « activités associatives » et 6,6 % à des « réunions syndicales et

103 Ibid., p. 112.

104 Ibid.

politiques »¹⁰⁵. Son analyse montre également que c'est en troisième année de licence que les étudiant-e-s s'engagent le plus.

L'analyse des données de l'OVE lui permet de dresser trois profils d'étudiant-e engagé-e. Le premier rassemble principalement des hommes fortement engagés dont l'activité associative et/ou militante entre en concurrence directe avec les études. Cette concurrence peut se traduire par le redoublement d'une année¹⁰⁶. Le second est constitué majoritairement de femmes qui, comparé au premier groupe, concilient mieux engagement et étude. Même si elles ont un engagement qui peut être chronophage, elles arrivent à obtenir leur diplôme par un rapport stratégique à leurs études en favorisant certaines matières et en choisissant certaines options plus que d'autres. Le dernier groupe est composé d'étudiant-e-s moins investi-e-s et sans responsabilités au sein de leur association. Ils/elles sont défini-e-s comme privilégiant leur réussite universitaire à leurs engagements bénévoles¹⁰⁷. Ces différents profils d'étudiant-e-s mettent en avant la concurrence qui peut exister entre les activités bénévoles et les études. Les variables de genre et de rapport aux études apparaissent ici comme déterminantes dans l'analyse des profils de bénévoles étudiant-e-s.

Dans son analyse, Valérie Becquet met également en avant l'intégration universitaire comme rétribution des engagements associatifs étudiants¹⁰⁸. Le développement d'un réseau de sociabilité faisant partie des formes communes de rétribution du militantisme. Appliqué à l'Université, le développement d'un réseau d'interconnaissance à l'intérieur de l'établissement ou entre les établissements d'enseignement supérieur serait à même de créer un lien d'identification au monde universitaire et d'intégrer les étudiant-e-s au sein de leur filière ou de leur établissement.

Les enquêtes menées régulièrement par l'OVE sur les conditions de vie des étudiant-e-s, depuis 1994, permettent de disposer de données récentes concernant les engagements déclarés des étudiant-e-s. Les questions étant souvent similaires d'une enquête à l'autre, il a été possible de synthétiser les réponses concernant les activités associatives¹⁰⁹.

105 V. Becquet, « Moment étudiant, moment d'engagement : regard sur les activités bénévoles des étudiants », art cit, p. 142.

106 Ibid., p. 153.

107 Ibid., p. 154.

108 Ibid., p. 141.

109 Les données proviennent pour les années 2006, 2010 et 2013 du site d'archives de données issues de la statistique publique : <http://www.progedo-adisp.fr/>, consulté le 12/04/2019. Les données de l'enquête 2016 proviennent du rapport de l'OVE, *Enquête nationale Conditions de vie des étudiant-e-s 2016, Intégration et engagement associatif et syndical*, avril 2017.

Tableau 3: Synthèse des enquêtes de l'Observatoire national de la vie étudiante intitulées "Conditions de Vie des étudiants" pour les éditions 2006 et 2010.

	2006 n = 25719	2010 n = 33009
Adhésion et participation		
Participez-vous, au moins occasionnellement, à une activité associative (y compris associations sportives) : Oui	40,5	38,3**
Au sein de cette association, êtes-vous ? : En charge de responsabilités (administration, projet, etc.)	29,1	35,1
Cette association est-elle organisée dans votre établissement scolaire ou universitaire ? : Oui	23,2*	39,2
Domaines principaux d'intervention des associations (plusieurs réponses possibles)		
Culture	24,6	24,6
Sport	49,0	47,6
Représentation étudiante	10,9	12,5
Entraide scolaire (insertion professionnelle, handicap, étudiants étrangers,...)	6,0	7,6
Médias	1,8	2,1
Solidarité internationale	7,7	8,9
Action sociale de proximité	9,9	9,8
Animation	/	16,7
Environnement	3,6	4,5
Prévention des risques (santé, sécurité routière...)	3,4	4
Religion	/	4,4
Autre domaine	/	12,5

* Dans cette édition, la question était formulée de la manière suivante : « Cette association est-elle organisée ? R1 - Seulement au niveau de votre établissement »

** Le taux de réponse positive passe à 37,5 % dans le rapport de l'OVE, *L'enquête Conditions de vie des étudiants 2010, Présentation des principaux résultats*

Tableau 4: Synthèse des enquêtes de l'Observatoire national de la vie étudiante intitulées "Conditions de Vie des étudiants" pour les éditions 2013 et 2016.

	2013 n = 40670	2016 n = 46340
Depuis le début de l'année universitaire, êtes-vous.... Adhérent-e d'une ou plusieurs association(s) étudiante(s), quel que soit le domaine (culture, sport...) ? : Oui	29,6	27,7
Elu-e étudiant-e (conseil d'UFR, conseil d'administration...) ? : Oui	4,4	3,9
Êtes-vous membre d'un syndicat étudiant ?	2,9	2,6

Lors de l'enquête de 2006, ce sont 40,5 % des étudiant-e-s qui déclarent participer à des activités associatives. Parmi elles/eux, 29,1 % ont des responsabilités dans la structure associative en question. Ce sont majoritairement (55,8 %) des associations qui ne sont pas dirigées par des étudiant-e-s, en effet, les associations concernées ne sont qu'à 23,2 % des associations de l'université ou de l'établissement.

En 2010, ils/elles sont 38,3 % à participer au moins occasionnellement à une activité associative, soit un taux similaire à celui de l'ensemble de la population¹¹⁰. L'investissement au sein d'une association est décrit par les auteurs du rapport comme un moyen d'intégration au sein du milieu universitaire, même si cette question n'est pas développée¹¹¹. Les résultats de l'enquête établissent un lien entre filière d'étude et engagement associatif. Ainsi si 79,9 % des étudiant-e-s de STAPS sont inscrits dans une association (majoritairement sportive), ils/elles ne sont plus que 29,2 % en CPGE. La filière impacte également la fréquentation d'une association dans ou en dehors de l'université. Les étudiant-e-s de STAPS sont 22 % à fréquenter une association de leur établissement, contre 58 % en dehors. Globalement, les étudiant-e-s toutes filières confondues – sauf pour le management et les formations d'ingénieur-e-s – ont une fréquentation plus importante d'associations en dehors de l'université. Les étudiant-e-s en management sont 44 % à être impliqué-e-s dans une association de leur établissement contre 14 % en dehors, ce pourcentage monte à 50 % contre 13 % pour celles/ceux inscrits en formation d'ingénieur-e-s¹¹².

Les enquêtes 2013 et 2016 ont recentré la question de l'engagement autour de l'engagement dans une association étudiante, de ce fait on peut observer une baisse d'environ 10 points de pourcentage entre les deux formulations de questions. Dans le rapport publié en 2015, concernant l'enquête de 2013, l'OVE joint dans son analyse la notion d'intégration des étudiant-e-s à celle des pratiques d'engagements bénévoles ou syndicales. Selon les critères retenus par l'enquête, l'intégration des étudiant-e-s peut être quantifiée à l'aide de deux variables : la participation à des soirées étudiantes et à des événements culturels dans l'établissement. Ces données sont complétées par le sentiment d'intégration des enquêté-e-s, à la fois dans leur filière, mais également dans l'établissement. L'engagement associatif et syndical est quant à lui mesuré à l'aide de la fréquentation du bureau de la vie étudiante,

110 Robi Morder, « Les étudiants, des jeunes pas comme les autres ? » dans Thierry Côme et Robi Morder (eds.), *Etat des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une identité étudiante*, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Paris, 2009, p. 14.

111 R. Morder, « Les étudiants, des jeunes pas comme les autres ? », art cit.

112 Observatoire de la vie étudiante, *L'enquête Conditions de vie des étudiants 2010*, Présentation des principaux résultats.

l'adhésion à des associations étudiantes, le fait d'être ou non élu-e étudiant-e et l'affiliation à un syndicat étudiant¹¹³. L'analyse de l'enquête 2016 analyse le sentiment d'intégration dans l'établissement selon trois facteurs : l'adhésion à une association étudiante, le fait d'être élu-e et l'affiliation à un syndicat étudiant¹¹⁴.

Les enquêtes de 2013 et de 2016 se centrent moins sur la question du type d'engagement que sur le fait de caractériser l'intégration des étudiant-e-s dans leur établissement.

L'analyse des données permet de souligner trois variables qui influencent l'engagement des étudiant-e-s : le type d'habitat, le genre¹¹⁵ et la classe sociale. Les étudiant-e-s vivant chez leurs parents sont moins susceptibles d'être membres d'une association que les décohabitant-e-s (22,4 % contre 30 %). Les hommes sont 31 % à adhérer à une association en 2015, contre 24,8 % des femmes. Enfin, la probabilité d'être membre d'une association est également liée à la profession des parents. Les étudiant-e-s dont les parents sont cadres ou de profession intellectuelles supérieures sont 32,8 % à être membre d'une association, contre 28,6 % pour les enfants des professions intermédiaires et 22,5 % pour ceux issus de milieux populaires (ouvrier-e-s ou employé-e-s)¹¹⁶. Le poids du genre et de la classe sociale se retrouve également quand on s'intéresse aux taux d'adhésion à une association de la population dans son ensemble. En effet, d'après les enquêtes de l'INSEE, les hommes sont 44 % à être adhérent d'une association en 2013, contre 40 % des femmes tout âge confondu¹¹⁷. Cette disparité tendrait néanmoins à se réduire puisqu'en 1983, la probabilité d'adhérer à une association est 2,1 fois plus forte pour les hommes ; elle descend à 1,2 fois en 2013¹¹⁸. Les écarts selon les classes sociales restent quant à eux stables. Les cadres s'engagent bien plus fréquemment dans une association (60 %) que les ouvrier-e-s (32 %)¹¹⁹. Cette différence se retrouve également quand on s'intéresse aux engagements selon les revenus : les personnes

113 Observatoire de la vie étudiante, Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013, Intégration et engagement associatif et syndical, Paris, 2015.

114 Observatoire de la vie étudiante, Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2015, Intégration et engagement associatif et syndical, Paris, 2017.

115 Pour une analyse des questions de genre dans les engagements associatifs, voir : Sophie Rétif, Logiques de genre dans l'engagement associatif : carrières et pratiques militantes dans des associations revendicatives, Paris, Dalloz, 2013.

116 Observatoire de la vie étudiante, Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2015, Intégration et engagement associatif et syndical, op. cit.

117 Insee, Enquête SRCV-Silc 2013.

118 Insee, Ined, enquête 1983 Contacts entre les personnes. Sur les pratiques associatives voir également : François Héran, « Un monde sélectif : les associations », Economie et Statistique, 1988, vol. 208, no 1, p. 17-31.

119 Insee, Enquête SRCV-Silc 2013.

les plus modestes sont 29 %¹²⁰ à être membre d'une association, contre 55 % des plus aisées¹²¹.

Cependant, seul le genre apparaît comme susceptible de peser sur le sentiment d'intégration des étudiant-e-s vis-à-vis de leur établissement. D'après les résultats de l'enquête 2013 de l'OVE, les femmes sont 58 % à se déclarer satisfaites ou très satisfaites de leur intégration au groupe d'étudiant-e-s de leur formation, contre 65 % chez les étudiants¹²². En moyenne 61 % des étudiant-e-s interrogé-e-s par l'enquête se déclarent satisfait-e-s ou très satisfait-e-s de leur intégration à leur groupe de pairs. Ce taux chute concernant l'intégration à l'établissement, puisque seul-e-s 34 % de ces dernier-ère-s se déclarent satisfait-e-s ou très satisfait-e-s¹²³.

Les engagements des étudiant-e-s sont relativement proches de ceux des jeunes de leur âge. Selon l'enquête de l'INSEE, 36 % des 16-24 ans sont adhérents d'une association ou d'une organisation en 2013, contre 42 % pour la population dans son ensemble¹²⁴. Comme nous pouvons le voir, les engagements des étudiant-e-s ne sont pas moribonds. Il en est de même quand on s'intéresse non plus aux étudiant-e-s, mais à leurs associations. En 2012, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche recense 4742 associations étudiantes au sein de 79 établissements, ce qui donne une moyenne de 60 associations par établissement¹²⁵. Parmi ces organisations, ce sont les associations de filières qui sont les plus représentées (1 742 soit 37 %), suivies par les associations culturelles (1053 soit 22 %). On peut donc en déduire qu'une majeure partie des associations étudiantes sont directement en lien avec l'intégration des étudiant-e-s dans leur établissement.

L'ensemble de ces travaux permet de dresser un constat en demi-teinte de la condition étudiante. Les difficultés d'intégration d'une partie des étudiant-e-s, ainsi que la faible

120 1^{er} quartile.

121 4^e quartile. Insee, Enquête SRCV-Silc 2013.

122 Observatoire de la vie étudiante, Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013, Intégration et engagement associatif et syndical, op. cit.

123 Ibid.

124 Insee, Enquête SRCV-Silc 2013.

125 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2011-2012, Paris, 2012.

participation aux instances des universités tranchent avec une participation importante à la vie associative dans et en dehors des campus, même si cette dernière peut être perçue comme insuffisante.

La reconnaissance des engagements bénévoles : un objet peu investi

Peu de travaux se sont intéressés à la question des dispositifs de reconnaissance des engagements. Cela s'explique en premier lieu par la faiblesse numérique de ces dispositifs. Pour l'année universitaire 2015-2016, 49 des 76 établissements d'enseignement supérieur ayant répondu à l'enquête annuel du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, soit 64 %, déclarent mettre en œuvre au moins un dispositif de reconnaissance des engagements, pour un total de 4731 étudiant-e-s impliqué-e-s¹²⁶.

Les enjeux politiques qui entourent ces dispositifs ont été synthétisés par Thierry Côme et Robi Morder, dans l'introduction de leur rapport pour l'Observatoire de la Vie Étudiante sur les engagements des étudiant-e-s.

« La question de la valorisation des engagements étudiants dans les cursus et diplômes est posée – notamment par les mouvements étudiants eux-mêmes – depuis de nombreuses années et tant le ministère que les universités elles-mêmes se déclarent soucieuses d'améliorer la participation étudiante à la gouvernance des établissements.

Si dans le droit du travail existe pour les représentants du personnel un « crédit d'heures » qui permet aux délégués de maintenir leur rémunération pendant le temps consacré à l'exercice de leurs missions constitutionnelles, la transposition simple est impossible pour des étudiants. D'abord, parce que cette reconnaissance ne concerne pas que les seuls étudiants élus dans les conseils, alors que les étudiants actifs dans les associations, les groupements méritent que leur expérience soit valorisée. On ne saurait, sans provoquer les tensions au sein des mouvements étudiants, donner une gratification financière aux seuls étudiants engagés, ce qui sans doute stimulerait les vocations « intéressées » mais au détriment des acteurs bénévoles. En revanche, on ne saurait dissimuler que l'étudiant modeste qui a besoin de travailler pour continuer ses études, est pénalisé par rapport à celui dont les ressources lui permettent de disposer du temps pour s'engager. Enfin, on ne saurait négliger que la rémunération symbolique de la représentation étudiante constitue un capital qui trouve à se

126 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2015-2016, Paris, 2016.

réinvestir ultérieurement. Pour reprendre Bourdieu, l'engagement des « héritiers » leur a permis d'accroître leur « capital social » mais forcément leur « capital intellectuel » puisque aucune UE ou aucun ECTS ne leur était attribué. La valorisation actuelle modifie la donne (comme exemple un certain nombre d'UE valorisant dans les universités ou les grandes écoles l'accompagnement scolaire des élèves en difficulté). Ceci ressort déjà d'enquêtes, et mérite des approfondissements prenant en compte les différentes variables. »

Thierry Côme et Robi Morder, *Etat des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une indidentité étudiante*, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Paris, 2009, p. 12.

La création de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants est en premier lieu rattachée à une demande étudiante. Valérie Becquet, dans une enquête menée en 1998 dans le cadre de ses recherches de thèse, souligne que « 67 % [des étudiant-e-s] sont pour une reconnaissance pédagogique contre 16,6 % contre et 22,6 % sans avis »¹²⁷. Cette demande, pour Thierry Côme et Robi Morder est à mettre en regard de la – faible – participation des étudiant-e-s aux instances universitaires. En effet, en comparaison des droits dont disposent les représentant-e-s élu-e-s des enseignant-e-s chercheur-se-s et des personnels, les organisations représentatives des étudiant-e-s ne disposent pas d'aménagements dérogatoires spécifiques. Les tâches des élu-e-s étudiant-e-s peuvent donc s'avérer complexes à articuler avec la poursuite des études. La reconnaissance pédagogique joue donc comme une forme supplémentaire de rétribution du militantisme¹²⁸. Les auteurs mettent néanmoins en garde contre le possible dévoiement du sens originel de l'engagement bénévole. Si ce dernier est perçu comme étant par essence gratuit et désintéressé, il est néanmoins possible, selon l'AFEV, de le légitimer au travers des dispositifs de reconnaissance. En effet, l'intégration dans les diplômes des activités associatives et militantes des étudiant-e-s peut permettre de libérer du temps pour ces activités et donc de permettre au plus grand nombre de s'engager s'ils/elles le souhaitent. L'ensemble des questions soulevées dans cet extrait ont également été évoqués par plusieurs types d'acteurs – associatifs, politiques et universitaires – lors d'un

127 Données issues de Valérie Becquet, *Fondements et dimensions de la participation associative des étudiants à l'Université*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université de Caen, 2001, cité dans V. Becquet, « Moment étudiant, moment d'engagement : regard sur les activités bénévoles des étudiants », art cit.

128 Sur cette question, voir notamment : Daniel Gaxie, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, 1977, vol. 27, no 1, p. 123-154 ; Éric Agrikoliansky et Olivier Filleule, « Les rétributions du militantisme : du concept à la méthode » dans Lorenzo Barrault-Stella, Brigitte Gaïti et Patrick Lehingue (eds.), *La politique désenchantée ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2019, p. 203-219.

colloque organisé à l'Université Paris 8, les 3 et 4 décembre 2004, par Dan Ferrand-Bechmann¹²⁹. Néanmoins, dans le cadre de cette thèse, je n'évoquerai ni la question de la perception de l'engagement en rapport aux possibles rétributions, ni la question des effets réels de ces dispositifs en matière d'intégration, de réussite, de justice sociale ou même d'activation des dispositions à l'engagement¹³⁰. La question de recherche qui est posée ici est plus particulièrement tournée du côté des acteurs qui élaborent et mettent en œuvre ces dispositifs.

Le rapport à destination de l'Observatoire de la Vie Étudiante, cité précédemment, comprend un chapitre consacré à la valorisation et à la reconnaissance des engagements des étudiant-e-s au sein des universités. Les auteurs – Cheikh Baldé, Thierry Côme et Frédéric Kijowski – citent une note d'Animafac, de 2005, afin de définir les différentes formes de reconnaissance¹³¹ : la « reconnaissance pédagogique » se distingue d'une « reconnaissance pratique, administrative » ou d'une « reconnaissance financière »¹³². Animafac est une association, créée en 1995 par d'anciens militant-e-s de l'UNEF-ID¹³³ dont Guillaume Houzel qui sera délégué général de l'association jusqu'en 2001, avant de présider l'Observatoire de la Vie Étudiante de 2001 à 2008. Cette association a pour mission de rassembler les associations étudiantes, afin de les aider au quotidien dans leurs actions (elle propose par exemple des temps de formation). En tant que tête de réseau, elle se veut la porte-parole de plus de 4000 associations étudiantes¹³⁴. Nous le verrons à travers cette thèse, Animafac, comme l'AFEV, fait partie des acteurs fortement impliqués autour de la question de la reconnaissance des engagements étudiants.

Dans le reste du chapitre, les auteurs listent les formes que peut prendre la reconnaissance des engagements des étudiant-e-s, en mobilisant quelques exemples d'universités. Ils lient

129 Dan Ferrand-Bechmann (ed.), *L'engagement bénévole des étudiants : le pouvoir d'agir: actes du colloque des 3 et 4 décembre 2004*, Paris, L'Harmattan, 2007, 142 p.

130 Sur la question des engagements voir entre autres : Olivier Fillieule, « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel », *Revue française de science politique*, 1 mars 2001, vol. 51, no 1, p. 199-215 ; Frédéric Sawicki et Johanna Siméant, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du Travail*, 1 janvier 2009, vol. 51, no 1, p. 97-125 ; « Devenir militant », *Revue française de science politique*, 2001, vol. 51, no 1.

131 Animafac, *Les dispositifs de validation pédagogique des engagements étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur*, Paris, 2005.

132 Cheikh Baldé, Thierry Côme et Frédéric Kijowski, « La valorisation de l'engagement étudiant » dans Thierry Côme et Robi Morder (eds.), *Etat des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une indemnité étudiante*, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Étudiante, Paris, 2009, p. 80.

133 Compte rendu de l'assemblée générale de constitution d'Animafac du 24 février 1995, <https://www.animafac.net/media/CR-AG-950224.pdf>, consulté le 29 octobre 2018.

134 <https://www.animafac.net/>, consulté le 10 octobre 2020.

également la question de la reconnaissance à l'acquisition de compétences utiles tant dans la « vie quotidienne » que dans la « vie professionnelle » des étudiant-e-s¹³⁵. Ces dispositifs permettraient également de rapprocher le modèle universitaire de celui des écoles d'enseignement supérieur :

« L'université est en concurrence dans l'offre de formation et dans l'obtention de financements. Pour faire valider ses projets et les faire accepter par les financeurs et pour attirer ses usagers, les étudiants, elle doit se rapprocher de ces derniers. Dans ce cadre, le tissu associatif et l'intérêt qu'elle montre pour l'engagement étudiant sous toutes ses formes sont des outils de son attractivité. Ce qui était limité aux Écoles, il y a encore quelques années concerne maintenant les universités. Le management stratégique des universités ne peut pas se passer de prendre en considération la demande. L'université en retire une meilleure définition de son offre et répond par ailleurs aux besoins de ses étudiants et de la société, puisqu'au final, c'est cette dernière qui va profiter de l'exploitation économique, culturelle, sociale, politique des compétences acquises. L'engagement étudiant et, en particulier, lorsqu'il prend la forme d'une participation des étudiants aux différentes instances décisionnelles de l'université apparaît comme le meilleur moyen pour l'université de comprendre les attentes des étudiants et donc d'y apporter une réponse adéquate. La valorisation s'analyse comme la forme optimale d'institutionnalisation de la relation de service liant l'université et l'étudiant. »

Cheikh Baldé, Thierry Côme et Frédéric Kijowski, « La valorisation de l'engagement étudiant » dans Thierry Côme et Robi Morder (eds.), *État des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une identité étudiante, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante*, Paris, 2009, p. 89.

Pour les auteurs, la question du développement de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités dépasserait la seule politique pédagogique et interroge le modèle universitaire dans son ensemble. Par analogie aux écoles privées d'enseignement supérieur, les universités devraient modifier leur modèle de gouvernance, afin d'adapter leur offre à la demande, dans une perspective de concurrence entre les établissements. La reconnaissance des engagements des étudiant-e-s apparaît donc comme un objet permettant d'interroger de façon plus large la question du changement dans les politiques universitaires.

135 C. Baldé, T. Côme et F. Kijowski, « La valorisation de l'engagement étudiant », art cit, p. 81.

Faire d'un petit objet une question de recherche

La reconnaissance des engagements des étudiant-e-s comme objet d'étude peut être envisagée de différentes manières. Comme nous venons de le voir, il est possible, à partir de l'étude d'un tel dispositif, de questionner le rapport des étudiant-e-s à leur lieu d'étude, leur participation aux instances de représentation ou encore à leur réussite universitaire. Il permettrait également d'interroger les ressorts de l'engagement des jeunes¹³⁶. Si mes interrogations premières portaient principalement sur les logiques d'engagement des étudiant-e-s dans les syndicats et les associations, par mon travail de recherche au sein de l'AFEV, je me suis progressivement intéressée aux acteurs collectifs qui cherchent à les organiser et à les former.

Les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants peuvent être rapprochés d'autres politiques à destination des jeunes. De manière générale, l'étude des politiques publiques de jeunesse montre comment les acteurs catégorisent la jeunesse afin de la prendre en charge. Cette action publique apparaît de manière générale fondée sur une vision stigmatisante de la catégorie jeune¹³⁷. Par exemple, Patricia Loncle, dans son étude sur les politiques de santé mises en oeuvre spécifiquement à destination des jeunes, expose comment ces préoccupations s'inscrivent dans le prolongement des politiques publiques en matière de délinquance, au travers notamment d'une sanitarisation du social. Pour l'auteure, ces politiques de santé s'inscrivent dans un prolongement "répressif" des politiques publiques en matière de délinquance. La vision stigmatisante de la jeunesse se retrouve également dans le rapport des jeunes à la participation citoyenne¹³⁸.

Pour Patricia Loncle, les politiques de jeunesse ont en commun d'être de « faible envergure », elles apparaissent en effet comme « dispersées, éclatées, peu visibles, mal

136 Sur cette question voir notamment : Valérie Becquet (ed.), *Jeunesses engagées*, Paris, Syllepse, 2014, 225 p ; « Jeunes alteractivistes : d'autres manières de faire de la politique ? », *Agora débats/jeunesses* 2016/2 (N° 73) ; « Engagement des jeunes dans des causes radicales », *Agora débats/jeunesses* 2018/3 (N° 80) ; « Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires. », *Débats Jeunesses*, 2005, vol. 16, no 1.

137 Patricia Loncle, « Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants », *Agora débats/jeunesses*, 6 mai 2013, no 64, p. 7-18.

138 Patricia Loncle-Moriceau, *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, Lyon, Université de Lyon, 2018 ; Valérie Becquet, « Politiques de citoyenneté : constats, finalités et outils » dans Valérie Becquet, Patricia Loncle-Moriceau et Cécile Van de Velde (eds.), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Nîmes, Champ social, 2012, p. 165-186.

conçues et sans moyens »¹³⁹. Elles sont, en effet, « éclatées » entre différents échelons, allant des institutions européennes, à l'État, aux collectivités territoriales. Les financeurs et les financements de ces politiques sont par conséquent « dispersés », ce qui pose « la question de l'instance décisionnaire et de la régulation des demandes des financeurs quand elles sont contradictoires », à laquelle s'ajoute une baisse constante des financements publics¹⁴⁰. Les politiques de jeunesse souffrent donc d'un manque de lisibilité lié à la multiplicité des échelons et des acteurs. Elles apparaissent également peu cadrées entre les différents échelons : « face à la grande dispersion évoquée, sans document de cadrage permettant de comprendre leurs objectifs, les politiques de jeunesse apparaissent vouées à une faible efficacité »¹⁴¹. Patricia Loncle émet donc le postulat suivant : « si les acteurs publics qui interviennent en matière de jeunesse sont nombreux et que les mises en œuvre publiques sont réduites, c'est que les acteurs s'appuient sur des discours qui servent davantage à les légitimer eux-mêmes qu'à légitimer l'intervention en direction de ce public »¹⁴². Concernant l'objet de cette thèse, on peut se demander si l'élaboration de politiques de reconnaissance des engagements dans les cursus universitaires correspond à une « mise en scène de l'avenir social »¹⁴³ qui dépasserait le cadre des étudiant-e-s.

La reconnaissance des engagements peut être classée, en s'appuyant sur la typologie de Valérie Becquet, parmi l'un des trois types de dispositifs d'incitation à l'engagement :

« Actuellement, trois types existent dans les secteurs de l'éducation et de la jeunesse et aux différents échelons territoriaux : les dispositifs de participation (par exemple les forums et les conseils de jeunes, les conseils de la vie lycéenne) ; les dispositifs de soutien à l'initiative individuelle ou collective (par exemple l'octroi de bourses thématiques) ; et les dispositifs d'engagement (par exemple le Service Civique). »

Valérie Becquet, « Des usages d'un dispositif public d'incitation à l'engagement des jeunes : l'exemple du service civique en France » dans Nicole Gallant et Stéphanie Garneau (eds.), *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance*, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 107.

Ici, la reconnaissance des engagements étudiants se rapproche du dispositif de Service Civique. Ce dernier a vocation à encourager l'engagement des jeunes entre 18 et 25 ans dans

139 P. Loncle, « Jeunes et politiques publiques », art cit.

140 Ibid., p. 13.

141 Ibid.

142 Patricia Loncle-Moriceau, *Politiques de jeunesse : les défis majeurs de l'intégration*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 77.

143 Patricia Loncle-Moriceau, *L'action publique malgré les jeunes : les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*, Paris, L'Harmattan, 2003, 337 p.

des missions d'intérêt général allant de 6 à 12 mois. Les volontaires, qui ne sont pas assimilé-e-s à des salarié-e-s, perçoivent une indemnité de 580 € mensuelle pour une durée hebdomadaire de travail comprise entre 24 et 35 heures. Les dispositifs de reconnaissance de l'engagement ont de la même manière vocation à institutionnaliser l'engagement des étudiant-e-s au travers d'un cadre réglementaire spécifique, accolé à une rétribution allant d'une certification de l'activité réalisée par l'établissement à l'obtention de crédits ECTS (*European Credits Transfer System*).

Le Service Civique est défini par Valérie Becquet comme un objet-frontière¹⁴⁴ dans le sens où « il est porteur d'une double conception de l'engagement : en valeur, à travers la référence à l'intérêt général et, en finalité, à travers la valorisation des rétributions de l'expérience »¹⁴⁵. En un sens, la reconnaissance des engagements étudiants semble pouvoir être définie de la même manière. Ce dispositif peut être mis en rapport avec les politiques internes de vie étudiante des établissements. Il aurait pour objectif de développer l'engagement associatif des étudiant-e-s et/ou d'accroître le taux de participation des élu-e-s dans les conseils. Par son inscription dans le cursus universitaire, il est également en lien avec la formation des étudiant-e-s.

Cette thèse se propose donc de dresser les contours de cette politique d'engagement des étudiant-e-s largement développée, mais de très faible envergure. La reconnaissance de l'engagement étudiant dans les universités, apparaît en premier lieu comme un objet permettant d'analyser la façon dont les différents acteurs conçoivent le rôle de la formation universitaire. Il s'agira d'analyser la signification de l'intégration de la pratique bénévole des étudiant-e-s dans les formations universitaires et de déterminer comment s'opère concrètement sa mise en œuvre. Antoine Mégie précise que « l'étude de la mise en œuvre nécessite de ne pas rester figé sur les objectifs et les intentions légalement définis d'une

144 « Tel que défini par Star et Griesemer (1989), l'« objet frontière » est « un dispositif susceptible de s'adapter aux différents points de vue sans pour autant remettre en cause son identité ». Ces frontières symboliques et techniques constituent une « enveloppe » (Trompette et Vinck, 2009 ; Star et Griesemer, 1989) qui autorise une « flexibilité interprétative » et des « formes internes différentes ». Ces dernières se repèrent à travers la variation des interprétations et des appropriations par les acteurs impliqués dans leur mise en œuvre qui les redéfinissent en partie et en interrogent les présupposés et les objectifs politiques. Cette grille de lecture est particulièrement éclairante pour analyser le cas du service civique créé en France en mars 2010. » in Valérie Becquet, « Des usages d'un dispositif public d'incitation à l'engagement des jeunes : l'exemple du service civique en France » dans Nicole Gallant et Stéphanie Garneau (eds.), *Les jeunes et l'action politique : participation, contestation, résistance*, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 108.

145 Ibid., p. 109.

politique »¹⁴⁶. Je m'intéresserai aux différentes séquences de l'action publique concernant les politiques de reconnaissance des engagements étudiants et à son institutionnalisation à une échelle nationale et locale. Néanmoins, il ne s'agira pas d'aborder le déploiement de cette politique d'engagement à partir d'une approche strictement séquentielle, la formulation et la mise en œuvre n'ayant de cesse de s'entrecroiser. Comme nous le verrons, ces politiques sont principalement issues de relations contractuelles anciennes entre les établissements d'enseignement supérieur et des acteurs associatifs extérieurs aux universités. Par l'analyse des processus d'adhésion et de résistance au sein des universités, des universitaires et des usagers j'examinerai les effets de l'irruption des associations comme nouveau type d'acteur dans la formation universitaire.

La reconnaissance des engagements étudiants apparaît dans un contexte où l'institution universitaire fait face à une « frénésie de réformes »¹⁴⁷. Au travers de l'examen des rôles et des intérêts des acteurs, j'émettrai l'hypothèse que cette petite réforme pédagogique s'inscrit dans un contexte global de transformation de l'Université et qu'elle permet d'observer l'évolution des « configurations universitaires »¹⁴⁸. La seconde hypothèse de cette thèse réside dans l'idée que l'irruption d'un nouvel acteur dans la formation universitaire ne tend pas à transformer uniquement le rapport des enseignant-e-s à l'enseignement, mais qu'il modifie le rapport entre les enseignant-e-s et les directions d'établissements. Par l'usage de ce type de réforme, les directions des établissements renforceraient leur capacité de pilotage des formations et agiraient de plus en plus comme des employeurs. L'analyse du gouvernement des universités peut être rattachée aux travaux de Michael D. Cohen, James G. March et Johan P. Olsen¹⁴⁹. Les auteurs décrivent, à l'aide de trois critères, les universités comme des anarchies organisées¹⁵⁰. Le premier critère correspond à l'absence d'un objectif principal et à la multiplicité des missions des établissements, ces dernières pouvant être en tension les unes

146 Antoine Mégie, « Mise en œuvre » dans Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot et Pauline Ravinet (eds.), *Dictionnaire des politiques publiques*, 5e éd., Paris, Presses de Sciences Po, 2019, p. 345.

147 Stéphanie Mignot-Gérard, Romuald Normand et Pauline Ravinet, « Les (re)configurations de l'université française », *Revue française d'administration publique*, août 2019, vol. 1, no 169, p. 9.

148 Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 218 p.

149 Pour un état des travaux sur le gouvernement des universités, voir : Stéphanie Mignot-Gérard, « Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2003, vol. 15, no 2, p. 147-177.

150 Michael Cohen, James March et Johan Olsen, « A Garbage Can Model of Organization Choice », *Administrative Science Quarterly*, 1 mars 1972, vol. 17, p. 1-25.

avec les autres. Pour le cas de la France, les missions des universités n'ont cessé de se complexifier au-delà de l'enseignement et de la recherche. Le second concerne les caractéristiques mêmes de l'enseignement et de la recherche qui peuvent être définies comme une technologie floue ou souple, étant impossible à standardiser¹⁵¹. Christine Musselin ajoute que la faiblesse des liens d'interdépendance entre les différents acteurs peut être également rattachée à ce second critère¹⁵². Enfin, les universités sont caractérisées par une multiplicité de lieux de prise de décision et une faible participation des acteurs universitaires à ceux-ci. Le modèle de la poubelle (*garbage-can model of decision-making*) serait donc, dans les travaux de Cohen, March et Olsen, le modèle de décision typique des anarchies organisées. Cependant, pour Christine Musselin, la prise de décision au sein des universités est moins anarchique que ce que laisse supposer ce modèle qui se centre particulièrement sur des prises de décisions exceptionnelles et laisse de côté les décisions routinisées. L'auteure défend d'ailleurs l'idée que « les universités françaises tendent à devenir des anarchies de plus en plus organisées »¹⁵³. Erhard Friedberg souligne d'ailleurs que le succès de ce modèle tient au fait qu'il correspond aux stéréotypes existants sur l'enseignement supérieur¹⁵⁴.

151 Christine Musselin, « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? » dans Jacques Chevallier (ed.), *Désordre(s)*, Amiens, Presses Universitaires de France, 1997, p. 296.

152 *Ibid.*

153 *Ibid.*, p. 293.

154 Erhard Friedberg, « La théorie des organisations et la question de l'anarchie organisée » dans Jacques Chevallier (ed.), *Désordre(s)*, Amiens, Presses Universitaires de France, 1997, p. 271.

Méthodologie de la recherche.

« Raconter le travail sur le terrain en toute honnêteté comporte un risque : celui d'apparaître sous un jour défavorable, comme un analyste sans imagination et comme un piètre enquêteur. Car c'est faire état de problèmes relativement triviaux à l'aune des questions théoriques ou des débats d'idées et c'est avouer des faiblesses donnant de soi une image décevante. C'est en effet pouvoir dire : j'ai eu peur, je n'ai pas su poser les bonnes questions, j'ai été mené en bateau, je ne suis pas sûr d'avoir tout compris. Mais c'est également pouvoir dire : j'ai réussi à me faire accepter, j'ai vu de mes yeux ce qui s'est passé, j'ai trouvé des documents utiles, j'ai abouti à une analyse solide. Les études les mieux fondées empiriquement reposent sur ce mélange de choses décevantes et de choses réussies. »

Daniel Bizeul, « Que faire des expériences d'enquête ? », Revue française de science politique, 2007, Vol. 57, no 1, p. 69.

Les recherches que j'ai effectuées dans le cadre de cette thèse peuvent être séparées en deux temps distincts. Le premier concerne le terrain effectué dans le cadre de ma convention de financement de thèse CIFRE (Conventions Industrielles de Formation par la Recherche) avec l'AFEV entre le printemps 2013 et l'hiver 2015. Le second court de 2016 jusqu'à la fin de l'année 2018 et porte sur l'étude de configurations locales d'acteurs au sein de plusieurs universités. Ces deux périodes d'enquêtes reposent sur des terrains distincts, mais se complètent, voir s'entrecroisent.

La CIFRE : une enquête en immersion

Être embauchée par son terrain : contraintes et limites de la recherche embarquée.

Le dispositif de thèse CIFRE existe depuis plus de trente ans. Il s'agit d'un financement doctoral sur trois ans entre un laboratoire, une entreprise et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Ce dernier verse une subvention à la structure d'accueil du/de la doctorant-e, le financement du contrat est complété par un crédit impôt

recherche. Selon l'ANRT (Association Nationale Recherche Technologie) qui se voit confier la mise en œuvre des contrats CIFRE, « le doctorant consacre 100% de son temps (qui peut être partagé entre l'entreprise et le laboratoire académique) à ses travaux de recherche. Il bénéficie d'une double formation académique et professionnelle »¹⁵⁵. Le recrutement au sein de l'entreprise se fait dans le cadre d'un CDI ou CDD de trois ans de droit commun. Parmi les structures accueillant des doctorant-e-s CIFRE seules 7 % sont des collectivités territoriales ou des associations d'action sociale¹⁵⁶. Initialement, le dispositif s'intéresse plutôt aux sciences techniques en se centrant sur le transfert de technologie¹⁵⁷.

Le développement des thèses CIFRE en sciences sociales s'est accompagné d'une réflexion méthodologique autour de la position des chercheur-se-s embarqué-e-s *dans* et *par* leur terrain. En effet, si tou-te-s les chercheur-se-s sont engagé-e-s *dans* leur terrain, dans le sens où l'enquêteur-riche n'est pas un-e observateur-riche invisible ou sans qualités¹⁵⁸, la recherche dans le cadre d'une convention CIFRE transforme le rapport à l'enquête, le/la chercheur-se étant embauché-e *par* son terrain¹⁵⁹. Le lien de subordination du/de la doctorant-e au sein de sa structure d'accueil est susceptible d'entraver l'autonomie de la recherche. Cette subordination étant d'autant plus complexe dans le cadre des sciences sociales, du fait des « représentations de la sociologie parfois exotiques conduisant à des malentendus »¹⁶⁰, mais aussi du regard, nécessairement critique, du/de la chercheur-se sur la structure et ses pratiques.

La mise en place d'un contrat CIFRE est un processus long : entre les premières prises de contact entre le/la doctorant-e et la structure, l'écriture d'un projet de thèse et de sa soumission à l'ANRT, une année universitaire est souvent nécessaire. Dans mon cas, après avoir contacté l'AFEV et répondu à une procédure de recrutement classique en tant que chargée de mission "lien Université/Territoire", j'ai travaillé huit mois à temps partiel pour l'association avant le démarrage effectif de mon contrat de thèse en novembre 2013.

155 <http://www.anrt.asso.fr/fr/le-dispositif-cifre-7844>, consulté le 1/10/2020.

156 http://www.anrt.asso.fr/fr/espace_cifre/pdf/plaquette_cifre.pdf, consulté le 02/10/2014

157 REDI, « Le dispositif CIFRE en Sciences Humaines et Sociales, une génération hybride entre recherche et action ? »

158 D. Naudier et M. Simonet-Cusset, *Des sociologues sans qualités ?*, *op. cit.*

159 Thomas Alam, Marion Gurruchaga et Julien O'Miel, « Science de la science de l'État : la perturbation du chercheur embarqué comme impensé épistémologique », *Sociétés contemporaines*, 2 octobre 2012, vol. 87, no 3, p. 155-173.

160 Gérald Gaglio, « En quoi une thèse CIFRE en sociologie forme au métier de sociologue ? Une hypothèse pour ouvrir le débat », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 15 janvier 2008, no 3.

La position du/de la doctorant-e CIFRE est à inventer selon les spécificités de la structure et de la recherche, afin de « dresser une frontière » entre ce qui relève d'une activité professionnelle et de recherche¹⁶¹. Mon travail de chargée de mission, débuté en amont du contrat CIFRE, n'était pas spécifiquement tourné vers la recherche. J'ai, de ce fait, été principalement associée par l'ensemble de l'équipe salariée et par la direction de l'association à une chargée de mission « comme une autre » ; contrairement à d'autres récits de contrats CIFRE où les doctorant-e-s ont pu être assimilé-e-s à des étudiant-e-s en stage¹⁶². Ce positionnement dans la structure a été source de tensions. Le temps consacré à mes recherches ou la participation à la vie de mon laboratoire a pu être considéré comme du temps payé, mais non travaillé par certain-e-s de mes collègues. L'accès au terrain d'enquête s'est donc révélé particulièrement atypique.

Il était convenu, au début de contrat CIFRE, d'organiser mon temps de travail sur trois ans à 50 % au sein de l'association et à 50 % au sein de mon laboratoire de recherche. De ce fait, les missions qui m'étaient confiées devaient rester relativement similaires, en termes de charge de travail, à celles que j'assumais en amont de la CIFRE. Or, un déséquilibre est rapidement apparu, mes missions au sein de l'AFEV accaparant l'essentiel de mes semaines (environ 70 % du temps de travail au sein de l'association pour seulement 30 % au sein du laboratoire). Cette situation s'est avérée d'autant plus problématique que mes missions étaient de moins en moins en rapport avec un travail de recherche. L'élaboration et la passation des enquêtes internes de l'association à destination des bénévoles et volontaires en Service Civique m'avaient, par exemple, été confiées dès mars 2013 lors de mon entrée dans la structure. J'avais fait évoluer sa structuration et sa passation afin de pouvoir la mobiliser dans mon travail de thèse. Malheureusement, cette mission m'a été retirée à l'été 2015 au motif qu'elle me demandait un temps de travail trop important, et a été confiée à une autre salariée.

161 Olivia Foli et Marlène Dulaurans, « Tenir le cap épistémologique en thèse Cifre. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte », *Études de communication. langages, information, médiations*, 1 juin 2013, no 40, p. 59-76.

162 T. Alam, M. Gurruchaga et J. O'Miel, « Science de la science de l'État », art cit.

Encadré 1: Projet de recherche CIFRE, lettre sur les attentes de l'employeur à destination de l'ANRT, juin 2013

Madame, Monsieur,

L'Afev a initié en 2006 le concept de Responsabilité Sociétale des Universités en s'appuyant sur les expériences déjà probantes dans d'autres pays, notamment en Amérique Latine, où le lien entre université et territoire, nommé la « projection sociale » est le troisième pilier fondamental de l'université aux côtés de la formation et de la recherche.

Aujourd'hui, cette idée est reprise par de nombreuses universités en France, en témoigne le soutien de 35 présidents d'université au manifeste de l'Afev « Pour des universités ouvertes sur les territoires », rendu public lors des assises de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Pour autant, peu de travaux de recherche ont été publiés jusqu'à présent sur cette question. C'est pourquoi nous portons beaucoup d'intérêt aux travaux que Julie Testi pourra conduire sur la responsabilité sociétale des universités et l'engagement solidaire des étudiants comme levier.

Le renforcement du lien avec les universités pour favoriser leur ouverture sur les territoires est l'un des axes stratégiques du projet de l'Afev pour les années à venir. L'arrivée de Julie Testi en tant que chargée de mission lien Université / Territoire au sein de notre équipe contribuera ainsi à alimenter ce travail.

Plus précisément sa mission, en lien étroit avec les responsables des antennes territoriales et régionales de l'Afev, consistera à :

Soutenir le développement des partenariats entre l'Afev et les universités dans la perspective de favoriser l'engagement solidaire des étudiants dans les quartiers populaires :

- Mutualiser et faire connaître l'action de l'Afev auprès des universités et son rôle en terme de RSU
- Accompagner les antennes dans le développement de plateformes de l'engagement solidaire dans les universités

Faire vivre l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités en lien avec les partenaires :

- Donner de la visibilité aux travaux de l'Observatoire
- Animer un réseau des acteurs de la RSU
- Réaliser un travail de veille et rédiger des articles sur la RSU

Nous espérons vivement qu'une suite positive sera donnée à notre proposition. Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Elise Renaudin

Directrice déléguée de l'Afev

Après quelque temps d'observation au sein de l'AFEV, il m'a semblé nécessaire de réorienter mon sujet de recherche, ainsi que ma méthodologie. Le questionnement initial du projet de recherche avait pour objectif d'interroger la notion de Responsabilité Sociétale des Universités (RSU), en étudiant son émergence et sa mise en place concrète au sein de plusieurs universités. Cette question partait du constat que la place de l'Université est

aujourd'hui discutée. Une des questions posées était notamment de voir dans quelle mesure le rôle de l'université doit se limiter à l'enseignement et à la recherche ou si elle doit également s'intéresser aux problématiques culturelles, sociales, économiques ou environnementales du territoire sur lequel elle est implantée. Ainsi, la problématique principale de la thèse consistait à déterminer comment se concrétise cette notion de RSU au sein des établissements de l'enseignement supérieur. Si la question des universités et des territoires d'implantation n'est pas nouvelle¹⁶³, la thématique de recherche me semblait particulièrement restreinte. Comme je l'expliquerai dans cette thèse, le concept de RSU élaboré en 2012 émane principalement de l'AFEV et de quelques acteurs proches de l'association. Mon intérêt s'est centré plus spécifiquement au fil du temps sur les dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles qui étaient présentés par l'AFEV comme une "bonne pratique" de RSU. L'évolution de mon objet de recherche au cours de mon contrat CIFRE n'a pas posé de problème à ma hiérarchie, dans le sens où ma fiche de poste n'a pas évolué.

Comme le souligne Florence Hellec, « au temps long de la recherche consacré à la réflexion distanciée s'oppose la rapidité d'analyse tournée vers l'action immédiate en entreprise »¹⁶⁴. Les difficultés répétées quant à l'articulation de mon temps de travail au sein de l'AFEV vis-à-vis de mes recherches de thèses, ainsi que ma difficulté croissante à gérer la surcharge de travail, ont conduit à la rupture anticipée de la convention CIFRE. Suite à la soumission du rapport d'étape de mes recherches à ma responsable hiérarchique, Élise Renaudin, en décembre 2015, celle-ci m'a proposé de mettre un terme à mon contrat. Afin de rééquilibrer mon temps de travail, j'ai été amenée à quitter l'association en mars 2016, mon contrat ayant quant à lui pris fin au 31 juillet 2016. Si cet événement peut trouver à s'expliquer par les difficultés inhérentes à ce type de travail de recherche, il est néanmoins à remettre en perspective. Le cadre de travail au sein du siège de l'association était, à ce moment-là, particulièrement dégradé, principalement à cause d'une très forte surcharge de travail pesant sur l'ensemble des chargé-e-s de mission¹⁶⁵. Avec l'aide de la délégation unique du personnel

163 Voir par exemple : Jérôme Aust, *Permanences et mutations dans la conduite de l'action publique : le cas des politiques d'implantation universitaire dans l'agglomération lyonnaise (1958-2004)*, thèse de doctorat, Université Lumière (Lyon), 2004; ou plus récemment : Camille Vergnaud, *Universités et universitaires en leurs territoires : quelles implications pour quelles missions ?*, thèse de doctorat, Université Paris Nanterre, 2018.

164 Florence Hellec, « Le rapport au terrain dans une thèse CIFRE », *Sociologies pratiques*, 26 mai 2014, vol. 28, no 1, p. 101-109.

165 Sur la souffrance au travail dans le secteur associatif, voir : Lily Zalzett et Stella Fihn, *Te plains pas, c'est pas l'usine : l'exploitation en milieu associatif*, 2020.

et des syndicats, sept demandes de rupture conventionnelle furent collectivement portées à l'attention de la direction de l'association. Ce départ ne s'étant pas passé sans tensions. Ainsi, il ne m'a pas été possible de poursuivre la réalisation mon enquête de terrain au sein de l'association à compter de janvier 2016.

L'enquête de terrain : une combinaison de méthodes

Le fait d'être associé au fonctionnement interne de l'institution, *pour* laquelle et *sur* laquelle on travaille, permet d'étudier des mécanismes difficilement accessibles à un-e chercheur-se extérieur-e. Néanmoins, dans le cadre d'une thèse CIFRE l'accès au terrain d'enquête ne se négocie pas uniquement avec les enquêté-e-s, mais aussi avec sa hiérarchie, laquelle est en mesure de contraindre, freiner, voire de détourner la recherche, en empêchant par exemple l'accès à certains lieux, temps de travail ou documents.

- Le sauvetage des archives :

Les organisations privées (associations, syndicats) assurent souvent elles-mêmes la gestion de leurs archives, qu'il s'agisse du recueil, de l'archivage ou de la valorisation des fonds¹⁶⁶. Ce travail n'existe pas au sein de l'AFEV, chaque pôle, voir chaque salarié-e est chargé-e de la gestion de ses propres archives. Celles-ci sont donc amenées périodiquement à être classées ou détruites. La collecte des archives nationales de l'AFEV s'est donc faite de manière "accidentelle".

En quittant les locaux de l'association fin juin 2014, j'ai aperçu un important tas de cartons et de dossiers entreposés en vrac dans la salle de réunion. La curiosité m'a poussée à aller y jeter un œil. J'ai découvert en ouvrant quelques dossiers au hasard qu'il s'agissait des archives du siège de l'association de sa création au début des années 2000. J'ai donc demandé à la secrétaire pourquoi ces dossiers étaient entreposés de la sorte. Elle m'indiqua qu'ils avaient été sortis des armoires de stockages afin qu'une société vienne les jeter aux ordures. J'ai immédiatement demandé l'autorisation à ma hiérarchie de consulter les cartons et d'en sauver

¹⁶⁶ Mauricio Aranda et Nicolas Simonpoli, « Aller aux archives, entrer sur le terrain ? », Genèses, 9 octobre 2018, n° 112, vol 3, p. 123-139.

quelques-uns. J'ai finalement obtenu une réponse positive moins de 24 heures avant le passage de l'entreprise chargée de vider la salle de réunion. J'ai donc entrepris de sélectionner à toute vitesse quelques cartons. Après une journée de travail, j'ai mis en sécurité 78 cartons d'archives comprenant : des bilans locaux et nationaux, des dossiers d'étudiant-e-s, des comptes rendus d'assemblées générales et de conseils d'administration, ainsi que des dossiers appartenant à Christophe Borgel, l'un des fondateurs de l'association. J'ai malheureusement dû laisser plusieurs centaines de cartons, lesquels contenaient certainement des données intéressantes. Le principe de base voulant qu'il ne faille pas démembrer un fonds d'archives n'a pas pu être respecté. J'ai dû faire un second tri parmi les cartons que j'avais collectés. En effet, je les avais stockés provisoirement dans les placards où ils étaient initialement entreposés et la place devait être libérée le plus rapidement possible. J'ai donc commencé à ouvrir chaque carton plus en détail afin de trier les documents (suppression des documents en multiples exemplaires ou documents comptables difficilement exploitables), afin de les transporter petit à petit à l'ISP à Nanterre. Au final, j'ai rassemblé les documents au sein de 23 cartons d'archives, en essayant autant que possible de garder la cohérence initiale.

Si l'analyse des archives privées d'un acteur associatif sur un objet aussi récent que celui étudié dans cette thèse ne semblait *a priori* pas fondamentale au traitement du sujet¹⁶⁷, elle s'est au contraire avérée extrêmement éclairante, tout en gardant à l'esprit qu'elle m'a conduite à observer le processus de reconnaissance des engagements étudiants par un prisme particulier.

- La collecte documentaire :

L'une des particularités d'une recherche en CIFRE est la place à accorder dans l'enquête à ses propres productions dans un cadre salarial. Dans le cadre de mon poste de chargée de mission, j'ai été amenée à réaliser de très nombreux documents de travail : bilans, trames de formations, méthodologie de projets, passation et analyse d'enquêtes internes, etc. Une partie de ma collecte documentaire est donc composée de documents que j'ai moi-même rédigés. Il s'agit donc d'une source documentaire pour le moins atypique, mais qui présente plusieurs avantages. Je suis, d'une part, à même d'analyser précisément la généalogie de tel ou tel

167 Liora Israël, « L'usage des archives en sociologie » dans Serge Paugam (ed.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 167-185.

document, ayant été au coeur de sa production. D'autre part, ces documents ayant tous été relus, corrigés et validés par ma hiérarchie, j'ai eu accès lors de réunions de travail préparatoires aux positionnements et aux intentions des différents acteurs.

Comme le souligne Cédric Lomba, « tout chercheur qui a réalisé des enquêtes *in situ* dans les entreprises et organisations a pu se rendre compte qu'on y produit des quantités considérables de documents »¹⁶⁸. Ces documents ne feront pour l'essentiel pas l'objet d'un processus d'archivage. Ils demeurent difficilement accessibles aux chercheur-se-s étant stockés dans les bureaux des salarié-e-s ou sur leurs ordinateurs, mais également par « mécompréhension des attentes du chercheur par les acteurs »¹⁶⁹. Lors de mon arrivée à l'AFEV, la gestion des données au sein du siège de l'association a été modifiée avec la création d'un serveur commun. Les accès n'étant pas restreint, j'ai pu récupérer tout un ensemble de documents sur lesquels travaillaient les autres salarié-e-s, à l'exclusion de la direction. En dehors de l'existence de ce serveur, il m'aurait été très difficile d'accéder à ces données. Je ne pouvais prétendre à demander l'accès aux ordinateurs personnels des différents salarié-e-s. Or, l'objectif du serveur était de permettre un meilleur partage des documents entre salarié-e-s. Leur consultation et leur sauvegarde se sont avérées beaucoup plus simples à négocier avec mes collègues de travail.

- Les entretiens :

Lors de mon arrivée à l'AFEV, j'ai été envoyée par ma hiérarchie sur plusieurs pôles locaux afin de prendre connaissance de leur fonctionnement et de leurs relations avec les acteurs universitaires locaux. J'ai donc préparé des grilles d'entretiens exploratoires et emporté mon dictaphone. J'ai réalisé quatre visites suivies d'un entretien avec les responsables des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur sur les pôles de Lille, Nanterre, Poitiers et Lyon, entre avril et juillet 2013. De mon côté, je pensais réaliser des entretiens exploratoires, mais du côté des salarié-e-s de l'AFEV il s'agissait de m'aider dans la compréhension des enjeux de mon nouveau travail. Si mes questions portant sur le détail du

168 Cédric Lomba, « Avant que les papiers ne rentrent dans les cartons : usages ethnographiques des documents d'entreprises » dans *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte, 2008, p. 31.

169 *Ibid.*

travail effectué par les salarié-e-s ou l'explicitation des termes mobilisés ont été considérées au départ comme naïves, elles ont très vite été perçues comme traduisant une forme d'incompétence. J'ai donc rapidement abandonné l'usage du dictaphone et de l'entretien. J'ai par la suite endossé le rôle de chargée de mission dont la tâche consistait à prendre la mesure de l'évolution des politiques de l'association à l'échelle locale, tout en apportant un appui méthodologique à leur mise en œuvre.

Lors des derniers mois de mon contrat CIFRE, forte d'une bonne connaissance de l'ensemble des salarié-e-s, j'ai entrepris une seconde session d'entretiens. Afin de ne pas reproduire les mêmes erreurs, j'ai réalisé une grille d'entretien beaucoup plus synthétique qui n'interrogeait que la méthodologie de projets mise en œuvre par les salarié-e-s. L'objectif était de réaliser un inventaire de l'implication de l'association dans l'évaluation des bénévoles bénéficiant d'une reconnaissance dans leur établissement universitaire. J'ai dans ce cadre réalisé 12 entretiens téléphoniques, qui n'ont pas pu être enregistrés, entre septembre et novembre 2015 avec des salarié-e-s de différents pôles (Albi/Rodez, Lens/Arras, Lille, Lyon, Marseille, Nice, Poitiers, Rennes, Tarbes, Toulouse, Paris et Val-d'Oise).

J'ai également réalisé plusieurs entretiens exploratoires auprès de 7 étudiant-e-s bénévoles à l'AFEV bénéficiant d'une reconnaissance de l'engagement à Clermont-Ferrand¹⁷⁰, Lille¹⁷¹ et Nanterre¹⁷². Le choix de ses villes s'explique, pour Lille et Nanterre, par la proximité que j'avais avec les salarié-e-s des pôles que je côtoyais régulièrement dans le cadre de mon travail. Ce sont eux qui m'ont transmis les contacts de quelques bénévoles. L'AFEV de Clermont-Ferrand a pour particularité d'être totalement indépendante de l'AFEV nationale, je l'ai donc choisie comme contrepoint. En 2015, j'ai également réalisé un entretien exploratoire avec la directrice de l'AFEV Clermont¹⁷³. En parallèle, j'ai rencontré la vice-présidente Vie étudiante de l'Université Lille 3¹⁷⁴, la directrice de la formation et de l'insertion professionnelle de l'Université d'Auvergne¹⁷⁵, et la directrice du service d'orientation et d'aide

170 Entretien avec une étudiante et un étudiant, bénévoles à l'AFEV, Clermont-Ferrand, 10 juin 2015.

171 Entretien avec une étudiante de l'Université Lille 1 et un étudiant de l'Université Lille 3, bénévoles à l'AFEV Lille, 5 novembre 2015.

172 Entretien avec une volontaire en Service Civique et deux étudiants, bénévoles AFEV Nanterre, 18 février 2016.

173 Entretien directrice de l'AFEV Auvergne, 26 avril 2015.

174 Entretien vice-présidente vie étudiante 2012 à 2016, Université Lille 3, 3 avril 2015.

175 Entretien directrice de la formation et de l'insertion professionnelle de l'Université d'Auvergne, 9 juin 2015.

à l'insertion professionnelle Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand)¹⁷⁶. Je n'ai, à ce moment là de l'enquête, pas réussi à obtenir un entretien avec leur homologue de l'Université Paris Nanterre, que je rencontrerais en 2018. J'ai, au total, réalisé 27 entretiens durant cette première période d'enquête de terrain.

- La « participation observante »¹⁷⁷ :

Mes trois années passées au sein de l'AFEV m'ont permis de réaliser pléthore d'observations : qu'il s'agisse des réunions d'équipe avec les autres chargé-e-s de mission du siège de l'association, des réunions avec ma hiérarchie, avec les salarié-e-s des autres pôles, les temps de formation (en tant que formatrice ou participante), les rendez-vous avec les acteurs partenaires de l'association (acteurs universitaires, politiques ou institutionnels), mais aussi les temps de rencontre avec les autres associations. La liste serait particulièrement difficile à tenir dans la mesure où en tant que salariée, j'étais dans une position permanente de « participation observante »¹⁷⁸. Mon rôle dans l'organisation fait que je n'ai pas été en mesure, contrairement à des conditions d'enquêtes où le/la chercheur-se n'est pas employé par son terrain, d'objecter une quelconque impartialité liée à la position d'observatrice. Dans cette configuration d'enquête, il est particulièrement ardu de limiter les perturbations sur le terrain. J'ai été dans l'obligation d'endosser le rôle de chargée de mission, rédigeant parfois des comptes rendus, mais prenant souvent la parole, voir animant les réunions et les formations, rendant mon rapport à l'enquête particulièrement schizophrénique. Effectivement, comment dans un même temps distinguer les prises de notes en lien avec son activité professionnelle et son activité de recherche ? Avec le recul, l'enchevêtrement de ces deux niveaux de prise de notes se révéla particulièrement utile dans l'analyse de ces observations, puisqu'ils permettent de comprendre les enjeux qui animent les différents acteurs.

De manière plus anecdotique, j'ai pu réaliser quelques observations participantes de temps de formations à destination des bénévoles de l'AFEV (au siège de l'association, à Lille et à Nanterre).

176 Entretien directrice du service d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand), 9 juin 2015.

177 Bastien Soulé, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives*, 2007, vol. 27, p. 127-140.

178 *Ibid.*

La seconde phase de l'enquête de terrain : s'intéresser plus spécifiquement aux acteurs universitaires.

À la fin de ma CIFRE, l'objectif a été de me décentrer du travail effectué au sein de l'AFEV afin d'aborder la question de la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s de manière plus large, à l'aide d'une entrée par les universités. C'est au moment de l'élaboration du plan de la thèse que l'AFEV, en tant qu'acteur fortement positionné sur ce sujet, reprendra une place importante dans l'étude de cet objet.

Avant d'amorcer mes études de cas, j'ai réalisé un historique des politiques de reconnaissance, ainsi qu'un inventaire des dispositifs existants. Le travail de recherche effectué à l'AFEV m'a servi de point de départ. Néanmoins, à mesure que l'enquête avançait l'association a perdu de sa centralité, au profit d'autres acteurs. Reprenant une intuition de départ, j'ai ouvert plus largement ma problématique de recherche aux transformations actuelles de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce pan de l'enquête se base essentiellement sur des recherches documentaires, les archives de l'AFEV, ainsi que sur la collecte de littérature grise.

La première série d'entretiens, réalisée entre 2014 et 2016, était focalisée sur le travail effectué par les salarié-e-s de l'AFEV et sur la diversité des politiques menées par l'association dans les différents établissements universitaires. Cette première étude des dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s a été réalisée au travers du prisme de l'AFEV et de ses spécificités internes. Dans cette seconde partie de l'enquête, j'ai sélectionné plusieurs cas à partir de la réalisation de l'inventaire des dispositifs. L'objectif était de sélectionner des établissements mettant en œuvre des politiques de reconnaissance des engagements diverses. Les terrains choisis ne concordent donc que partiellement avec la première partie de l'enquête.

La thèse mobilise donc quatre études de cas : l'Université Paris 3, l'Université Paris Nanterre, l'Université Lille 1 et l'Université Lille 3. Elles ont été réalisées à partir de l'étude de la documentation interne des universités et de la réalisation d'entretiens semi-directifs. Si l'usage de cette méthode d'enquête dans l'analyse de l'action publique est commune, elle

n'en demeure pas moins critiquée¹⁷⁹, parce que « les institutions se présentent systématiquement sous leur meilleur jour »¹⁸⁰. L'enquête par entretien a eu vocation à expliciter les différentes mises en oeuvre locale de dispositifs de reconnaissance pédagogique des engagements étudiants. En effet, les comptes rendus des conseils centraux se sont parfois avérés laconiques et la documentation interne éparse¹⁸¹. Le recours aux entretiens a eu pour objectif principal d'aider à la contextualisation des documents et à faire émerger les enjeux cachés derrière la synthèse des votes en Conseil d'Administration (CA) ou en Conseil de la Formation et de la Vie Universitaire (CFVU). L'enquête par entretien s'est donc adressée aux différents acteurs au sein des universités : qu'il s'agisse des élu-e-s étudiant-e-s et des personnels siégeant dans les conseils, des personnels mettant en oeuvre les politiques de reconnaissance à l'échelle de l'établissement, ou des directions des universités. Ces études de cas ont été complétées par des entretiens auprès d'acteurs nationaux : qu'il s'agissent des associations impliquées dans les différents dispositifs, des syndicats étudiants, des membres de la Conférence des Présidents d'Universités (CPU) ou des fonctionnaires de la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) et de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP).

179 Philippe Bongrand et Pascale Laborier, « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, no 1, p. 73-111 ; Gilles Pinson et Valérie Sala Pala, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, 23 octobre 2007, vol. 57, no 5, p. 555-597.

180 Howard Becker, *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, p. 154.

181 Alain Beltran, « Le témoignage historique: une source démystifiée » dans Samy Cohen (ed.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 247-259.

Tableau 5: Résumé des entretiens réalisés entre 2017 et 2018.

Types d'acteurs	Nombre d'entretiens
Acteurs locaux	
Présidente d'université	1
Vice-président-e-s d'une université	8
Membres d'une COMUE	2
Enseignant-e-s chercheur-se-s	6
Personnels administratifs d'une université	16
Vice-président-e-s étudiant-e-s	4
Elue étudiante	1
Membres salarié-e-s ou élu-e-s d'une association	11
Salariée communauté de commune	1
Acteurs nationaux	
Membres salarié-e-s ou élu-e-s de la CPU	2
Salariée DGESIP	1
Salarié-e-s DJEPVA	2
Membre du bureau d'une organisation représentative des étudiant-e-s	1
Total entretiens	56

Cette seconde partie de l'enquête a fait émerger la question de l'évolution des « configurations universitaires »¹⁸². L'étude des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiant-e-s montre que, loin d'être une simple mesure pédagogique, cette politique s'inscrit dans une transformation des rapports de pouvoir au sein des universités.

Les données collectées étant particulièrement denses et diverses, je préciserai leur usage de manière plus spécifique dans le déroulé de la thèse.

182 C. Musselin, *La longue marche des universités françaises*, op. cit.

Organisation de la thèse

La **première partie** de la thèse a pour objectif de situer historiquement l'émergence et la mise en oeuvre des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les cursus universitaires, mais également de proposer un état des lieux des pratiques dans lesquelles ils s'inscrivent. Dans un **premier chapitre**, je dresserai l'historique des politiques internationales, européennes et nationales autour des questions de promotion et de reconnaissance des engagements étudiants. Si à l'échelle internationale, il ne s'agit pas d'un sujet en tant que tel, cette question trouve néanmoins à s'intégrer dans les prises de position sur le nécessaire changement de rapport entre l'Université et le secteur économique, lié au paradigme de la "société de la connaissance". Du côté des institutions européennes, on observera l'émergence puis l'institutionnalisation de cette question dans les politiques à destination de la jeunesse. En France, la question de l'intégration du bénévolat dans les cursus se pose dès les années 1990. Je chercherai à rendre compte des positions des différents acteurs universitaires sur cette question (ministères, présidences des universités, syndicats étudiants et associations nationales) en regard avec les différentes réformes de l'enseignement supérieur. Cet historique s'achèvera par la loi Égalité et citoyenneté de janvier 2017 qui inscrit l'obligation pour les universités de valider dans les cursus les engagements bénévoles des étudiant-e-s. Dans la continuité de cet historique, je présenterai dans un **second chapitre** un inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités françaises, de l'apparition des premières expérimentations à la fin des années 1990 à la généralisation entre 2011 et 2016. La présentation de cet inventaire des pratiques permet également d'analyser les différents usages qui en sont faits par les universités. Les politiques de reconnaissance des engagements étudiants existent, sous une forme ou sous une autre, dans de nombreux pays. J'évoquerai, dans ce même chapitre, comment cette question se traduit dans les politiques des universités européennes, mais également aux États-Unis et au Canada.

La **seconde partie** s'articulera autour de l'étude de quatre configurations locales. Elle décrira comment sont élaborées et mises en oeuvre les différentes politiques de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s entre le début des années 2000 et le vote de la loi Égalité et

citoyenneté en 2017. À partir de ce récit, cette partie s'attachera à mettre en regard les dispositifs de reconnaissance des engagements avec les réformes institutionnelles des universités étudiées. Il s'agira de tester l'hypothèse selon laquelle cette politique d'engagement des étudiant-e-s ne se limiterait pas à une simple innovation pédagogique, mais qu'elle impacterait plus profondément la place des enseignant-e-s chercheur-se-s dans la formation. Ainsi cette partie sera découpée en quatre chapitres, chacun correspondant à une étude de cas : l'Université Sorbonne Nouvelle (**chapitre 3**), l'Université Paris Nanterre (**chapitre 4**), l'Université Lille 3 (**chapitre 5**) et l'Université Lille 1 (**chapitre 6**).

Enfin la **troisième partie** de la thèse se centrera plus particulièrement sur l'AFEV en tant qu'acteur collectif majeur des politiques d'engagement des étudiant-e-s. Dans un **septième chapitre**, je décrirai comment l'AFEV, historiquement créée par d'ancien-ne-s militant-e-s étudiant-e-s proches du Parti Socialiste, mobilise dès ses débuts les acteurs universitaires comme une ressource importante et comment elle s'est par là même constituée comme un groupe d'intérêt à cheval entre l'enseignement supérieur et les politiques de la ville. L'AFEV a pour objectif d'apparaître comme un prestataire des universités dans la mise en oeuvre des politiques de vie étudiante et d'engagement bénévole. Pour ce faire, elle fait usage d'un répertoire d'action spécifique afin d'être reconnue comme experte des questions d'engagement des jeunes, voir comme organisation représentative des intérêts des étudiant-e-s. Dans un **dernier chapitre**, je montrerai comment s'est constituée cette position d'experte en matière de politique universitaire, en matière de vie étudiante, avec son programme de "Plateformes de l'engagement solidaire" et en matière de formation. En mobilisant les études de cas étudiées précédemment, il s'agira d'observer par le prisme de l'association comment elle s'est historiquement constituée comme le fer-de-lance de cette politique d'engagement que les établissements se sont peu à peu réappropriée, lui faisant perdre son monopole dans la mise en oeuvre des dispositifs de reconnaissance.

Première partie :

Genèse d'un dispositif : la reconnaissance des engagements
bénévoles étudiants dans les cursus universitaires.

L'implication d'associations d'aide à la scolarité, telle que l'AFEV, dans les dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s au sein des universités, permet de lier a priori ces dispositifs de manières conjointes aux politiques de jeunesse et aux politiques universitaires. En effet, le projet de ces associations consiste à démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur par la socialisation des enfants à l'institution scolaire/universitaire.

Ces dispositifs concernent les politiques de jeunesse dans la mesure où il s'agit d'inciter les étudiant-e-s à s'impliquer dans un certain nombre d'actions ou d'activités bénévoles en mobilisant (mais pas exclusivement) le registre de la citoyenneté. C'est d'ailleurs sur ce registre que s'est principalement fondée l'intervention publique en direction des jeunes¹⁸³. Elle trouve également à s'inscrire dans une vision duale de la jeunesse : à la fois fragile et vulnérable quant à l'entrée sur le marché du travail et donc dans la vie d'adulte et une jeunesse "menaçante" de par son présumé mauvais comportement citoyen¹⁸⁴. Cependant, ces politiques sont définies par Patricia Loncle comme « dispersées » et « éclatées » entre les différents niveaux de décision allant de l'Europe jusqu'aux communes en passant par l'État et les régions. Elles seraient aussi « peu visibles, mal conçues et sans moyens »¹⁸⁵.

Cette question de la reconnaissance pédagogique des activités bénévoles s'inscrit également dans un contexte de transformation du rôle des universités caractérisé notamment par un mouvement général d'internationalisation de l'enseignement supérieur, ainsi que par différentes réformes nationales initiées face à la transformation des publics étudiants¹⁸⁶. En France, cette transformation du rôle des universités est questionnée depuis les années 60. Le passage de la figure de l'« héritier » à celle de l'« étudiant précaire » induit par la massification de l'enseignement supérieur¹⁸⁷, l'université est perçue comme inégalitaire et inadaptée aux étudiant-e-s¹⁸⁸. Cette critique de l'institution universitaire va perdurer, face à la

183 Patricia Loncle-Moriceau, *L'action publique malgré les jeunes: les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*, Paris, L'Harmattan, 2003, 337 p.

184 Valérie Becquet, Patricia Loncle-Moriceau et Cécile Van de Velde (eds.), *Politiques de jeunesse: le grand malentendu*, Nîmes, Champ social, 2012, 241 p ; Manuela du Bois-Reymond, « Éducation formelle et informelle : pour des politiques de transition intégrées », *Informations sociales*, 26 octobre 2011, n° 165-166, no 3, p. 128-134.

185 Patricia Loncle, « Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants », *Agora débats/jeunesses*, 6 mai 2013, no 64, p. 12.

186 Bernard Dizambourg, « Transformations universitaires : un modèle international ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 septembre 2007, no 45, p. 17-25.

187 Marie-Françoise Fave-Bonnet et Nicole Clerc, « Des «Héritiers» aux «nouveau étudiants» : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, 2001, vol. 136, no 1, p. 9-19.

188 Antoine Gérald et Jean-Claude Passeron, *La réforme de l'université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966 ; Le constat de l'inégalité des chances face à l'enseignement est mis en avant par différents courants théoriques : Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*,

montée de la précarité étudiante et du chômage. La question de l'accès à un diplôme d'enseignement supérieur devient centrale dans les réformes de l'université¹⁸⁹. Cette question de l'évolution de l'université est largement abordée dans de nombreuses disciplines et demeure extrêmement clivante. D'un côté, l'internationalisation des universités et la prise en compte des intérêts économiques et sociaux du pays sont comprises comme une façon de répondre aux transformations du public étudiant, ainsi qu'à la globalisation de l'économie¹⁹⁰, en ne restant pas en « marge du nouveau modèle de croissance »¹⁹¹. Dans ce cadre, l'introduction d'acteurs non scientifiques au sein des universités permet d'orienter la politique des établissements afin de faire correspondre les intérêts sociétaux avec les intérêts scientifiques¹⁹². La professionnalisation des formations¹⁹³ apparaît comme une réponse à la figure de « l'étudiant précaire ». De l'autre, on dénonce la professionnalisation et l'individualisation des formations, alors conçues comme une mise en adéquation des contenus des diplômes en fonction des besoins du secteur économique¹⁹⁴. Les réformes visent à réduire de manière artificielle le taux d'échec, en modulant les programmes et la durée des cursus, notamment de l'enseignement tertiaire, sans démocratiser l'accès à l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur¹⁹⁵. Pour pallier ce qui est perçu comme une inadéquation croissante, se développe la traduction des programmes d'étude en termes de compétences¹⁹⁶, ainsi qu'un certain nombre de services marchands, tels que la formation continue¹⁹⁷, la formation à distance ou encore la Validation des Acquis de l'Expérience¹⁹⁸.

Paris, Éd. de Minuit, 1970, 279 p ; Raymond Boudon, *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973, 398 p.

189 M.-F. Fave-Bonnet et N. Clerc, « Des «Héritiers» aux «nouveau étudiants» », art cit.

190 Christine Musselin, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 24 juin 2009, n° 33, no 1, p. 69-91.

191 Rachel Levy, Catherine Soldano et Philippe Cuntigh, *L'université et ses territoires : dynamismes des villes moyennes et particularités de sites*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2015.

192 Michael Gibbons et al., *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage., Stockholm, 1994.

193 Corinne Mérini et Marie-Geneviève Sere, « Le module Projel Professionnel : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver », *Revue française de pédagogie*, 2001, vol. 136, no 1, p. 21-29.

194 Christian de Montlibert, *Savoir à vendre: l'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2004, 141 p ; Vanessa Pinto, « La « réussite pour tous » passe-t-elle par la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur ? », *Savoir/Agir*, 15 décembre 2014, vol. 3, no 29, p. 67-73.

195 Frédéric Neyrat, « Le "LMD" en France : loin de l'utopie de l'universitas médiévale, les effets d'une réforme économique libérale » dans Christophe Charle et Charles Soulié (eds.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, 2007, p.

196 Pierre Clément et al., *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2012, 288 p.

197 Christian de Montlibert, « L'institutionnalisation de la formation continue vingt ans après », *Regards Sociologiques*, no 41-42, p. 171-174.

198 Sandrine Garcia, « Croyance pédagogique et innovation technologique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, vol. 4, no 149, p. 42-60 ; Sandrine Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des

Ainsi, cette première partie de la thèse a pour objectif de montrer en quoi la reconnaissance de l'engagement constitue un petit dispositif pédagogique à la croisée de différentes réformes de l'enseignement supérieur et des politiques de jeunesse. Si « chaque politique est porteuse à la fois d'une idée du problème [...], d'une représentation du groupe social ou du secteur concerné qu'elle cherche à faire exister [...] et d'une théorie du changement social »¹⁹⁹, il s'agit de déterminer dans quelles politiques ce dispositif trouve à s'inscrire et qui sont les acteurs qui le portent. M'appuyant sur les travaux de Sandrine Garcia, j'émettrais ici l'hypothèse que ce nouveau dispositif pédagogique s'intègre dans une vision de la démocratisation de l'enseignement supérieur compatible avec une libéralisation de l'Université²⁰⁰.

Afin de faciliter l'entrée dans l'objet de recherche, j'ai choisi de présenter dans un premier temps l'historique des réformes internationales, européennes et françaises permettant l'émergence de dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s. Il s'agit de montrer en quoi la reconnaissance des engagements étudiants s'inscrit de manière large dans un mouvement de réforme des pratiques pédagogiques à l'université prenant racine dans la "société de la connaissance" en tant que nouveau paradigme d'action publique (Chapitre 1). Dans un second temps, je présenterai un inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s, afin d'observer comment ces incitations à la reconnaissance des engagements sont mises en œuvre dans les différentes universités françaises, en comparaison avec plusieurs autres pays (Chapitre 2).

partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur », *Journal des anthropologues*. Association française des anthropologues, 1 juin 2004, no 96-97, p. 29-52.

199 Pierre Muller et al., « Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques », *Revue française de science politique*, 1996, vol. 46, no 1, p. 101.

200 S. Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur », art cit.

Chapitre 1 : Historique des politiques de reconnaissance du bénévolat étudiant : entre formation à la citoyenneté et pré-professionnalisation.

Les évolutions survenues, à partir des années 1980-1990, dans le champ académique peuvent être de manière générale attribuées à un phénomène de globalisation tel que le décrivent Michèle Leclerc-Olive, Grazia Scarfò Ghellab et Anne-Catherine Wagner :

« Si les termes d'internationalisation ou d'internationalité [...] prennent en compte les positions des différents États-nations les uns par rapport aux autres, les notions de globalisation et de mondialisation, souvent prises l'une pour l'autre, visent des phénomènes qui enfleurent la souveraineté qui était reconnue autrefois aux États en matière économique et, jusqu'à récemment encore, dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche. Concevons, comme d'autres chercheurs avant nous [...] que la globalisation désigne le processus économique qui étend le principe libéral d'une économie de marché à l'ensemble de la planète et tend à soumettre le "monde" à sa logique exclusive et prédatrice, pour réserver celui de mondialisation à l'extension des phénomènes culturels ou politiques. Si la globalisation étend le principe libéral d'une économie de marché à l'ensemble de la planète, elle tend à étendre également aujourd'hui cette logique à des sphères qui, tout en étant jusque là encadrées par ce principe libéral, n'y étaient cependant pas totalement soumises. Ainsi, les transformations programmées de l'université et de l'enseignement supérieur de ces dernières années sont-elles à restituer dans ce contexte de globalisation économique. »

Michèle Leclerc-Olive, Grazia Scarfò Ghellab et Anne-Catherine Wagner (eds.), *Les mondes universitaires face au marché: circulation des savoirs et pratique des acteurs*, Paris, Karthala, 2011, p. 10.

D'autres auteur-e-s, comme Christine Musselin, s'appuyant sur les travaux de John Meyer et Brian Rowan²⁰¹, expliquent que si l'on retrouve à l'échelle internationale les mêmes

201 John W. Meyer et Brian Rowan, « Institutionalized Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, 1977, vol. 2, no 83, p. 340-363.

« scripts », c'est-à-dire « des prescriptions normatives qui circulent dans l'environnement institutionnel des universités et énoncent les propositions légitimes, les normes, les standards que les établissements et les gouvernements doivent adopter s'ils veulent paraître rationnels et efficaces »²⁰², ces derniers sont éloignés des pratiques observables dans les établissements. Les “scripts”, relevés par Christine Musselin, concernent : la modification du rôle de l'État vis-à-vis de l'enseignement et de la recherche, la transformation des universités en organisations, leur inscription dans une logique de privatisation et d'internationalisation, ainsi que l'accroissement du rôle des “parties prenantes” (*stakeholders*) dans le fonctionnement des établissements²⁰³. La comparaison de plusieurs systèmes nationaux, la France et l'Allemagne pour Christine Musselin²⁰⁴, mais également au Royaume-Uni, en Suède et en Norvège pour Maurice Kogan²⁰⁵, pour ne citer qu'eux, met en avant l'importance des logiques endogènes dans l'explication des réformes nationales.

Néanmoins, la globalisation de l'économie, en accroissant la concurrence internationale entre les universités, aurait pour effet, dans le cas français, de conduire à une « frénésie de réformes » depuis 2007²⁰⁶ qui trancherait avec les politiques antérieures d'enseignement supérieur où le changement était principalement défini comme incrémental²⁰⁷.

Dans ce premier chapitre, je chercherai à montrer comment les politiques de reconnaissance des engagements étudiants s'inscrivent dans une évolution libérale des systèmes d'enseignement supérieur. En m'intéressant particulièrement au cas français et à la question du bénévolat étudiant, il s'agit de montrer comment la globalisation économique de l'enseignement supérieur n'est pas exclusivement le fait de forces exogènes (internationales, européennes), mais qu'elle est également portée par des acteurs nationaux, aux intérêts parfois

202 Christine Musselin, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 26 juin 2008, vol. 2, no 39, p. 15.

203 Ibid.

204 Christine Musselin, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 24 juin 2009, vol. 1, no 33, p. 69-91 ; Christine Musselin, « European academic labor markets in transition », *Higher Education*, janvier 2005, vol. 49, no 1/2, p. 135-154.

205 M. Kogan et al. (eds.), *Transforming Higher Education: A Comparative Study*, 2e éd., Netherlands, Springer, 2006 ; Maurice Kogan et Stephen Hanney, *Reforming Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, 2000, 276 p.

206 Stéphanie Mignot-Gérard, Romuald Normand et Pauline Ravinet, « Les (re)configurations de l'université française », *Revue française d'administration publique*, août 2019, vol. 1, no 169, p. 9.

207 Christine Musselin, « Change or Continuity in Higher Education Governance ? » dans Ivar Bleiklie et Mary Henkel (eds.), *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education - A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Netherlands, Springer, 2005, p. 65-79.

contradictaires. Sandrine Garcia montre à ce propos comment « l’attachement à des taux de réussite, qui ont une valeur symbolique forte pour les syndicats étudiants et enseignants, joue en quelque sorte un rôle de “passerelle idéologique” entre un projet de démocratisation de l’enseignement public et une logique de marché (fondée sur la rentabilité, l’ajustement de l’offre à la demande, etc.) »²⁰⁸.

Pour de nombreux-ses auteurs, les institutions internationales telles que la Banque Mondiale, l’Organisation Mondiale du Commerce (OMC), l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou l’Union Européenne ont un poids important dans les réformes néo-libérales touchant les systèmes d’enseignement supérieur²⁰⁹. Afin de comprendre comment cette question de la prise en compte du bénévolat dans les cursus émerge dans les politiques nationales et européennes, je présenterai tout d’abord la façon dont elle s’inscrit dans le paradigme de la “société de la connaissance”. Le développement de cette notion s’accompagne, en effet, d’une transformation de la perception des acteurs politiques et universitaires du rôle des universités, induisant la mise en œuvre de nouvelles politiques et pratiques au sein des établissements du supérieur (section 1).

À l’échelle nationale, je présenterai, dans une perspective diachronique, les différents types d’acteurs se mobilisant sur cette question : les présidences d’universités au travers de la Conférence des Présidents d’Université (CPU), une partie des organisations représentatives des étudiant-e-s²¹⁰ et plusieurs associations extérieures aux universités mobilisant des bénévoles étudiant-e-s. Par cette entrée, nous verrons que la mise en œuvre de formes de reconnaissance du bénévolat dans les cursus universitaires ne rencontre pas de réelle opposition au sein des acteurs universitaires. Si certaines organisations n’y sont pas particulièrement favorables, elles ne s’y opposent pas pour autant. Nous verrons que cette présentation chronologique des évolutions législatives françaises, de la décennie 1990 à la loi

208 S. Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l’enseignement supérieur », art cit, p. 35.

209 Voir entre autres : Michèle Leclerc-Olive, Grazia Scarfò Ghellab et Anne-Catherine Wagner (eds.), *Les mondes universitaires face au marché: circulation des savoirs et pratique des acteurs*, Paris, Karthala, 2011, 394 p ; S. Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l’enseignement supérieur », art cit ; Sylvie Mazzella (ed.), *L’enseignement supérieur dans la mondialisation libérale : Une comparaison libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France), Tunis*, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, 2014, 356 p ; Frédéric Neyrat, « L’enseignement supérieur autonomisé ou atomisé ? » dans Willy Pelletier et Laurent Bonelli (eds.), *L’État démantelé. Enquête sur une révolution silencieuse*, Paris, La Découverte, 2010, p. 139-149.

210 Une organisation étudiante est considérée comme représentative au niveau national, si elle obtient au moins un-e élu-e au Conseil national de l’enseignement supérieur et de la recherche (CNESER).

Égalité et citoyenneté du 27 janvier 2017 qui rend obligatoire les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les cursus, atteste de l'absence de rupture lors des différentes alternances politiques (section 2). Quoique portée historiquement par des acteurs proches du Parti socialiste, la reconnaissance du bénévolat semble être un sujet politiquement peu clivant. Comme l'indique Patricia Loncle, en s'appuyant sur les travaux de Murray Edelman²¹¹, « la jeunesse relève des symboles politiques consensuels et suffisamment flous pour permettre de développer des postulats idéologiques rassembleurs »²¹². De l'autre, le bénévolat peut être intégré à la catégorie des « discours sans opposants » développés par Philippe Juhem à propos de l'humanitaire, de l'anti-racisme et de l'écologie²¹³.

211 Murray Jacob Edelman, *The Symbolic Uses of Politics*, University of Illinois Press, 1985, 236 p.

212 Patricia Loncle-Moriceau, *Politiques de jeunesse : les défis majeurs de l'intégration*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 82.

213 Philippe Juhem, « La légitimation de la cause humanitaire : un discours sans adversaires », *Mots. Les langages du politique*, 2001, vol. 65, no 1, p. 10.

Section 1 : Du paradigme de la “société de la connaissance” à la prise en compte du bénévolat dans les cursus universitaires : la transformation du rôle dévolue aux universités à l’échelle internationale et européenne.

Cette section a comme objectif de montrer comment la transformation de la perception du rôle des universités va permettre le développement de nouvelles pratiques dans les établissements, dont la prise en compte des expériences bénévoles des étudiant-e-s. En effet, le paradigme de “société de la connaissance”, partagé et porté par de nombreuses organisations internationales, prend appui sur l’idée d’une transformation profonde du travail et de la production des savoirs (1.1). Cela se traduit, à l’échelle européenne, par la prise en compte progressive des expériences extra-académiques, dont le bénévolat, dans la formation, que celle-ci soit initiale ou continue (1.2). Plusieurs politiques européennes ont ainsi pour vocation de promouvoir et de valoriser les engagements des jeunes, dans une perspective civique et d’insertion professionnelle (1.3).

Les éléments présentés dans cette section émanent principalement d’une collecte documentaire : documentation officielle des organisations internationales, comptes rendus de colloques, textes législatifs²¹⁴. Cette documentation étant particulièrement vaste et difficile à couvrir dans son intégralité, la collecte a été principalement guidée par la littérature existante sur le sujet.

1.1 Les politiques d’enseignement supérieur dans les organisations internationales face à l’“économie du savoir”²¹⁵.

« En cette fin de siècle et à l’aube d’un nouveau millénaire, nous assistons à un essor sans précédent de l’enseignement supérieur et à une prise de conscience accrue de son importance primordiale pour le développement économique et social »

UNESCO, Changement et développement dans l’enseignement supérieur : document d’orientation, Paris, 1995, p 3.

214 Cf. p. 514 et suivantes.

215 OCDE, L’économie fondée sur le savoir, Paris, GD (96) 102, 1996.

Cette citation issue d'un document d'orientation de 1995 de l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)²¹⁶ concernant les politiques à mener dans le domaine de l'enseignement supérieur résume le paradigme au sein duquel se sont développées les notions "d'économie du savoir" et de "société de la connaissance"²¹⁷.

Le terme "économie du savoir" tel qu'il est mobilisé par l'OCDE, dès 1996, « découle de la reconnaissance grandissante de l'importance de la connaissance et de la technologie dans les économies modernes »²¹⁸. Il se rapproche des termes de "société de l'information", correspondant au développement de nouvelles technologies de communication, notamment Internet, mais aussi de "l'économie d'apprentissage" qui est définie comme « la nécessité dans laquelle se trouvent les travailleurs d'acquérir des compétences et de les adapter constamment »²¹⁹. Nous pouvons également le lier au terme de "société de la connaissance", qui vient du terme plus ancien de "société de l'information", lui-même venant de la "société de la communication", sans que leur définition ait véritablement varié²²⁰.

Cette "économie du savoir" et/ou "société de la connaissance" induit l'idée d'une transformation de l'emploi avec une augmentation de la demande de qualification, en lien avec les avancées technologiques. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche ont, dans cette perspective, un rôle clef dans l'innovation technologique et dans la formation de travailleur-se-s qualifié-e-s. Pour reprendre les mots de Pierre Milot, « l'économie du savoir pose comme principe que la standardisation des "systèmes nationaux d'innovation" (reliant entreprises, universités et gouvernements) serait devenue nécessaire et qu'elle permettrait la stabilisation du marché de l'emploi par l'éducation et la formation adéquate du "personnel hautement qualifié" indispensable à "la croissance économique endogène" de chaque nation »²²¹. En d'autres termes, les universités sont, ici, envisagées

216 Sur le fonctionnement et le travail de l'UNESCO en matière d'enseignement supérieur, voir : Suzy Halimi, « L'UNESCO et l'enseignement supérieur » dans Imelda Elliott et al. (eds.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2011, p. 59-64.

217 *La Revue internationale des sciences sociales*, créée par l'UNESCO en 1949, a consacré un numéro à "La société du savoir", 2002/1 (n°171).

218 OCDE, *L'économie fondée sur le savoir*, op. cit.

219 Ibid.

220 Philippe Breton, « La "société de la connaissance" : généalogie d'une double réduction », *Education et sociétés*, 2005, vol. 1, no 15, p. 45-57.

221 Pierre Milot, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, vol. 3, no 148, p. 73.

comme devant travailler en lien avec le secteur marchand, afin d'assurer l'employabilité des étudiant-e-s et des travailleur-se-s²²².

De manière critique²²³, Christophe Granger décrit l'application de "l'économie du savoir" au sein des systèmes d'enseignement supérieur comme ayant « la simplicité des beaux emboîtements théoriques : s'il y a du chômage dans un pays, c'est que l'université forme mal les étudiants aux besoins des entreprises ; si l'activité économique s'essouffle, c'est que les recherches des universitaires, trop universitaires, échouent à produire l'innovation dont les entreprises ont besoin, à "transformer les idées en valeur ajoutée" ; et si les "nouvelles compétences" propres à faire tourner l'économie peinent à se développer, c'est que les universités sont inadaptées à leur formation »²²⁴.

Cette transformation du lien entre la recherche, la formation et les entreprises trouve, en partie, sa source dans les travaux de Michael Gibbons et son modèle de nouvelle production du savoir. En effet, dans un ouvrage collectif, publié en 1994, intitulé *The New Production of Knowledge*, Michael Gibbons distingue deux modes ou périodes distinctes de production du savoir scientifique. La première, mode 1, concerne la période antérieure à 1950. Elle se caractérise par l'absence d'interactions entre les universités et les entreprises. La seconde période, mode 2, postérieur à 1950, correspond à une transformation du rôle des universités avec le développement de l'interdisciplinarité, ainsi que la prégnance des problématiques sociales et économiques dans la recherche²²⁵. Les auteurs critiquent, au travers de leur typologie, une prétendue déconnexion des universités vis-à-vis de la société : le passage au mode 2 se faisant par l'entrée d'acteurs non scientifiques dans la gouvernance des établissements. Lors de sa rédaction, Michael Gibbons est alors secrétaire général de l'Association des universités du Commonwealth. Il participera, en 1996, à la rédaction d'un

222 Thérèse Levené date l'apparition du terme d'employabilité dans les travaux de l'OCDE dès 1978, suivi en 1995 par la Commission européenne, in : Thérèse Levené, « Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les « inemployables » ? », Formation emploi. Revue française de sciences sociales, 30 décembre 2011, no 116, p. 52.

223 Sur la critique des notions "d'économie du savoir" et/ou "d'économie de la connaissance" voir : Christian Laval et Louis Weber (eds.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepse, 2002, 143 p ; C. de Montlibert, *Savoir à vendre*, op. cit.; mais également : Noam Chomsky, *Réflexions sur l'université*, Ivry-sur-Seine, Raisons d'agir, 2010, 169 p.

224 Christophe Granger, *La destruction de l'université française*, Paris, La Fabrique, 2015, p. 65.

225 M. Gibbons et al., *The new production of knowledge*, op. cit.

rapport pour le compte de l'UNESCO²²⁶ dans lequel il reprend sa thèse concernant la nouvelle production du savoir²²⁷. Il sera également cité dès 1996 par l'OCDE²²⁸. Cet ouvrage recevra un franc succès²²⁹ et sera réédité à de nombreuses reprises²³⁰.

Cependant, son ouvrage n'est pas sans poser question, à la fois quant à la thèse qu'il défend, mais également au niveau de l'administration de la preuve. En effet, Terry Shinn souligne le peu de données empiriques de l'ouvrage, ainsi que son absence de lien avec un cadre conceptuel existant²³¹. À cette critique s'ajoute le fait que les auteurs, en dehors de Gibbons²³², n'ont pas publié de travaux empiriques ultérieurement à la sortie de l'ouvrage. Pour Terry Shinn, *The New Production of Knowledge* doit être compris comme « une charte compacte et bien formulée, reflétant les intérêts d'intellectuels ou d'autres, concernés par les affaires, les connaissances et les relations sociales »²³³.

Dans cette même logique, la Banque Mondiale met en avant le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement économique et social des pays, notamment dans sa capacité à contribuer à faire baisser le taux de pauvreté²³⁴. Elle définit l'enseignement supérieur comme un secteur en crise, dépendant de financements publics contraints²³⁵. Dans une logique adéquationniste entre la formation et le marché du travail, la Banque Mondiale préconise une meilleure adaptation de l'enseignement supérieur à l'économie de marché, notamment par la

226 UNESCO, *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle. Perspective estudiantine*, Paris, 1996.

227 P. Milot, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », art cit.

228 OCDE, *L'économie fondée sur le savoir*, op. cit. ; Plus récemment dans un article publié dans une revue de l'OCDE, Tim Vorley et Jen Nelles évoque une « troisième mission » des universités qui serait celle de « l'université « entreprise », également appelée université « entrepreneuriale » et qui serait à même d'impacter positivement les deux autres missions des universités (l'enseignement et la recherche) : Tim Vorley et Jen Nelles, « (Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission » », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 22 janvier 2009, no 20, p. 145-165.

229 Le « Mode 2 » est pris comme exemple du développement des sociétés modernes que ce soit par l'OCDE, la Banque Mondiale, l'UNESCO, mais aussi l'Union Européenne, voir : Franz Schultheis, Marta Roca i Escoda et Paul-Franz Cousin (eds.), *Le cauchemar de Humboldt : les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, 2008, 230 p.

230 L'ouvrage compte six rééditions entre 1995 et 2001, ainsi qu'une traduction en Français en 2003.

231 Terry Shinn, « Nouvelle production du savoir et triple hélice », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, no 141-142, p. 21-30.

232 Il publie un nouvel ouvrage en 2001, dans lequel il réaffirme la prégnance de la société dans la définition des thèmes de recherche dans une société postmoderne : Helga Nowotny, Michael Gibbons et Peter Scott, *Re-thinking Science : Knowledge Production in an Age of Uncertainty*, Polity Press., Oxford, 2001.

233 T. Shinn, « Nouvelle production du savoir et triple hélice », art cit.

234 Banque Mondiale, *Higher Education, The Lessons of Experience*, 1994.

235 « Despite the clear importance of investment in higher education for economic growth and social development, the sector is in crisis throughout the world. In all countries, higher education is heavily dependent on government funding. », in *Ibid.*, p. 34.

participation de représentant-e-s du secteur marchand au sein des conseils des établissements²³⁶.

L'UNESCO se positionne, elle aussi, en faveur d'une évolution du rôle et des missions des universités en lien avec « les besoins de la société en matière de formation et d'apprentissage permanent »²³⁷. L'enseignement supérieur, au travers de ses missions de formation et de recherche, doit être en mesure de contribuer au développement économique de son territoire d'implantation. Pour l'UNESCO, le développement de la connaissance suppose une mise en concurrence des établissements d'enseignement supérieur²³⁸. Les universités ont donc un défi à relever dans un monde où le « travail subit une transformation radicale et [où] une grande partie des connaissances acquises par les étudiants pendant leur formation initiale tombe de plus en plus vite en désuétude »²³⁹. Face à cette obsolescence des savoirs acquis par les étudiant-e-s durant leurs études, les universités se doivent de développer des politiques de formation continue. Cette idée se trouve renforcée par le constat que le diplôme n'est plus une assurance de trouver un emploi.

La politique de l'UNESCO est inspirée des travaux de la Banque Mondiale, même si les deux approches ne sont pas similaires²⁴⁰. Là où la Banque Mondiale préconise un accès équitable à l'enseignement supérieur par des politiques d'accès à l'enseignement primaire et secondaire, couplé avec des systèmes de prêts aux étudiant-e-s souhaitant poursuivre leurs études²⁴¹, l'UNESCO encourage les établissements d'enseignement supérieur à développer une politique d'accès aux études supérieures fondée sur le mérite individuel²⁴². Marco Antonio R. Dias, directeur de la division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO, reprend cette idée d'un monde du travail qui se complexifie. Il ajoute que « l'emploi est devenu trop fréquemment un objectif insaisissable pour beaucoup de gouvernements »²⁴³. Pour espérer résoudre les « problèmes généraux auxquels fait face l'humanité et aux impératifs de la vie économique et culturelle », les établissements du supérieur sont incités à prendre en charge la

236 Ibid., p. 23.

237 UNESCO, *Changement et développement dans l'enseignement supérieur : document d'orientation*, Paris, 1995, p. 8.

238 Ibid., p. 38.

239 Ibid., p. 26.

240 Berit Olsson, « The Power of Knowledge : a comparison of two international policy papers on higher education » dans Lene Buchert et Kenneth King (eds.), *Learning from Experience : policy and practice in aid to higher education*, CESO, The Hague, 1995, p. 235-246.

241 Banque Mondiale, *Higher Education, The Lessons of Experience*, op. cit.

242 UNESCO, « Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et actions », Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, 1995.

243 UNESCO, *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle. Perspective estudiantine*, op. cit., p. 4.

formation citoyenne et professionnelle des étudiant-e-s²⁴⁴. Face à la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, les universités sont également incitées à développer des politiques d'orientation et de soutien aux étudiant-e-s (cours de rattrapage, tutorat)²⁴⁵. Le Premier ministre Lionel Jospin, lors du discours d'ouverture de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO du 5 octobre 1998, s'inscrit dans cette même perspective de la nécessité de l'ouverture des universités à l'économie de marché dans le cadre d'une transformation de l'emploi : les universités devant « s'adapter au marché », sans pour autant « être déterminé[es] par le marché »²⁴⁶. Lionel Jospin décrit également les universités comme des lieux « d'apprentissage de la démocratie, de formation des citoyens et d'épanouissement individuel »²⁴⁷.

Dans cette logique d'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur, Federico Mayor Zaragoza, directeur général de l'UNESCO, dans un discours présenté lors de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes de 1995 à Beijing, évoque la formation à destination des adultes, ainsi que l'importance de la prise en compte des expériences personnelles :

« L'éducation des adultes facilite la formation et le recyclage dans une société où les compétences nécessaires pour survivre changent rapidement. [...] L'éducation des adultes est capitale pour permettre aux femmes de relever de nouveaux défis et de compenser leur manque d'instruction antérieur. L'éducation non formelle spécifiquement conçue en fonction des besoins et des intérêts des adultes, peut les aider à acquérir l'autonomie financière et renforcer leur participation à la vie communautaire »

Federico Mayor Zaragoza, « Programme d'action de l'UNESCO pour l'égalité entre les genres », Beijing, 1995 cité in UNESCO, *L'enseignement supérieur au XXIe siècle. Perspective estudiantine*, Paris, 1996.

La formation continue et la reconnaissance des expériences individuelles sont ici envisagées comme un facteur de croissance, mais également d'employabilité des populations ayant le moins accès à l'enseignement. L'apprentissage et/ou l'éducation non formelle se distinguent

244 Ibid., p. 12.

245 UNESCO, « Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur », Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, 1998.

246 Déclaration de Lionel Jospin, Premier ministre, sur les orientations de l'enseignement supérieur dans le cadre de la coopération internationale et européenne, notamment l'accueil des étudiants étrangers en France, la mobilité des étudiants et l'harmonisation des cursus et des diplômes dans la perspective d'une "université européenne", Paris le 5 octobre 1998. <http://discours.vie-publique.fr/notices/983002625.html>, consulté le 26/09/2018.

247 Ibid.

ici de l'apprentissage formel et informel. L'apprentissage formel correspond aux formations, diplômantes ou non, dispensées dans des structures habilitées²⁴⁸. À l'opposé se trouve l'apprentissage informel qui correspond à l'ensemble des autres activités où une personne peut développer certaines aptitudes sans que ce but soit recherché²⁴⁹. L'apprentissage non formel se distingue quant à lui de l'apprentissage informel par son caractère intentionnel et planifié²⁵⁰.

En parallèle, l'Organisation Mondiale du Commerce émet en 1998 plusieurs préconisations afin de garantir de libre échange sur le marché de l'éducation. Il s'agit de mettre fin : au monopole d'État, à la limitation de l'immigration, au contrôle des changes, ainsi qu'au refus d'assistance financière aux établissements privés²⁵¹. Commentant l'accord général sur le commerce des services signé à Marrakech en 2004 par plus de 130 États, Michèle Leclerc-Olive, Grazia Scarfò Ghellab et Anne-Catherine Wagner indiquent que « le marché de l'éducation est désormais de plus en plus considéré comme un marché de service comme les autres »²⁵².

248 « Apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail), et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant; il débouche généralement sur la certification. » in : Cedefop, Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation, 2008.

249 « Apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. » in : *Ibid.*

250 « Apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. » in : *Ibid.*

251 S. Mazzella (ed.), L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale, *op. cit.*

252 M. Leclerc-Olive, G. Scarfò Ghellab et A.-C. Wagner (eds.), Les mondes universitaires face au marché, *op. cit.*, p. 11.

1.2 Du processus de Bologne à la création d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

1.2.1 La Commission européenne et la transition vers le "mode 2" de production des savoirs²⁵³.

Au niveau européen²⁵⁴, les réflexions autour du développement de la formation tout au long de la vie, dans un cadre de transformation de l'économie remontent à la fin des années 80. En effet, dès 1989, la Table ronde des industriels européens (lobby bruxellois) produit un rapport sur les politiques d'éducation en Europe. Les rapporteurs y déplorent la faiblesse des liens entre l'industrie et la formation et la nécessité de lier les deux domaines²⁵⁵.

Si la Commission européenne n'a pas a priori de compétences en matière d'enseignement supérieur, elle se saisit néanmoins de cette question dans les années 1980, suite à une jurisprudence de la Cour de Justice définissant l'enseignement supérieur comme relevant de la formation professionnelle²⁵⁶. Cela a pour conséquence, selon Pauline Ravinet, de positionner « subtilement la justification de l'intervention européenne du côté du marché »²⁵⁷.

Le *Livre blanc sur l'éducation et la formation*²⁵⁸, paru en 1995 en préambule de l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, à l'initiative d'Édith Cresson²⁵⁹, apparaît comme le premier texte de la Commission européenne où transparait l'idée de société de la connaissance²⁶⁰. Cette dernière est définie par la Commission comme permettant à la fois de lutter contre l'exclusion sociale liée au chômage structurel, mais aussi

253 M. Gibbons et al., *The new production of knowledge*, *op. cit.*

254 Pour une approche historique des "politiques du savoir" au niveau européen voir : A. Corbett, *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2005*, Springer, 2005, 279 p.

255 P. Milot, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », art cit, p. 68.

256 Pauline Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », *Gouvernement et action publique*, 2 juillet 2014, vol. 2, no 2, p. 81-102.

257 *Ibid.*, p. 87.

258 Commission européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, COM 590, 1995.

259 Commissaire européen chargée de la Science, de la Recherche, du Développement, de l'Éducation et de la Formation de 1994 à 1999.

260 Roser Cussó, « Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Mots. Les langages du politique*, 2008, vol. 3, no 88, p. 39-52.

de garantir la compétitivité économique de l'Europe et des pays membres²⁶¹. Ce document fait également un usage prescriptif des travaux de Michael Gibbons sur le passage du “mode 1” au “mode 2” de production du savoir²⁶² :

« Le présent Livre blanc part de l'idée que la société européenne est entrée dans une phase de transition vers une nouvelle forme de société, au-delà des aspects conjoncturels de la situation actuelle »

Commission européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, COM 590, 1995.

Il s'agit donc, pour la Commission européenne, d'accompagner le changement et le passage au “mode 2”. Dans cette perspective, elle évoque la création de « cartes personnelles de compétences » qui permettraient aux citoyen-ne-s européen-ne-s de valoriser leurs connaissances acquises au fil de leur parcours professionnel ou de formation²⁶³.

Par la suite, les discussions du Conseil européen de Lisbonne, de mars 2000, permettent d'affirmer pour la Commission que « l'évolution vers l'éducation et la formation tout au long de la vie doit accompagner une transition réussie vers une économie et une société fondées sur la connaissance »²⁶⁴. Pour Sandrine Garcia, il s'agit au travers de la stratégie de Lisbonne de « prendre acte de la “réussite” des Etats-Unis, pour mieux les surpasser »²⁶⁵. Cette stratégie se fonde à la fois sur les travaux de Gary Becker et sa théorie du capital humain ainsi que sur celle de Robert Lucas concernant la notion de croissance endogène²⁶⁶. Développée dans les années 1960, la notion de capital humain met en avant l'importance des qualités personnelles et du niveau de formation des travailleur-se-s dans leurs capacités productives et plus généralement dans l'explication de la croissance²⁶⁷. La théorie économique de la croissance endogène explique quant à elle la croissance par la combinaison de quatre types de capitaux :

261 Commission européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, op. cit.

262 M. Gibbons et al., *The new production of knowledge*, op. cit.

263 Commission européenne, *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, op. cit., p. 38.

264 Commission des communautés européennes, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles, Belgique, 2000, p. 3.

265 Sandrine Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 juin 2007, n° 166-167, no 1, p. 84.

266 Ibid. ; Sur l'usage de la science économique par les institutions internationales, voir également : Sandrine Garcia, « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Geneses*, 7 mars 2008, n° 70, no 1, p. 66-87.

267 Gary S Becker et National Bureau of Economic Research, *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.*, N.Y., National Bureau of Economic Research, 1970.

le capital physique, le capital humain, le capital technologique (la recherche), et le capital public (les infrastructures étatiques).

Pour autant, si elle induit une réflexion autour de l'éducation, de la formation et de l'emploi, la stratégie de Lisbonne ne fait aucune recommandation sur l'enseignement supérieur²⁶⁸. La "formation tout au long de la vie" inclut également pour la Commission la promotion d'une "citoyenneté active", dans la mesure où elle contribuerait à l'insertion professionnelle. Dans son mémorandum de 2000, elle fait état d'un consensus des différents états membres autour des notions de "société de la connaissance" et de "formation tout au long de la vie", tout en pointant leur faible traduction dans les politiques internes des états²⁶⁹. Elle permet néanmoins au travers de l'objectif d'une « éducation de qualité » le développement de l'assurance-qualité en matière d'éducation²⁷⁰, s'étant traduite dans plusieurs pays européens par une augmentation des frais d'inscription²⁷¹.

La Commission européenne fait "profil bas"²⁷² sur la question de l'enseignement supérieur jusqu'en 2003 où elle publie une communication intitulée *Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance* dans laquelle elle réaffirme la nécessité d'une transformation des systèmes d'enseignement supérieur en lien avec les évolutions dans les modes de production du savoir²⁷³. Depuis, les différents programmes axés sur l'éducation intègrent ce cadre de "société de la connaissance" concrétisé par la formation tout au long de la vie. Le Pacte européen pour la jeunesse de 2005 fait le lien entre « les besoins de l'économie de la connaissance » et l'établissement d'un « socle commun de compétences »²⁷⁴. Une résolution adoptée par le Conseil de l'Europe en 2006 reconnaît le rôle des organisations de jeunesse

268 P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit.

269 Commission des communautés européennes, Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, op. cit., p. 7.

270 Sandrine Garcia définit l'assurance qualité à partir des travaux de Frédéric Mispelblom : " Issue du monde industriel, la démarche qualité constitue un outil de régulation des échanges marchands permettant de garantir aux clients une qualité homogène des produits. Elle équilibre le rapport de force entre le producteur et le consommateur. » S. Garcia, « L'expert et le profane », art cit, p. 69 Mispelblom Frédéric, *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*, Paris, Syros, 1995.

271 S. Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », art cit, p. 85.

272 P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit.

273 « A côté de sa mission fondamentale de formation initiale, l'Université doit répondre à des besoins nouveaux d'éducation et de formation qui émergent avec l'économie et la société de la connaissance » in : Commission européenne, *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*, (COM(2003) 58 final), 2003.

274 Conclusions du Conseil du 23 mars 2005 concernant le Pacte européen pour la jeunesse (7619/1/05 REV 1).

dans l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être²⁷⁵. En 2009, le Conseil de l'Union Européenne (UE) du 12 mai dans le cadre de la stratégie "Éducation et formation 2020" définit l'éducation et la formation tout au long de la vie comme un principe fondamental²⁷⁶. Une résolution de la même année recommande une meilleure reconnaissance des compétences non formelles acquises par les jeunes²⁷⁷.

Plus récemment, la recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel enjoint les états membres à mettre en place des dispositifs de validation des apprentissages non formels, dont les engagements bénévoles, dans une perspective de « renforcer l'employabilité » : « la validation des savoirs, des aptitudes et des compétences utiles peut contribuer de façon encore plus importante à l'amélioration du fonctionnement du marché du travail, à la promotion de la mobilité et à la stimulation de la compétitivité et de la croissance économique »²⁷⁸.

La validation des engagements bénévoles dans le cadre des formations universitaires est également rendue possible par les réformes en lien avec le processus de Bologne.

1.2.2 Le processus de Bologne : une intégration progressive des connaissances et compétences non formelles.

Historiquement, la déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998²⁷⁹ est considérée comme le point de départ de la future construction d'un Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES). La volonté d'harmoniser les systèmes nationaux d'enseignement supérieur passe par la généralisation de l'usage du système européen de transfert et d'accumulation de crédits

275 Gilles Baccala, « Mobilité internationale des jeunes et reconnaissance de l'éducation non formelle », *Agora débats/jeunesses*, 1 juin 2009, vol. 4, no 50, p. 85-88.

276 Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), (2009/C 119/02).

277 Résolution du Conseil du 27 novembre 2009 relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018) (2009/C 311/01).

278 Recommandation du Conseil de l'Union Européenne, du 20 décembre 2012, relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel (2012/C 398/01).

279 Cette déclaration fut signée pour la France par Claude Allègre (Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie), pour l'Italie par Luigi Berlinguer (Ministre de l'Instruction Publique de l'Université et de la Recherche), pour le Royaume-Unis par Tessa Blackstone (Ministre de l'Enseignement Supérieur) et pour l'Allemagne par Jürgen Rüttgers (Ministre de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie).

(ECTS²⁸⁰), ainsi que par un découpage des études en deux cycles. Elle s'inscrit dans la perspective d'une transformation plus profonde de l'enseignement supérieur qui inclut la mise en place d'une politique d'assurance qualité à l'échelle européenne²⁸¹. Pour les signataires de la déclaration, « l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation »²⁸² dans un contexte professionnel qu'ils désignent comme en transformation.

Pour Pauline Ravinet, il est important de différencier les termes utilisés par la déclaration de Bologne qui parle "d'Europe de la connaissance" qui n'aurait pas la même signification que "l'économie de la connaissance". En effet, si la déclaration de Bologne par la création d'un EEES vise à un renforcement de la compétition entre les États membres, elle ne défend pas une libéralisation de l'enseignement supérieur²⁸³.

La création du processus de Bologne est généralement expliquée par l'existence de problématiques similaires aux quatre états signataires dans la réforme de leur système d'enseignement supérieur. Cette vision permet d'analyser le processus de Bologne comme une continuité historique. Cependant, cette interprétation est à nuancer. Les problématiques évoquées par chaque pays n'étant pas nécessairement communes aux autres, ils ont en commun l'ambition de réformer leurs institutions nationales²⁸⁴ dans un souci d'efficacité et d'ouverture vers l'international, sans pour autant partager une vision commune²⁸⁵. Le processus de Bologne est marqué dès son origine par une volonté de rapprocher les différents systèmes d'enseignement supérieur, tout en conservant les spécificités de chacun afin de pouvoir mettre les universités en concurrence²⁸⁶. L'objectif de la déclaration de la Sorbonne a donc été, par le passage par la scène internationale, de permettre la mise en œuvre de réformes à l'échelle nationale. Jean-Émile Charlier et Sarah Croché, en s'appuyant sur les travaux de Robert Putnam²⁸⁷, précisent que « l'acceptation d'une mesure désagréable par de multiples partenaires unanimement reconnus comme raisonnables et culturellement proches tend à la

280 *European Credit Transfer Scale*.

281 S. Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », art cit.

282 Déclaration de la Sorbonne, Paris, 25 mai 1998.

283 P. Ravinet, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », art cit.

284 Christine Musselin met en avant le fait que si les réformes de l'enseignement supérieur des différents pays européens se sont effectuées selon des processus et des temporalités particulières, la trajectoire globale demeure semblable : C. Musselin, « Les réformes des universités en Europe », art cit.

285 Pauline Ravinet, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Education et sociétés*, 2009, no 24, p. 29-44.

286 Johanna Witte, « Aspired Convergence, Cherished Diversity: Dealing with the contradictions of Bologna », *Tertiary Education and Management*, 1 juin 2008, vol. 14, no 2, p. 81-93.

287 Robert D. Putnam, « Diplomacy and domestic politics: the logic of two-level games », *International Organization*, ed 1988, vol. 42, no 3, p. 427-460.

rendre moins inacceptable »²⁸⁸. Il s'agit également d'inscrire cette déclaration de la Sorbonne dans une stratégie offensive vis-à-vis de la concurrence que représentent les universités étasuniennes par rapport aux universités européennes²⁸⁹. Les rédacteurs de la déclaration se basent notamment sur une augmentation de l'attractivité des universités étasuniennes dans la mobilité étudiante au détriment des établissements européens. Afin d'attirer des étudiant-e-s internationaux, l'évaluation des enseignements (et des enseignant-e-s) devient un outil de l'assurance qualité des formations permettant d'imposer des standards européens (et internationaux)²⁹⁰. Pour Sandrine Garcia, « cette configuration explique que la relation pédagogique soit façonnée dans le cadre d'une relation entre usager et prestataire de service, et que la qualité pédagogique soit désormais pensée comme l'adaptation des enseignants à la demande et aux « besoins » des étudiants »²⁹¹.

Durant cette période, en France, Claude Allègre, alors Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, commande un rapport à Jacques Attali s'intitulant *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*²⁹². Ce rapport prône une transformation des formations universitaires afin de les « revaloriser », autour notamment d'une organisation en 3-5-8, licence-master-doctorat, cette revalorisation allant dans le sens d'une autonomie croissante des établissements. L'idée principale du rapport est la suivante : « La préparation à la vie professionnelle doit devenir l'un des axes majeurs du projet pédagogique de tout établissement supérieur »²⁹³. Le rapport postule une forme d'inadéquation entre les formations universitaires face à l'évolution de la société et du marché. La visée prescriptive du rapport induit que ce décalage va s'accroître. En effet, il s'agit « [d']adapter [les formations] aux métiers d'après-demain et à l'esprit d'entreprise », « un lien plus étroit devra être assuré entre les programmes et les besoins à long terme de la société »²⁹⁴. La question européenne est peu évoquée dans le rapport en dehors de l'idée d'une transformation globale de la société, du

288 Jean-Émile Charlier et Sarah Croché, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 15 juillet 2010, n° 172, p. 77-84.

289 Sarah Croché, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Éducation et sociétés*, 1 décembre 2006, no 18, p. 203-217.

290 Sandrine Garcia, « L'évaluation des enseignements : une révolution invisible », *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 2008, vol. 5, no 55-4bis, p. 51.

291 *Ibid.*

292 Jacques Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998.

293 *Ibid.*, p. 6.

294 *Ibid.*, p. 26.

marché et du travail qui ne se limite pas au cas français. L'idée de la formation tout au long de la vie est inscrite dans le rapport, même s'il ne s'agit pas ici d'intégrer des expériences hors cursus ou hors expérience professionnelle dans le cursus et la formation des étudiant-e-s²⁹⁵.

L'année suivant la déclaration de la Sorbonne, en juin 1999, la déclaration de Bologne est signée par les ministres de 29 états²⁹⁶. Cette déclaration affirme la construction d'une Europe de la Connaissance. Deux modalités de cette déclaration nous intéressent particulièrement dans le cas qui nous concerne : le supplément au diplôme et les crédits ECTS acquis en dehors des formations universitaires.

« Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du «Supplément au diplôme », afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial [...]

Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés »

Déclaration de Bologne, 19 juin 1999.

Le supplément au diplôme tel que présenté dans la Déclaration de Bologne a pour objectif premier d'explicitier la formation reçue par les étudiant-e-s à destination des universités étrangères et des employeur-se-s. Ce supplément est intégré dans la "boîte à outils" à destination des étudiant-e-s européen-ne-s qui se constitue au fil des années afin de permettre une meilleure mobilité professionnelle et dans les études. La mention de crédits ECTS pouvant être acquis en dehors d'une formation universitaire ouvre également la possibilité de reconnaître d'autres formes d'activités au titre la formation : dans un premier temps, la reconnaissance des acquis professionnels, dans un second l'acquisition liée à d'autres formes d'activités non-salariées.

Un groupe de suivi de Bologne est mis en place à la suite de la Conférence de Prague de mai 2001. Il est constitué des pays membres de Bologne, ainsi que de la Commission

295 « les acquis de l'expérience professionnelle devront être pris en compte dans le cursus d'une vie » in : Ibid., p. 27.

296 Le processus de Bologne rassemble aujourd'hui 48 pays.

européenne. Le Conseil de l'Europe, l'Association européenne des universités, l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur et le syndicat des étudiants européens (*European Students Union* – ESU) participent également en tant que membres consultatifs. La conférence des ministres de Prague de mai 2001 réaffirme la possibilité d'établir un supplément au diplôme. Ce dernier est décrit comme étant avant tout un outil permettant de décrire la nature des enseignements suivis, il a vocation à permettre la mobilité internationale des étudiant-e-s et des personnes diplômé-e-s, mais il permet également de mentionner d'autres compétences acquises telles que les activités bénévoles, culturelles ou sportives. Cette conférence inscrit également dans ses objectifs le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Cette thématique sera reprise et complétée lors des communiqués suivants jusqu'à en faire une mission de l'enseignement supérieur, au même titre que l'employabilité des étudiant-e-s dans le communiqué de Louvain-La-Neuve de 2009.

Néanmoins, la formation tout au long de la vie apparaît être un objectif secondaire du processus de Bologne. Le développement de cette politique dépend, selon les pays, de la réforme de la structure des formations en trois cycles et du développement d'une assurance qualité au sein des formations²⁹⁷. Comme l'explique Eric Froment, derrière la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur ce trouve l'idée de répondre aux besoins des étudiant-e-s en matière d'insertion sur le marché de l'emploi : « Ce que l'on veut effectivement, c'est tenir compte davantage du besoin des étudiants dans un système universitaire de masse : prendre davantage en compte ce qui les rendra disponibles pour des emplois ; ce qui facilitera leur possibilité de trouver du travail au terme de leurs études »²⁹⁸.

On notera cependant que le processus de Bologne, s'il a bien permis une réforme des différents systèmes d'enseignement supérieur nationaux, n'a pas abouti à une uniformisation des modèles. Bien au contraire, le découpage en cycles d'études est très divers selon les systèmes nationaux²⁹⁹. Pour Sarah Croché, ces discours portés par la Commission et les autres

297 Christine Musselin, Eric Froment et Marie-Odile Ottenwaelter, « Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ? Un entretien avec Christine Musselin et Eric Froment », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 septembre 2007, no 45, p. 99-110.

298 Ibid., p. 100.

299 S. Croché, « Qui pilote le processus de Bologne ? », art cit.

organisations internationales sont fortement éloignés des pratiques des universités en elles-mêmes ; elles entretiennent un “mythe de Bologne”, « c’est-à-dire l’illusion d’un espace européen de l’enseignement supérieur fonctionnant comme ses promoteurs l’avaient imaginé, n’abritant plus que des cycles d’études compatibles et comparables »³⁰⁰. L’objectif ne serait donc pas tant d’harmoniser les systèmes d’enseignement que de créer un système de relation de “coopération-compétition” entre les états, notamment dans la compétition à l’attractivité internationale³⁰¹. Lors de la déclaration de Bologne en 1999, les états membres font également le choix de substituer le terme “d’harmonisation” des systèmes d’enseignement supérieur pour ceux, moins contraignants de “compatibilité” et de “comparabilité”³⁰². Cette même relation de “coopération-compétition” est perceptible vis-à-vis des relations entre les États et la Commission européenne au sein du processus de Bologne³⁰³. En effet, en ne donnant à la Commission qu’un statut d’observateur, les états ont affirmé une volonté de faire sans elle tout en l’intégrant au processus³⁰⁴. La Commission a contribué au travail de promotion du processus de Bologne à l’international, avec le soutien de l’UNESCO, de l’OCDE et de la Banque Mondiale, contribuant ainsi à la promotion des universités européennes à l’international et à la diffusion du modèle d’enseignement en cycle³⁰⁵. Le processus de Bologne a des répercussions sur l’organisation de l’enseignement supérieur en dehors de l’espace européen où de nombreux pays adopteront un enseignement par cycle³⁰⁶.

Si la question de la reconnaissance ou validation des expériences non formelles issues du bénévolat est traitée à la marge à la fois par la Commission européenne et par les membres du processus de Bologne, elle est néanmoins portée par l’ensemble de ces acteurs sous l’appellation plus générale de “formation tout au long de la vie”. Son application, au niveau européen, est à chercher du côté des politiques à destination de la jeunesse et de la promotion des engagements bénévoles ou en service volontaire.

300 *Ibid.*

301 Jean-Émile Charlier, « Qui veut encore harmoniser l’enseignement supérieur européen ? », *Reflets et perspectives de la vie économique*, 2006, Tome XLV, no 2, p. 23-30.

302 *Ibid.*, p. 24.

303 S. Croché, « Qui pilote le processus de Bologne ? », art cit.

304 Sur la place de la Commission européenne dans le processus de Bologne, voir : Sarah Croché, « Le processus de Bologne : sous l’emprise de la commission européenne » dans Imelda Elliott et al. (eds.), *Mutations de l’enseignement supérieur et internationalisation*, De Boeck Supérieur, 2011, p. 79-94.

305 S. Croché, « Qui pilote le processus de Bologne ? », art cit.

306 S. Mazzella (ed.), *L’enseignement supérieur dans la mondialisation libérale*, op. cit.

1.3 La promotion de l'engagement et de la participation des jeunes au niveau européen : la jeunesse comme "ressource".

Le livre blanc *Un nouvel élan pour la jeunesse européenne* de la Commission européenne, publié en novembre 2001, propose un cadre de coopération concernant les politiques de jeunesse, notamment le volontariat³⁰⁷. Depuis 2006, le Comité économique et social européen (CESE) s'est mobilisé en faveur d'une Charte européenne du volontariat³⁰⁸. Le volontariat est perçu par le CESE comme un « instrument permettant d'atteindre les objectifs de la stratégie UE 2020 »³⁰⁹.

Un premier outil est créé en 2004, l'*Europass*, a pour vocation de rendre comparable entre les pays les certifications et formations des personnes afin de faciliter leur mobilité entre les différents pays³¹⁰. Il est constitué d'un ensemble de documents permettant de décrire : ses expériences professionnelles, ses compétences en langues, son parcours personnel ou professionnel à l'étranger, ainsi que les suppléments aux diplômes. Selon un rapport de 2013, il apparaît qu'il est très peu utilisé par les volontaires et les bénévoles : 1,1 %, contre 19,5 % des personnes ayant un emploi depuis moins de 5 ans et 12,8 % des personnes sans emploi³¹¹. Selon le rapport de 2013, il manque à l'*Europass* un outil spécifiquement dédié aux apprentissages non formels et informels.

Plusieurs programmes concernant la jeunesse se sont succédés : "Jeunesse pour l'Europe" de 1989 à 1999, "Jeunesse" de 2000 à 2006, "Jeunesse en action" de 2007 à 2013. Ce dernier

307 Le volontariat tel qu'il est entendu dans les documents du Conseil ou de la Commission s'entend de manière large, il comprend à la fois les activités bénévoles et celles pratiquées dans le cadre d'un service volontaire : Conclusions du Conseil du 3 octobre 2011 sur « Le rôle des activités de volontariat dans la politique sociale ».

308 Avis du Comité économique et social européen sur la « Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions - Communication sur les politiques de l'UE et le volontariat: reconnaître et valoriser les activités de volontariat transfrontalières dans l'UE », 28 mars 2012 (COM(2011) 568 final).

309 *Ibid.*

310 Décision 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 décembre 2004.

311 Commission européenne, Deuxième évaluation de la décision du Parlement européen et du Conseil instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (*Europass*), (COM(2013) 889 final), 2013, p. 5.

programme s'inscrit dans les nouvelles compétences des institutions européennes conférées par le traité de Lisbonne. Son objectif principal est de promouvoir la citoyenneté européenne et la solidarité auprès des jeunes Européen-ne-s ayant entre 13 et 30 ans. Il est décrit comme complémentaire d'autres politiques européennes, notamment en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie, ainsi que des apprentissages non formels. Les actions prévues visent principalement la mobilité européenne des jeunes, notamment au travers du Service Volontaire Européen, mais aussi par un soutien aux organisations de jeunesse comme le Forum européen de la jeunesse³¹². Les projets financés dans le cadre du programme «Jeunesse en action» doivent répondre à un certain nombre de critères concernant la formation non formelle des participant-e-s en termes de réflexivité, de planification, d'encadrement des apprentissages non formels concernés. Les participant-e-s aux actions mises en place dans le cadre du programme peuvent demander à recevoir un *Youthpass* qui « décrit et valide l'expérience et les résultats d'apprentissage non formel et informel acquis pendant le projet »³¹³. Les activités bénévoles ou volontaires sont décrites par la Commission européenne comme contribuant au développement d'une identité et d'une citoyenneté européenne. Dans ce cadre, l'accent est mis sur le bénévolat transfrontalier.

Encadré 2: Le Forum Européen de la jeunesse

Créé en 1996, le Forum Européen de la Jeunesse (*European Youth Forum - EYF*) rassemble aujourd'hui plus de 104 organisations de jeunes, dont l'ESU et deux organisations françaises : ATD Quart Monde et le CNAJEP³¹⁴.

Parmi ses axes de lobbying au niveau européen, il milite en faveur de « la reconnaissance des valeurs et de la contribution des organisations de jeunesse au bien-être de notre société »³¹⁵. L'EYF a établi une liste de travaux de recherche et d'expertise apportant des données sur la valeur sociale produite par les organisations, comme les compétences développées par les jeunes engagé-e-s dans ces structures. L'organisation ne fait cependant pas de proposition concernant les formes que devrait prendre la reconnaissance des organisations de jeunesse, même si dans l'introduction de leur rapport de 2016, Jan Van Hee évoque le développement d'outils permettant « la reconnaissance, la certification et l'évaluation »³¹⁶.

312 Décision du Parlement européen et du Conseil établissant le programme «Jeunesse en action» pour la période 2007-2013, du 15 novembre 2006, (n°1719/2006/CE).

313 Commission européenne, Jeunesse en action, Guide du programme, 2013, p. 9.

314 Le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP) rassemble 70 organisations dont l'AFEV, Animafac, la FAGE et l'UNEF.

315 Forum Européen de la Jeunesse, *Study on the Social Value of Youth Organisations*, 2016.

316 Ibid., p. 4.

Le projet MOVE financé par l'Union européenne s'intéresse à la mobilité des jeunes en Europe, notamment la mobilité liée au volontariat. En 2007, l'*European Volunteer Centre*, en partenariat avec l'*European Economic and Social Committee* et la Commission européenne, a organisé dans le cadre de ce projet une conférence autour de la reconnaissance des compétences issues du volontariat³¹⁷. Cette conférence avait pour objectif de questionner comment identifier et valider les compétences issues du volontariat, notamment en questionnant l'usage d'un "portefeuille européen de compétences". Parmi les conclusions de la journée figure l'idée que la mise en place d'outils de reconnaissance permet de penser l'engagement dans une activité de volontariat comme une source d'apprentissage. Cette reconnaissance est vue comme contribuant à la fois aux jeunes engagé-e-s et aux associations ou organisations (en attirant de nouveaux types de volontaires). La forme de reconnaissance mise en avant par la conférence est l'utilisation d'un "portefeuille"/"livret de compétences" adapté au type de volontariat. Les participant-e-s ont exprimé des réticences quant à la mise en place d'un outil au niveau européen, car perçu comme trop éloigné des particularités des engagements locaux.

Cette idée d'outils européens est à nouveau évoquée dans une résolution du Conseil de l'UE en 2009. Cette résolution met également en avant l'idée d'une jeunesse comme "ressource" pour la société tout en soulignant « les faibles taux de participation et de représentation des jeunes dans le processus démocratique »³¹⁸. En découle le droit des jeunes et des organisations de jeunesse à participer à l'élaboration des politiques publiques les concernant. La résolution de 2009 inscrit dans ses objectifs le développement et la meilleure reconnaissance du volontariat comme relevant de l'éducation non formelle, notamment par l'utilisation de l'*Europass* et du *Youthpass*.

D'abord pensée comme « problématique », la jeunesse apparaît aujourd'hui comme « ressource »³¹⁹. Cette évolution lexicale ne semble cependant pas modifier en profondeur la définition de la jeunesse. En effet, pour Manuela du Bois-Reymond, la jeunesse comme « ressource » peut se définir comme la participation « de certaines catégories d'individus

317 MOVE, Conference on "Mutual recognition skills and competences gained through volunteering : Toward a European debate", 23-24 mai 2007.

318 Résolution du Conseil du 27 novembre 2009 relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018) (2009/C 311/01), op. cit.

319 M. du Bois-Reymond, « Éducation formelle et informelle », art cit.

(jeunes) qui doivent faire davantage pour la société », dans un contexte néo-libéral « qui réduit la protection sociale et transfère la responsabilité à l'individu »³²⁰.

L'année 2011 a été désignée "Année européenne des activités de volontariat pour la promotion de la citoyenneté active"³²¹. Dans ce cadre, la Commission désigne le volontariat des jeunes comme un élément essentiel des politiques de jeunesse de l'UE. Le volontariat permettrait une meilleure intégration sociale et salariale des personnes qu'elles soient engagées ou bénéficiaires. De plus, les activités bénévoles et volontaires contribuent aux différentes politiques européennes, en dehors de la jeunesse, telles que « l'apprentissage tout au long de la vie, le développement rural et le sport, ajoutant une dimension importante aux programmes de l'Union européenne »³²². En effet, les activités bénévoles sont perçues comme contribuant à la stratégie "Europe 2020 en faveur de la croissance" qui prévoit un taux d'emploi de 75 %. Les compétences développées dans le cadre associatif permettraient aux bénévoles de mieux s'adapter aux transformations du marché du travail. Il est donc important, pour la Commission de développer la reconnaissance des compétences acquises par les bénévoles. Pour appuyer son argumentaire, elle s'appuie sur une étude de l'Université Johns Hopkin sur le volontariat montrant que le secteur non marchand pourrait constituer jusqu'à 5 % du PIB d'un pays, ce qui pour la Commission « peut revêtir une importance capitale en période de difficulté économique et d'austérité »³²³.

Le programme "Erasmus +" a remplacé "Jeunesse en action" à partir de 2014. Le pourcentage de jeunes participant à "Erasmus +" ayant bénéficié d'une reconnaissance de leurs compétences non formelles fait partie des indicateurs d'évaluation du programme. Plusieurs formes de reconnaissances sont possibles : dans le cadre d'un diplôme ou d'un certificat, comme le *Youthpass*³²⁴. En novembre 2016, dans le cadre de ce programme, a été lancé le projet EXTRAsup, coordonné par le ministère français de l'Enseignement Supérieur,

320 *Ibid.*

321 Décision 37/2010/CE du Conseil du 27 novembre 2009 relative à l'Année européenne des activités de volontariat pour la promotion de la citoyenneté active (2011), JO L 17 du 22/01/2010.

322 Commission européenne, Communication sur les politiques de l'UE et le volontariat: reconnaître et valoriser les activités de volontariat transfrontalières dans l'UE, COM(2011) 568 final, 2011.

323 *Ibid.*

324 Règlement (UE) n°1288/2013 du Parlement européen et du Conseil du 11 décembre 2013 établissant "Erasmus +" : le programme de l'Union pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport et abrogeant les décisions n°1719/2006/CE, n°1720/2006/CE et n°1298/2008/CE.

de la Recherche et de l'Innovation et par le Centre international d'études pédagogiques³²⁵, portant sur la reconnaissance et la garantie de la qualité des acquis et des compétences extra-curriculaires des étudiant-e-s. Il a eu pour objectif de réaliser un document de type « kit méthodologique » à destination des universités et des « pilotes de la transformation »³²⁶, dans le cadre de la mise en œuvre française de la loi Egalité et citoyenneté de janvier 2017 qui rend obligatoire la reconnaissance des engagements étudiants. Si des représentant-e-s de plusieurs pays européens³²⁷ participent, le projet reste principalement centré sur la France. Le document final encourage donc la mise en place d'une reconnaissance des activités extra-curriculaires à l'échelle européenne. Il précise également que la création de dispositifs au sein des établissements d'enseignement supérieur permettrait de réinterroger la pédagogie universitaire, ainsi que le rôle dévolu aux universités :

« La reconnaissance de l'existence d'acquis extra-curriculaires souligne par ailleurs que la formation ne se résume pas au développement des compétences visées directement par un programme de formation : elle doit intégrer l'ensemble des compétences qui permettent à un individu de s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle.

La reconnaissance des acquis extracurriculaires interroge l'établissement d'enseignement supérieur dans sa responsabilité d'organisme certificateur des compétences : dans quelle mesure et sous quelles conditions peut-il reconnaître des compétences développées et/ou certifiées en dehors de ce que contrôlent directement ses équipes pédagogiques ? La possibilité de penser en continuum de compétences peut l'amener à questionner ses conceptions en matière de formation. »

EXTRASup, *Reconnaitre & garantir la qualité des acquis et des compétences extracurriculaires des étudiants. Conduire et réussir le changement ensemble*, 2019, p 7.

Toujours dans le cadre du programme *Erasmus+*, le projet *European STEP* (Student Engagement Project) se donne pour objectif tout comme le projet EXTRASup de créer un document à destination des acteurs universitaires, afin de les aider à mettre en œuvre une politique de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s. Il a été conçu par l'association française Animafac, la Fondation des Universités Européennes, le Bureau de la vie étudiante de l'Université de Dublin, l'Université de Cergy, l'Université de Valladolid en Espagne,

325 « Créé en 1945, le CIEP est un opérateur du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ses missions s'inscrivent dans le cadre des priorités du gouvernement en matière de coopération internationale. », <https://plus.ciep.fr>, consulté le 15/08/2020

326 EXTRASup, *Reconnaitre & garantir la qualité des acquis et des compétences extracurriculaires des étudiants. Conduire et réussir le changement ensemble*, Sèvre, France, 2019, p. 8.

327 Allemagne, Belgique, Espagne et Suisse.

l'Université de Vienne et le Centre des volontaires de l'Université de Varsovie. Les acteurs participant au projet ont débuté une enquête à la fois quantitative et qualitative concernant la reconnaissance des engagements étudiants dans différents pays d'Europe³²⁸, afin de « contribuer à la reconnaissance et la valorisation de l'engagement des étudiant.e.s en Europe, notamment en tant que facteur de développement de compétences transversales complémentaires à celles acquises dans le cadre d'un parcours académique »³²⁹.

Enfin, le nouveau programme pour la jeunesse de la Commission européenne, pour la période 2019-2027, inscrit quant à lui directement la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s dans ces objectifs :

« promouvoir la reconnaissance des expériences de bénévolat et la validation des acquis d'apprentissage: les compétences que les bénévoles acquièrent méritent d'être reconnues sur le marché du travail, outre la valeur intrinsèque que le bénévolat apporte à la société. »

Commission européenne, *Mobiliser, connecter et autonomiser les jeunes: une nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse*, COM(2018) 269 final, Bruxelles, 2018, p. 8.

Comme nous avons pu le voir dans cette première section, si la question de la prise en compte des engagements bénévoles des étudiant-e-s dans les cursus n'est pas un point central des politiques européennes ou des grandes orientations des organisations internationales, elle trouve néanmoins à s'intégrer dans ce paradigme de "société de la connaissance". À ce titre, les engagements bénévoles font progressivement partie des politiques de "formation tout au long de la vie", lesquelles donnent une place importante à l'éducation non formelle. La question de la reconnaissance des engagements étudiants devient un axe de travail important au sein du programme *Erasmus+* à partir de l'année 2016 (impulsé par plusieurs acteurs français), avant d'être inscrite en tant que telle dans les objectifs du dernier programme pour la jeunesse de la Commission européenne. L'argumentaire autour du développement de cette nouvelle politique tourne principalement autour de la question de l'employabilité et des compétences. Je reviendrai de manière plus précise sur l'historique et l'usage de ces deux termes dans la section suivante de ce chapitre (2.1).

328 La méthodologie de l'enquête ainsi que les premiers résultats n'ont pas été publiés au moment de la rédaction de ces lignes.

329 <https://www.animafac.net/minisite/european-step>, consulté le 15/08/2020.

Christine Musselin montre que les pays européens partagent les mêmes perspectives en matière d'enseignement supérieur, en tenant des discours semblables :

- « – higher education is a priority for the future of modern societies;
- it should produce and transmit knowledge, as well as it should prepare the younger generation to fulfill useful functions in society;
- the state budget will not be sufficient to cover all the needs and new resources must be found;
- universities should become more autonomous and be able to decide for themselves and manage their development;
- they should undergo a posteriori evaluations;
- last, the state should develop some facilitatory actions instead of interventionist ones »

Christine Musselin, “The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: The Case of France”, *CES Working Paper*, no. 73, 2000.

Néanmoins, elle explique, s'appuyant sur le cas de la France, que les réformes tiennent avant tout du contexte national. La contractualisation est, par exemple, une politique commune à la réforme des services publics³³⁰. Pour l'auteure, il y a une cohabitation entre un ancien référentiel basé sur les disciplines et un nouveau basé sur l'université³³¹. La seconde section de ce premier chapitre s'attachera donc à présenter comment les politiques de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s ont émergé à l'échelle nationale.

330 Christine Musselin, « Les universités à l'épreuve du changement : Préparation et mise en œuvre des contrats d'établissement », *Sociétés Contemporaines*, 1997, vol. 28, no 1, p. 79-101.

331 Christine Musselin, *The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe : The Case of France*. CES Working Paper, no. 73, 2000.

Section 2. Le développement national de politiques visant à soutenir et développer les engagements bénévoles des étudiant-e-s dans les universités françaises : de l'incitation à l'obligation

Après la présentation de la “société de la connaissance” comme référentiel dans lequel s’inscrivent les politiques de reconnaissance des engagements bénévoles, au travers de l’action publique européenne et internationale, cette section a pour objectif de présenter comment les universités françaises ont peu à peu développé des politiques de valorisation et de reconnaissance du bénévolat dans les cursus. Nous l’avons vu avec la présentation du programme 2017-2019 de la Commission européenne pour la jeunesse, le bénévolat permettrait d’accroître la professionnalisation des jeunes³³². Avant d’aborder l’historique des réformes, je chercherai à définir comment les notions de professionnalisation, mais également d’employabilité ou de compétences se sont imposées à l’Université (2.1). Nous verrons comment la reconnaissance des engagements des bénévoles est progressivement rendue possible. En effet, comme le souligne Sandrine Garcia, « c’est, à travers la mise en place de parcours de formation individualisés, une logique de marché qui est en train de s’imposer comme modèle d’organisation pédagogique avec l’assouplissement généralisé des contraintes institutionnelles sur le contenu des formations, et la promotion d’un étudiant censé se comporter comme un acteur rationnel et finalement seul responsable de ces choix »³³³.

La question de la reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus universitaires est, nous le verrons, un instrument à la fois des politiques de jeunesse et des politiques de formation. Pour plus de lisibilité quant à l’apparition, puis la généralisation de la reconnaissance du bénévolat dans les universités, la suite de cette section sera présentée de manière chronologique. La première période, correspondant aux premières mises en œuvre d’une reconnaissance du bénévolat et aux premières incitations législatives, au cours des années 1990 à 2011 (2.2). La seconde correspond à une phase de généralisation des dispositifs de reconnaissance des engagements dans les universités. Elle commence avec l’élaboration de

332 Commission européenne, Mobiliser, connecter et autonomiser les jeunes: une nouvelle stratégie de l’Union européenne en faveur de la jeunesse, COM(2018) 269 final, Bruxelles, 2018.

333 S. Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l’enseignement supérieur », art cit, p. 30.

la Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant de 2011 et termine avec le Plan national de vie étudiante de 2015 (2.3). Enfin, la dernière période se concentre sur la loi Égalité et citoyenneté du 27 janvier 2017 qui rend obligatoire la mise en place d'une validation des engagements dans les cursus (2.4).

Cette section, comme la précédente, a été construite à partir d'une collecte documentaire : textes législatifs, rapports gouvernementaux, documentation des différents acteurs (ministères, CPU, associations)³³⁴. À cela s'ajoutent plusieurs observations menées dans le cadre de mes missions au sein de l'AFEV. J'ai pu assister à plusieurs réunions de travail et événements organisés par la CPU, dont les congrès de 2013³³⁵ et 2014³³⁶. J'ai participé à une table ronde portant sur la question des engagements étudiants lors de l'assemblée générale de la Fédération des associations générales étudiantes (FAGE) le 21 mars 2014. L'année suivante, j'ai été amenée à intervenir lors de l'assemblée générale de Solidarité Étudiante du 20 juin 2015, ce qui m'a permis de m'entretenir de manière informelle avec plusieurs membres de l'UNEF. Enfin, toujours dans le cadre de mon contrat CIFRE, j'ai pu participer au nom de l'AFEV à plusieurs réunions de la Concertation pour l'élaboration d'un plan national de vie étudiante³³⁷. Enfin, j'ai complété ce travail par la réalisation de plusieurs entretiens auprès de différents acteurs impliqués nationalement sur cette question. Je me suis entretenue avec un ancien vice-président de la FAGE³³⁸. Au sein de la CPU, je me suis entretenue avec le président de la commission Vie étudiante et Vie de campus³³⁹, ainsi qu'avec la chargée de mission vie étudiante³⁴⁰. J'ai également rencontré deux membres de la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA)³⁴¹, tous deux en charge des questions en lien avec la reconnaissance des compétences bénévoles et de la reconnaissance des engagements étudiants. Du côté du ministère de l'Enseignement supérieur,

334 Cf. p. 514 et suivantes.

335 Congrès de la CPU, « Les femmes et les hommes qui font l'université. Quelles politiques de ressources humaines pour l'université de demain ? », Rennes, 15 au 17 mai 2013.

336 Congrès de la CPU, « Les universités et l'innovation, agir pour l'économie et la société », Lyon, 21 au 23 mai 2014.

337 Le 20 mai 2015, 15 juin 2015, 17 juin 2015 et 23 juin 2015.

338 Entretien ancien vice-président de la FAGE, 21 juin 2017.

339 Entretien président de la commission Vie étudiante et Vie de campus à la CPU (2016-2018), 18 avril 2018.

340 Entretien chargée de mission vie étudiante à la CPU, 22 mai 2017.

341 Entretien adjointe et adjoint au chef du bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 20 décembre 2017.

j'ai pu m'entretenir avec la chargée de l'évaluation des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants au sein des universités à la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP)³⁴².

2.1 Le bénévolat comme facteur de professionnalisation des étudiant-e-s ?

Le bénévolat étudiant est construit, par les chercheur-se-s, les enseignant-e-s et les acteurs associatifs comme un élément à la fois de professionnalisation des cursus par opposition aux pratiques universitaires d'enseignement, mais également comme un apprentissage du « monde réel »³⁴³, opposé à des apprentissages pensés comme “déconnectés” parce que théoriques.

Avant de présenter l'historique des réformes nationales, je vais brièvement présenter comment la reconnaissance du bénévolat dans les cursus s'inscrit plus largement dans une perspective de professionnalisation des formations, afin de développer l'employabilité des étudiant-e-s. D'un côté, la professionnalisation des formations peut s'observer par la transformation des maquettes des diplômes avec une distinction entre les cours considérés comme disciplinaires et théoriques et opposés aux cours désignés par certains acteurs comme “pratiques” (2.1.1). De l'autre, la recherche d'une meilleure employabilité des étudiant-e-s à la sortie de l'université passe par la transcription des cours enseignés dans une “approche par compétence” qui inclut les activités extérieures à l'université (2.1.2).

2.1.1 Le bénévolat étudiant : facteur d'employabilité des étudiant-e-s et de professionnalisation des formations ?

Le postulat porté par un certain nombre d'acteurs est celui d'une université française “désajustée” qui ne serait plus à même de garantir l'employabilité des étudiant-e-s. Le taux de chômage des jeunes diplômé-e-s serait imputable à un manque d'adéquation entre les cursus

342 Entretien adjointe au chef du département de l'orientation et de la vie des campus, DGESIP, 22 novembre 2017.

343 Raji Swaminathan, « Educating for the “Real World” : The Hidden Curriculum of Community Service-Learning », *Equity & Excellence in Education*, 21 mai 2007, vol. 40, no 2, p. 134-143.

universitaires et le marché du travail, plus qu'à un déficit d'emploi³⁴⁴. En effet, ce postulat repose sur « le principe de la responsabilité du système éducatif dans les difficultés que rencontrent les débutants sur le marché du travail, en lui supposant un grand pouvoir d'action sur ce qui s'y produit »³⁴⁵. La solution aux différents maux dont souffrent les universités passeraient donc, comme le souligne Patricia Pol, par un rapprochement avec le secteur marchand :

« Le constat dominant est que le cycle universitaire de licence souffre d'un quadruple déficit : déficit d'orientation, déficit d'attractivité (fortement lié à l'existence des classes préparatoires), déficit de réussite et déficit de qualification et d'insertion professionnelle, et cela d'autant plus que les entreprises françaises sont souvent plus réticentes que leurs homologues étrangères à recruter des diplômés de filières générales. La nécessité de poursuivre le rapprochement déjà bien engagé entre le monde de l'entreprise et l'université est désormais affirmée, y compris par les organisations étudiantes. »

Patricia Pol, « Le débat universitaire en France. De la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 septembre 2007, no 45, p. 87-97.

L'Université est perçue comme une institution qui échouerait dans ces missions et dont le rapprochement avec le secteur économique serait une solution portée par l'ensemble des acteurs. La professionnalisation des formations apparaît ici comme une orientation à même de régler ce « quadruple déficit » : permettre une meilleure orientation ou réorientation des étudiant-e-s et par là même améliorer leur réussite, mais également améliorer l'employabilité des étudiant-e-s (qualification mieux reconnue par les entreprises et meilleure insertion professionnelle).

Pour Fabienne Maillard, les nombreux travaux de recherche portant sur la massification de l'enseignement supérieur et sur l'absence de démocratisation contribuent à légitimer l'idée d'un nécessaire rapprochement entre les universités et le secteur marchand :

« Parmi les postulats qui fondent ce programme politique figure l'idée que le système éducatif, et principalement l'université, n'a pas répondu aux attentes placées en lui par les acteurs sociaux. Attentes principalement instrumentales, que le système éducatif ne pourrait plus éviter de prendre en compte, même si aucune enquête sérieuse ne les a réellement identifiées. En déplaçant leur critique du thème – encore

344 Lucie Tanguy (ed.), *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*, Paris, la Documentation française, 1986, 302 p.

345 Fabienne Maillard (ed.), *Former, certifier, insérer: effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR, 2012, p. 11.

prisé – des faiblesses de la démocratisation scolaire à celui de « l’inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006)³⁴⁶ ou du « déclassement » des diplômés (Peugny, 2009)³⁴⁷, les chercheurs ont incidemment contribué à légitimer cette dénonciation de l’incompétence du système éducatif, à laquelle le gouvernement répond par maintes réformes. La métamorphose des diplômés apparaît ainsi comme une évolution attendue, rendue inéluctable à la fois par la massification scolaire et les espoirs professionnels qu’elle a générés, et par les transformations du système productif. La concurrence économique internationale, l’exigence de mobilité d’un métier à l’autre, d’une entreprise à l’autre ou d’un pays à l’autre, la modernisation du marché du travail français ... servent d’arguments à ces transformations qui de fait ne manquent pas »

Fabienne Maillard (ed.), *Former, certifier, insérer: effets et paradoxes de l’injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR, 2012, p. 11.

Cette notion de “professionnalisation” n’est pas à entendre comme la diffusion d’usages propres à certaines disciplines traditionnellement professionnelles comme la médecine³⁴⁸. Pour reprendre la définition de Catherine Agulhon, « professionnaliser suppose, en fait, de construire une formation en fonction des compétences requises par un emploi et d’allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages »³⁴⁹. Cette question de la professionnalisation des études supérieures est intrinsèquement liée à la massification de l’accès aux universités, et ce dans plusieurs pays³⁵⁰.

Depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, l’ensemble des diplômés sont inscrits au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), à l’exception du brevet des collèges et du baccalauréat général. Pour Fabienne Maillard, cette inscription au RNCP crée l’obligation de mettre en lien les diplômés avec une perspective professionnelle³⁵¹. De plus, la professionnalisation des cursus universitaires, encouragée par la LRU³⁵², le plan Réussite en licence de 2007 et la loi Fioraso de 2013, est ici le moyen, dans une perspective

346 Marie Duru-Bellat, *L’inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006, 105 p.

347 Camille Peugny, *Le déclassement*, Paris, Bernard Grasset, 2009, 173 p.

348 Vanessa Pinto, « « Démocratisation » et « professionnalisation » de l’enseignement supérieur », *Mouvements*, 10 septembre 2008, no 55-56, p. 22.

349 Catherine Agulhon, « La professionnalisation à l’Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, 1 janvier 2007, no 54, p. 14.

350 Catherine Agulhon et al., *La professionnalisation: pour une université « utile » ?*, Paris, L’Harmattan, 2012, p. 8.

351 F. Maillard (ed.), *Former, certifier, insérer*, op. cit., p. 8.

352 L’orientation et l’insertion professionnelles sont inscrits comme faisant parti des missions des universités.

adéquationniste entre emploi et formation, de développer l'employabilité des étudiant-e-s³⁵³, en répondant entre autre aux demandes locales d'emploi dans les universités des villes moyennes³⁵⁴. Vanessa Pinto prend l'exemple dans l'un de ses articles de la licence professionnelle « métiers des téléservices » de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de l'Université d'Amiens et de celle de « superviseurs en centres d'appels » de l'Université d'Angers pour illustrer l'adéquation de la formation universitaire au marché local³⁵⁵. Reprenant l'expression de Pierre Merle, elle analyse l'émergence de ces filières courtes professionnelles comme une « démocratisation ségrégative » de l'enseignement supérieur³⁵⁶. En effet, les étudiant-e-s inscrit-e-s dans ces filières sont d'avantages issus de milieux populaires que ceux/celles des filières plus généralistes³⁵⁷.

Corrélié à la notion de “professionnalisation”, le terme “d'employabilité” apparaît dès 1978 dans les travaux de l'OCDE et dès 1995 pour la Commission européenne. Il fait, par la suite, son apparition dans le droit français en 2008, dans le cadre de la loi relative au service public de l'emploi³⁵⁸. Pour Guillaume Tiffon, Frédéric Moatty, Dominique Glaymann et Jean-Pierre Durand, il s'agit d'un terme dont les « usages actuels revêtent une importante dimension idéologique dans un contexte où les individus sont plus que jamais sommés d'être capables d'adapter leurs compétences aux besoins évolutifs de l'économie, du système productif et de l'emploi »³⁵⁹. Cette transformation de la formation s'inscrit donc pour de nombreux-ses auteur-e-s dans un tournant néo-libéral de transformation du modèle universitaire français. Il ne faut cependant pas voir simplement l'explication des changements opérés dans les programmes au travers de l'idée d'une soumission à l'économie de marché. Sheila Slaughter souligne que cette explication est trop simpliste, dans la mesure où elle ignore de nombreux acteurs qui peuvent également chercher à influencer ces changements qu'il s'agisse

353 Vanessa Pinto, « La « réussite pour tous » passe-t-elle par la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur ? », *Savoir/Agir*, 1 septembre 2014, n° 29, vol. 3, p. 67-73.

354 Raymonde Séchet, « Les délocalisations au mépris de l'université de masse ? L'essor de l'enseignement supérieur dans les villes moyennes de l'ouest », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 93-99.

355 V. Pinto, « « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur », art cit, p. 18.

356 Pierre Merle, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 2000, vol. 55, no 1, p. 15-50.

357 Les étudiant-e-s dont les parents sont ouvrier-e-s représentent 21 % dans les filières STS, contre 5 % en CPGE, 5 % dans les études de santé et 8 % en droit. A l'inverse, les étudiants ayant des parents cadres ne sont que 15 % en STS, contre 51 % des effectifs de CPGE, 43 % en santé et 36 % en droit : V. Pinto, « « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur », art cit, p. 17-18.

358 T. Levené, « Les politiques d'insertion », art cit, p. 52.

359 Guillaume Tiffon et al. (eds.), *Le piège de l'employabilité: critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, PUR, 2017, p. 11.

d'organisations professionnelles, des étudiant-e-s, etc.³⁶⁰. Les programmes constituent des enjeux pour de nombreux acteurs, dans la mesure où « en raison du rôle qui leur est assigné dans la production, la certification et la transmission de savoirs théoriques, les établissements d'enseignement supérieur sont une pièce maîtresse de la légitimation des groupes professionnels »³⁶¹.

Nicolas Charles nuance l'idée selon laquelle la professionnalisation croissante des formations en France ferait partie d'un changement de modèle national vers un modèle néolibéral d'inspiration anglo-saxon, en montrant en quoi cette professionnalisation constitue au contraire l'affirmation d'un modèle typiquement français³⁶². L'auteur dresse une typologie des formations, inspirée d'une étude du Céreq³⁶³, dans laquelle il en distingue trois types : les « formations professionnelles scolaires, souvent accessibles après un concours, délivrant des diplômes dont l'obtention est une condition nécessaire à l'exercice de métiers bien identifiés (médecin, avocat, enseignant, magistrat, etc.) », « les formations à visée professionnelle, dont la cible d'insertion est un champ professionnel plutôt qu'un métier spécifique, et dont l'obtention du diplôme, le plus souvent précédé d'un stage long, ne donne pas toujours de garantie d'accéder à un emploi (écoles de commerce et d'ingénieur, masters et licences professionnelles, DUT) » et « les formations dites générales, dont la cible d'insertion est large, sauf à amener à un des deux types de formation sus-mentionnés »³⁶⁴. Son étude met en avant le développement du second type de formation. L'usage du stage long en responsabilité dans le cursus d'étude apparaît comme spécifique au modèle français des formations où la professionnalisation est un enjeu important, par opposition au modèle anglais où, pour l'auteur, une plus grande place serait laissée aux expériences extra-académiques des étudiant-e-s³⁶⁵.

360 Sheila Slaughter, « The political economy of curriculum-making in American universities » dans Steven G. Brint (ed.), *The futur of the city of intellect : The changing American university*, Stanford University Press., Stanford, p. 260-289.

361 Julien Barrier, Olivier Quéré et Rachel Vanneville, « La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 5 avril 2019, vol. 13, no 1, p. 8.

362 Nicolas Charles, « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, 15 septembre 2014, vol. 56, no 3, p. 321.

363 Laure Gayraud, Georgie Simon-Zarca et Catherine Soldano, « Université : les défis de la professionnalisation », *NEF : Notes Emploi-Formation* ISSN 1764-4054, 2011, no 46, p. 32 p.

364 N. Charles, « Quand la formation ne suffit pas », art cit, p. 322.

365 *Ibid.*, p. 323.

Adrien Delespierre montre quant à lui dans son étude que les écoles qui dans le modèle de Nicolas Charles correspondent aux « formations à visées professionnelles »³⁶⁶ n'ajustent pas toutes leur formation en fonction des besoins du marché³⁶⁷. En effet, les écoles les plus réputées sont aussi celles qui offrent les formations les moins professionnalisées et les plus généralistes. À l'inverse, les écoles les moins convoitées sont celles dont la formation est la plus spécialisée et la plus en lien avec le secteur économique local³⁶⁸.

Au sein des universités, cette professionnalisation des cursus prend des formes diverses selon les établissements, liés à l'aspect relativement flou du terme, chaque acteur appliquant sa propre définition de ce qui relève de l'apprentissage d'une pratique professionnelle. De manière générale, ce terme semble recouvrir « une conception moins “académique” des formations universitaires » par l'implication d'acteurs extérieurs institutionnels, économiques ou politiques³⁶⁹, mais aussi associatifs.

Pour conclure, Vanessa Pinto résume les politiques de “professionnalisation” de la manière suivante :

« [La professionnalisation] peut se traduire par des dispositifs visant à inciter et acclimater à “l'entreprise” ou au “monde socio-économique” les étudiants de tous les cursus, bref, à améliorer leur “employabilité” au moyen de l'acquisition de “compétences” censées être ajustées au marché du travail et être prêtes à l'emploi. À ce titre, les stages, l'alternance, les modules “Projet personnel et professionnel”, l'incitation à l'entrepreneuriat, voire les emplois étudiants trouveraient pleinement leur justification. Leur développement s'impose ainsi pour favoriser l'“accès à l'emploi” et à la “réussite” des étudiants, quitte à instaurer conjointement des “chartes” et des dispositifs réglementaires de lutte contre les “abus” des employeurs. »³⁷⁰

Favoriser l'employabilité des étudiant-e-s passe donc à la fois par une ouverture des cursus à des acteurs non-académiques, mais également par le développement de nouvelles pratiques autour de la notion de compétence.

366 *Ibid.*, p. 322.

367 Adrien Delespierre, « Des entreprises dans les salles de classe ? La révolution conservatrice des grandes écoles d'ingénieurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 30 avril 2015, no 14, p. 69-92.

368 *Ibid.*

369 Yannick Marcyan, « La construction des diplômes professionnalisés à l'Université. L'exemple de l'université Nancy 2 », *Recherche et formation*, 1 janvier 2007, no 54, p. 29-45.

370 V. Pinto, « La « réussite pour tous » passe-t-elle par la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur ? », *art cit.*, p. 68.

2.1.2 L'identification et la valorisation des compétences : le développement de nouvelles pratiques au sein des universités.

La notion de “compétence”, tout comme celle de “qualification”, est mobilisée dans de nombreux travaux de sociologie du travail portant sur la transformation de l’emploi depuis les années 1950³⁷¹. Comme le souligne Claude Dubar « le terme de compétence est d'abord, pour le sociologue, un mot du débat social, une catégorie utilisée par certains acteurs, dans certaines circonstances, pour rationaliser et argumenter leur stratégie et exprimer leur croyance »³⁷².

Pour Gérard Boutin deux définitions concurrentes des compétences sont aujourd’hui mobilisées : « les behavioristes y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d’un apprentissage donné ; les constructivistes pour leur part utilisent le mot compétences pour illustrer une construction de capacités qui proviennent d’une interaction entre individus engagés dans une démarche commune »³⁷³. Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, synthétisant ces deux approches, définissent le terme de “compétence” comme faisant consensus comme « une capacité d’exécution finalisée, liée à l’activité située d’un sujet et correspondant, chez lui, à une organisation d’éléments divers, notamment des savoirs et des savoir-faire, ou d’unités cognitives construites, coordonnées, intégrées, structurées, hiérarchisées »³⁷⁴. Au-delà de savoir ce que recouvre précisément le terme de compétence, Marcel Crahay met en avant l’aspect fédérateur de ce « concept unissant la cognition et l’action » dans une perspective utilitariste : « la cognition est subordonnée à l’action, elle-même finalisée par un problème à résoudre », expliquant ainsi l’intérêt du monde de l’entreprise pour cette notion³⁷⁵.

371 Pour un historique de cette notion voir Claude Dubar, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, 1996, vol. 38, no 2, p. 179-193.

372 *Ibid.*, p. 191.

373 Gérard Boutin, « L’approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 1 mai 2004, vol. 81, no 1, p. 26.

374 Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, « L’approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 15 juillet 2010, no 172, p. 23.

375 Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 1 mars 2006, no 154, p. 97-110.

Pour les auteurs de *La nouvelle école capitaliste*, la mise en œuvre d’une “approche par compétence” dans le primaire et le secondaire, dans la transformation des modes d’évaluation des élèves, promeut un modèle entrepreneurial au travers d’un projet d’ouverture sur la société³⁷⁶. En effet, cette approche se caractériserait par « le passage d’un paradigme fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre centré sur l’appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques »³⁷⁷. Cette idée de changement de paradigme montre l’idée déjà présentée précédemment d’un système d’enseignement à réformer pour être en prise avec “le monde réel”. Critiques de cette évolution, les auteurs de *La nouvelle école capitaliste* voient dans cette inscription dans des “problématiques pratiques” le passage d’un modèle où les savoirs étaient dispensés gratuitement à un second où les connaissances doivent être économiquement utiles³⁷⁸. Pour Gérard Boutin, dans le cadre de cette “approche par compétence”, les enseignant-e-s « sont enjointes à la fois d’inciter les élèves à “construire” leurs connaissances dans un contexte qui rappelle étrangement celui de l’école libertaire et d’adhérer à l’obligation de résultat en des temps prescrits par les pouvoirs publics »³⁷⁹.

D’abord mise en œuvre dans le premier et second degré, cette approche se développe depuis quelques années dans l’enseignement supérieur, à la suite du processus de Bologne et des recommandations de la Commission européenne depuis 2004³⁸⁰.

Issue du modèle de l’entreprise³⁸¹, cette notion de compétence peut également être envisagée comme le passage d’une reconnaissance sociale collective par la qualification des savoirs à une reconnaissance individuelle³⁸². Fabienne Maillard met en avant l’idée que cette individualisation de la formation, en lien avec la théorie du capital humain de Gary Becker³⁸³,

376 P. Clément et al., *La nouvelle école capitaliste*, op. cit., p. 250.

377 C. Chauvigné et J.-C. Coulet, « L’approche par compétences », art cit, p. 15.

378 P. Clément et al., *La nouvelle école capitaliste*, op. cit., p. 8 ; Voir également : C. Granger, *La destruction de l’université française*, op. cit.

379 G. Boutin, « L’approche par compétences en éducation », art cit, p. 39.

380 C. Chauvigné et J.-C. Coulet, « L’approche par compétences », art cit ; Nadine Postiaux, Philippe Bouillard et Marc Romainville, « Référentiels de compétences à l’université », *Recherche et formation*, 1 juillet 2010, no 64, p. 15-30.

381 Françoise Ropé et Lucie Tanguy (eds.), *Savoirs et compétences: de l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise*, Paris, L’Harmattan, 1994, 243 p.

382 François Sarfati, « Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L’exemple de la sélection à l’entrée en Master 2 », *Formation emploi*, 17 juin 2015, vol. 2, no 130, p. 31-48.

383 « Les compétences acquises par un individu au cours de sa formation contribuent à le distinguer et à en faire une ressource rare. », dans Benjamin Vignolles, « Le capital humain : du concept aux théories », *Regards croisés sur l’économie*, 2012, vol. 2, no 12, p. 37-41.

ne se formalise pas nécessairement sur le marché du travail³⁸⁴. En s'appuyant sur les enquêtes du Céreq, elle souligne que sur les trente dernières années, si le niveau d'éducation augmente, le niveau de salaire moyen des étudiant-e-s arrivant sur le marché du travail baisse³⁸⁵. George Felouzis décrit quant à lui le marché du travail des jeunes diplômé-e-s comme « un monde incertain » à la fois pour les étudiant-e-s en recherche d'emploi, mais également pour les employeur-se-s « à la recherche de compétences certifiées et “garanties” par des diplômes »³⁸⁶. L'incertitude des employeur-se-s concernant les diplômes ne porte pas selon l'auteur sur la quantité, mais sur leur qualité qui serait difficile à vérifier. Pour George Felouzis, le passage d'une logique de qualification à une logique de compétence a induit une incertitude sur le diplôme en lui-même, les étudiant-e-s pouvant par exemple valider leur année sans assister aux cours magistraux³⁸⁷.

La généralisation des stages en entreprises dans les cursus, à partir de la fin des années 1980, marque pour Françoise Ropé et Lucie Tanguy, dans leur ouvrage issu d'un rapport commandé par le ministère de l'Éducation nationale, « l'affirmation de l'idée selon laquelle la transmission des connaissances n'est plus le monopole de l'école »³⁸⁸. Dans ce cadre d'une professionnalisation des cursus, “l'approche par compétence” apparaît pour les deux auteures comme un instrument technique dans la réalisation de cet objectif :

« Parce qu'elle traite tous les individus de la même façon, dans la mesure où leurs qualités propres sont estimées au moyen des mêmes règles, le modèle pédagogique des compétences et les technologies par lesquelles il se met en œuvre apparaît comme une quête de plus grande justice sociale à l'école et un instrument permettant aux “partenaires” du système éducatif de participer à son œuvre. Mais on ne saurait ignorer qu'il vise également à placer les individus en position de s'auto-évaluer, tout comme le dispositif “bilan de compétences” récemment institué dans le cadre législatif de la formation continue. »³⁸⁹

Cette approche par compétence permet, par l'intégration dans la formation d'acteurs extérieurs, de renforcer l'idée d'une inadaptation du modèle universitaire face à la réalité du monde du travail. En effet, les étudiant-e-s développeraient, dans cette approche, peu ou mal

384 F. Maillard (ed.), *Former, certifier, insérer*, op. cit., p. 9.

385 Céreq, « Biennale 2007 ».

386 Georges Felouzis, « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 1 janvier 2008, no 101, p. 136.

387 Ibid., p. 140.

388 F. Ropé et L. Tanguy (eds.), *Savoirs et compétences*, op. cit., p. 25.

389 Ibid., p. 40.

certaines compétences indispensables à leur insertion professionnelle. Pour Marc Romainville, « habitués à être jugés sur la reproduction de savoirs, les étudiants développeraient peu à l'université les compétences transférables qui sont attendues par le monde du travail telles que l'écriture de rapport, la communication orale et le travail d'équipe »³⁹⁰, ou encore « l'autonomie, l'esprit d'initiative, la responsabilité et l'esprit critique »³⁹¹. Au-delà de la transformation des façons d'enseigner, l'approche par compétence critique également l'organisation disciplinaire des formations qui ne serait pas favorable à l'insertion professionnelle des étudiant-e-s³⁹². Cette « approche par compétence » permet donc de pointer les défaillances supposées du système universitaire tout en y apportant des solutions à la fois à l'échelle des cursus (à professionnaliser), mais également à une échelle individuelle (par le développement de compétences). De ce point de vue, l'adéquationnisme des formations porterait ici sur l'acquisition par les étudiant-e-s de compétences considérées comme utiles par les entreprises locales³⁹³. Le bénévolat apparaît dans ce cadre pour certain-e-s auteur-e-s comme une expérience à même de combler l'écart entre les compétences acquises à l'université et les attentes du milieu professionnel³⁹⁴. Au travers de l'acquisition de certaines compétences, l'expérience bénévole est susceptible d'impacter les résultats des étudiant-e-s³⁹⁵. Il permettrait un apprentissage informel « par l'action et pour l'action »³⁹⁶, s'opposant à un apprentissage perçu comme essentiellement théorique.

Roger Sue et Jean-Michel Peter ont réalisé une enquête auprès de bénévoles, à partir d'une étude lexicométrique d'entretiens, qui met en évidence le développement de compétences très diverses³⁹⁷. Le registre des compétences techniques est fréquemment mobilisé par les enquêté-e-s, notamment par celles et ceux engagé-e-s dans des associations sportives. Il ressort de leur étude que « l'expérience bénévole facilite les acquis de compétences

390 Marc Romainville, *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 16.

391 Nicole Rege Colet et Marc Romainville (eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 40.

392 C. Chauvigné et J.-C. Coulet, « L'approche par compétences », art cit, p. 18.

393 C. de Montlibert, *Savoir à vendre*, op. cit., p. 24.

394 Albina Khasanzyanova et Yann Duceux, « Les apprentissages informels des jeunes bénévoles dans des activités d'encadrement », *Agora débats/jeunesses*, 2 mars 2016, vol. 1, no 72, p. 49-60.

395 Valérie Becquet, « Moment étudiant, moment d'engagement : regard sur les activités bénévoles des étudiants », in Jean-Philippe Legois et al. (eds.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Paris, Syllepse, 2007, p. 154.

396 A. Khasanzyanova et Y. Duceux, « Les apprentissages informels des jeunes bénévoles dans des activités d'encadrement », art cit, p. 58.

397 Roger Sue et Jean-Michel Peter, « Les apprentissages informels au sein des associations dans une société de connaissances en mutation », Paris, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, 2012.

empathiques comme la capacité de mieux comprendre les autres, de motiver les gens rencontrés » et qu'elle « suscite des apprentissages autour de la compréhension et l'analyse de situation, de la construction d'un projet, de son évaluation, de la sollicitation de soutiens, du travail en équipe et de la gestion d'un groupe. Cela permet de développer de nombreuses aptitudes relatives à la gestion de projet, de savoir déléguer des responsabilités à d'autres et de contrôler les effets de cette délégation »³⁹⁸.

Ces compétences acquises dans un cadre extérieur à l'enseignement et à l'emploi sont généralement désignées comme "transversales", dans le sens où elles seraient mobilisables indépendamment du contexte où elles ont été acquises. Cette notion de "compétence transversale" est également très fréquemment mobilisée par les acteurs associatifs pour décrire les compétences issues du bénévolat. Or sa pertinence même est critiquée. Bernard Rey et Michel Develay expliquent que « cette transversalité, qui peut exister parfois, est souvent illusoire, car un élément ne reste pas identique à lui-même selon la séquence en laquelle il est intégré. En outre, on peut se demander si un comportement isolé a encore assez de sens pour mériter le nom de compétence »³⁹⁹.

L'approche par compétence se traduit dans les cursus par une transcription des objectifs des enseignements en compétences à acquérir. De plus, dans une logique de développement de l'employabilité des étudiant-e-s, des "référentiels de compétences" sont créés au sein des universités et sont intégrés aux formations pré-professionnelles, par exemple par la réalisation d'un "bilan de compétences" en vue de la préparation d'un CV et d'une réflexion autour de leur projet professionnel. Cette réflexion menée par les étudiant-e-s serait à même de combler le supposé déficit de professionnalisation de certains cursus. Néanmoins, comme le montre Romain Delès, les étudiant-e-s sont d'autant plus nombreux-ses à avoir un projet professionnel défini qu'ils/elles sont dans des filières généralistes. Il explique cette tendance par le fait que dans certaines disciplines le projet professionnel s'impose de fait (médecine, écoles d'ingénieurs, etc.), par opposition aux cursus dits généralistes où « il devient nécessaire de donner une direction professionnelle à des savoirs non immédiatement valorisables sur le marché du travail »⁴⁰⁰. Pour Stéphanie Tralongo, ces formations intitulées dans certaines

398 *Ibid.*

399 Bernard Rey et Michel Develay, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 70.

400 Romain Delès, « Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ? », *Education et sociétés*, 30 août 2017, vol. 1, no 39, p. 181.

universités “Projet Personnel et Professionnel” ont vocation à enseigner aux étudiant-e-s comment être « entrepreneur de soi »⁴⁰¹.

De manière générale, la professionnalisation et le passage à une approche par compétence dans les cursus est pensée comme étant à même de renforcer l’employabilité des étudiant-e-s. Les expériences bénévoles apparaissent dans ce cadre à la fois comme un facteur de professionnalisation (un peu au même titre qu’un stage), mais également comme un vecteur d’acquisition de nouvelles compétences similaires ou complémentaires à celles pouvant être acquises au cours des études. Nous verrons dans les sous-sections suivantes comment cette vision des engagements bénévoles des étudiant-e-s s’intègre progressivement aux différentes réformes de l’enseignement supérieur.

2.2 Des années 1990 aux années 2010 : des premières expérimentations aux premières mesures incitatives.

Cette seconde sous-section est structurée en cinq périodes. La première centrée sur la décennie 1990, retrace brièvement l’entrée de la question de la vie étudiante dans les politiques universitaires, ainsi que les prises de position autour de la reconnaissance des engagements étudiants (2.2.1). La seconde période, plus courte, se centre sur la circulaire portant sur le développement de l’engagement associatif et des initiatives étudiantes de 2001 (2.2.2). Puis, la question de la validation des engagements sera étudiée au travers du passage au LMD et du dispositif “Envie d’agir” (2.2.3). La quatrième sous-section se centrera quant à elle sur la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007 (2.2.4). Enfin, j’aborderai la place de la reconnaissance et de la validation du bénévolat dans la

401 « Un bachelier qui ambitionne d’entrer à l’IUT Lumière (Université Lyon II) pour y faire ses études aura d’autant plus de chances d’être retenu qu’il saura convaincre lors du processus du recrutement d’une capacité future à être « acteur de sa formation ». Que ce soit par écrit dans un dossier, ou à l’oral lors d’un jury d’audition, il lui sera demandé d’évoquer ses expériences professionnelles, extrascolaires, de formuler une lettre de motivation, de préciser « son projet personnel et professionnel », de montrer son dynamisme, sa curiosité et son appétence pour le monde du travail, sa capacité à entreprendre, à se prendre en main, à être autonome, réflexif et responsable de lui-même », dans Stéphanie Tralongo, « La méthode du « Projet personnel et professionnel » : un « travail de soi » des étudiants », Sociologies pratiques, 28 octobre 2008, vol. 2, no 17, p. 95.

politique du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, notamment dans le cadre du Fond d'expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) (2.2.5).

2.2.1. La fin des années 1990 : entre abrogation du service militaire et Plan Social Étudiant.

De manière générale, les années 1990 marquent une évolution dans la prise en compte de la vie étudiante dans les politiques des établissements, mais également de la supposée « incompétence pédagogique des universitaires »⁴⁰².

À la suite de la publication en 1981 d'un rapport commandé par François Mitterrand, Laurent Schwartz (mathématicien) préconise l'évaluation des enseignements et des enseignants en se basant sur la qualité. Cette évaluation se veut « positive », dans la mesure où elle n'avait pas de conséquence sur l'allocation des moyens⁴⁰³. Le Comité national d'évaluation des universités (CNE) voit le jour en 1984, à la suite de ce rapport, il sera présidé par Laurent Schwartz jusqu'en 1989. Cependant, la conception de l'évaluation évolue rapidement. Elle délaisse la conception de Laurent Schwartz, au profit de celle édictée par Michel Crozier en 1989 dans un rapport commandé par Lionel Jospin conseillé par Claude Allègre⁴⁰⁴, laquelle sera à son tour progressivement dépassée dans la décennie suivante :

« L'intervention des politiques sur la pédagogie se renforce et le problème public se décale encore: ce n'est plus l'absence d'évaluation des performances pédagogiques des universitaires, mais la nécessité d'imposer à ces derniers l'évaluation pour améliorer la réussite des étudiants qui prime. L'enjeu est devenu celui que récusait le rapport Crozier : « la politique d'évaluation ne doit pas chercher à imposer des instruments plus fiables pour mieux répartir la pénurie et forcer les universitaires agents de l'État à remplir leurs obligations sous la surveillance d'une opinion publique avertie »⁴⁰⁵. Après les crédits ECTS et le LMD, les politiques doivent mettre

402 S. Garcia, « L'expert et le profane », art cit, p. 74.

403 Ibid., p. 69 ; S. Garcia, « L'évaluation des enseignements », art cit, p. 52.

404 « La conception de l'évaluation qui s'impose à partir du rapport Crozier est [...] de plus en plus prescriptive et normative : elle occulte totalement la spécificité de l'activité d'enseignement, qu'elle réduit à une activité qu'il serait pertinent de mesurer et d'évaluer indépendamment des usages qu'en font les étudiants, c'est-à-dire de leur propre investissement. Le mandat qui lui était donné était d'ailleurs d'introduire des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur, au moment même où l'évaluation est investie par la gauche pour renouveler le service public. » S. Garcia, « L'évaluation des enseignements », art cit, p. 54.

405 Michel Crozier, *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*, Paris, La Documentation Française, 1990, p. 27.

en place l'assurance qualité qui, en 1998, fait l'objet d'une recommandation du Conseil de l'Union.

Cette « généalogie » révèle le rôle crucial joué par C. Allègre dans le processus d'imposition d'enjeux économiques dans l'enseignement supérieur, d'abord comme conseiller de L. Jospin (confiant à M. Crozier une mission), puis comme initiateur de Bologne, conseillé par Jacques Attali qui construit dans son rapport l'architecture de l'harmonisation européenne. »

Sandrine Garcia, « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Genèses*, 7 mars 2008, n° 70, n° 1, p. 74.

La vie étudiante fait quant à elle partie intégrante des procédures de contractualisation des universités instaurées en 1989⁴⁰⁶ et elle sera progressivement intégrée, au cours de la décennie, dans les procédures d'évaluation du CNE. La définition de la vie étudiante ne se limite pas ici à la qualité de vie, elle intègre la participation des étudiant-e-s aux différentes instances, ainsi que la vie associative⁴⁰⁷.

De manière plus spécifique, la question de l'intégration du bénévolat étudiant dans les cursus apparaît dans les orientations de la Fédération des associations générales étudiantes (FAGE), dès 1996. Pour l'organisation, les associations étudiantes sont des partenaires de l'université. Elle opère ici une distinction entre d'un côté les organisations et syndicats étudiants qui se présentent aux élections universitaires et de l'autre les associations qui, en étant centrées sur une activité particulière, n'ont pas vocation à être représentatives⁴⁰⁸. Elle se positionne donc en faveur de la reconnaissance des responsables associatifs, dans la mesure où ces étudiant-e-s impliqué-e-s dans des associations sont vu-e-s comme participant au fonctionnement de l'Université. Elle propose qu'ils/elles puissent être évalué-e-s et noté-e-s sur leurs activités associatives, décrites comme un « travail », au motif qu'elles « favorisent l'ouverture d'esprit ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences »⁴⁰⁹.

La FAGE propose de reconnaître l'engagement étudiant selon deux modalités de bonus :

« La mise en place d'un bonus étudiant pourrait prendre deux formes :

406 Pour une analyse des politiques de contractualisation, voir : C. Musselin, « Les universités à l'épreuve du changement », art cit.

407 Florence Kunian et Olivier Rey, « L'émergence des politiques de vie étudiantes dans les universités, expression d'une nouvelle conception du rôle des universités ? : Communication au colloque du RESUP "Regards croisés sur la question étudiante" », Bordeaux, 2006.

408 FAGE, États généraux, 1996, p. 27.

409 *Ibid.*

- La forme d'une "prime à la réussite". Lorsque l'année d'étude est réussie sans aucun redoublement, l'étudiant bénéficierait d'un bonus dont il pourrait se servir l'année suivante.

- La forme d'une "prime à l'initiative" dans les domaines culturels, associatifs, sportifs, administratifs, etc.

Les deux types de bonus seraient cumulables. La décision étant prise par le jury de fin d'année au vu d'un dossier présenté par l'étudiant. »

FAGE, *États généraux*, 1996, p. 28.

Ici, la validation des engagements associatifs prend la forme d'une « prime » sous forme de points bonus à destination des étudiant-e-s fortement engagé-e-s tout en ayant réussi leurs études. Cette reconnaissance est, également, présentée comme étant une mesure à même de lutter contre la faible participation des étudiant-e-s aux élections⁴¹⁰.

A contrario, cette question de la reconnaissance des engagements bénévoles ne semble pas être portée par l'UNEF-ID⁴¹¹ sur cette période⁴¹².

En 1997, dans un arrêté du 9 avril relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, François Bayrou, alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, inscrit la reconnaissance des activités de tutorat dans les cursus. Il s'agit d'une première forme d'intégration dans la formation d'une activité hors cursus des étudiant-e-s bénévoles ou rémunéré-e-s⁴¹³. L'année suivante, le Plan social étudiant de 1998 inscrit dans ses objectifs la dynamisation de la vie étudiante. Cette politique passe notamment par la mise à disposition de moyens à destination des associations étudiantes, mais également de locaux dédiés, telle que les Maisons de l'Étudiant. Deux formes d'intégration des engagements étudiants sont prévues. Concernant le développement de l'accès à la culture pour les étudiant-e-s, le Plan social étudiant prévoit la validation de modules artistiques dans les cursus⁴¹⁴. Pour les engagements associatifs, le texte met l'accent

410 FAGE, *États généraux*, *op. cit.*

411 Union nationale des étudiants de France – Indépendante et démocratique

412 D'après la consultation des numéros suivant de la revue *Étudiant de France* sur la décennie 1990 : n°135, juillet 1991, n°183, juin 1995, n°184, juillet 1996, n°185, juillet 1997, n°199, novembre 1998 et n°201, janvier 1999.

413 Article 5 : « La première année d'enseignement de premier cycle comporte un dispositif d'appui sous forme de tutorat d'accompagnement, dont la mise en oeuvre est assurée par des étudiants de deuxième ou troisième cycle, sous la responsabilité pédagogique des enseignants et des enseignants chercheurs. Les tâches de tutorat effectuées par l'étudiants tuteur sont validables pour l'obtention du diplôme préparé. »

414 Plan Social Etudiant, 8 juillet 1998, p. 8.

sur leur « dimension formatrice » et invite à les reconnaître dans le cadre d'une validation de stage⁴¹⁵.

La loi du 28 octobre 1997 suspend le service militaire et prévoit qu'une loi ultérieure définisse de nouvelles modalités pour un service civil. Les objecteurs de conscience représentaient environ 10 000 personnes en 1998, auxquels s'ajoutaient 10 000 autres jeunes ayant choisi une forme de service civil⁴¹⁶. La question de la refonte du service civil représente un enjeu de taille pour les associations les accueillant. L'AFEV saisit cette fenêtre d'opportunité en proposant une forme de volontariat spécifique à destination des étudiants ayant vocation à se substituer aux précédents services civils. Pour l'association, le service militaire et les services civils sont perçus comme des « lieux de brassage social [qui] demandent à être reconstitués sous une autre forme. Un cadre institutionnel, le volontariat à temps plein, et une activité libre, le volontariat associatif de type bénévolat, constituent des réponses pertinentes et complémentaires »⁴¹⁷. La pratique bénévole au sein de l'AFEV est désignée par l'association comme relevant du « Volontariat Étudiant de Solidarité », qu'elle souhaite généraliser au sein des établissements d'enseignement supérieur⁴¹⁸. Au travers de cette politique, l'AFEV a pour ambition de développer ses partenariats locaux, mais aussi d'apparaître comme contribuant à la formation – notamment citoyenne – des étudiant-e-s⁴¹⁹.

Le programme Action CiToiyenne Etudiante (ACTE) est dans un premier temps lancé au sein des établissements de la ville de Nancy entre 1999 et 2001, avec le soutien du rectorat, de la vice-présidence de la CPU⁴²⁰, de la direction de l'action sociale du ministère de l'Emploi et de la Solidarité et par la Délégation Interministérielle à l'Economie Sociale (DIES)⁴²¹. Cette action se définit comme « une expérimentation du bénévolat étudiant inspirée des pratiques américaines et anglaises “Service Learning” »⁴²². Il s'agit d'un engagement bénévole d'une durée de 50 à 80 heures sur l'année universitaire autour d'« activités de cohésion sociale et de

415 *Ibid.*, p. 9.

416 « Le volontariat civil nouveau est arrivé », *Agora débats/jeunesses*, 1999, vol. 17, no 1, p. 159-159.

417 AFEV, Dépliant “ACTE”, 2001.

418 AFEV, « Programme “1991-2001 l'Afev a 10 ans” samedi 10 novembre 2001 ».

419 *Ibid.*

420 La vice-présidence de la CPU est assuré à ce moment-là par Monsieur Pouchain, président de l'Université Paris XIII.

421 Par la suite, le programme ACTE est étendu à la ville de Paris en 2002, dans le cadre d'une convention conclue avec la délégation à la Vie étudiante de la mairie de Paris.

422 AFEV, Note de synthèse sur l'expérimentation du “service learning”, Paris, 1999.

solidarité »⁴²³. Une note du ministère de l'emploi et de la solidarité définit, également, le programme ACTE comme une importation des formes de service volontaire tel que pratiqué aux États-Unis. Le "service learning" y désigne le bénévolat étudiant allant « de l'accompagnement scolaire à l'aide aux personnes en difficulté, à la réhabilitation ou la remise en état de locaux, à des actions en faveur des zones sensibles et des quartiers défavorisés, à la défense de l'environnement et, enfin, à la protection du patrimoine artistique et culturel »⁴²⁴. Ces activités peuvent aussi faire l'objet d'une intégration dans le cursus universitaire. En effet pour les auteurs « ces services volontaires sont de plus en plus reconnus par les universités et intégrés dans le cursus universitaire (sous forme d'équivalence de stage ou de validation d'acquis) »⁴²⁵.

Cette forme de volontariat civil ne sera pas retenue par la loi du 14 mars 2000. Néanmoins, le programme initié par l'AFEV sera cité en exemple dans la circulaire portant sur le développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes⁴²⁶.

Si la question de la reconnaissance du bénévolat étudiant dans les cursus en est à ses balbutiements, elle émerge dans les revendications de la FAGE et de l'AFEV et commence à s'inscrire dans les politiques de dynamisation de la vie étudiante.

2.2.2. La circulaire de 2001 : une incitation à la reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus.

En 2001, la circulaire portant sur le développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes⁴²⁷ incite les établissements à signer des conventions d'objectifs avec des associations, ainsi qu'à reconnaître l'engagement des étudiant-e-s dans le cadre de leur formation. Elle met en lien les activités bénévoles et culturelles des étudiant-e-s avec leur insertion sociale et professionnelle. La reconnaissance est présentée comme une aide aux

423 AFEV, Projet d'expérimentation du "service learning", Paris, 1999.

424 Ministère de l'emploi et de la solidarité, direction de l'action sociale, Note "Projet d'expérimentation de service volontaire", non daté.

425 *Ibid.*

426 Circulaire n°2001-159 du 29 août 2001.

427 *Ibid.*

projets des étudiant-e-s. Elle prévoit la mise en œuvre de plusieurs dispositifs tels que la création de bureaux de la vie étudiante au sein des universités. Ce service a pour vocation de permettre le développement de nouvelles associations étudiantes, mais aussi d'assurer des formations à destination des élu-e-s étudiant-e-s et des responsables associatifs. La circulaire prévoit que les universités puissent "favoriser" la reconnaissance de certains types d'engagements étudiants au sein de leur établissement. Les universités sont par ailleurs encouragées à conventionner avec l'AFEV au travers de son programme ACTE :

« Devra en particulier être encouragé le volontariat étudiant de solidarité. Des programmes tel que le programme "action citoyenne étudiante" (ACTE) permettent à des étudiants de participer à des actions de solidarité. Ces étudiants à la différence de porteurs de projet associatif ne sont pas animateurs d'association. Ils ont un engagement de quelques heures/semaine dans des domaines liés notamment à la lutte contre les exclusions. Ce programme pourrait être mis en œuvre dans les universités, il constitue un excellent vecteur de relation entre l'université et son environnement. »

Circulaire n°2001-159 du 29 aout 2001.

La circulaire encourage, également, la reconnaissance formelle dans les cursus des engagements étudiants. Si le choix des engagements à reconnaître et les modalités de la reconnaissance sont laissés à la libre appréciation des établissements, elle recommande néanmoins de privilégier l'intégration de la reconnaissance dans les maquettes des diplômes, sous la forme d'UE :

« L'unité d'enseignement optionnelle constitue sans aucun doute le meilleur moyen de validation de l'action étudiante dans le cadre de la formation. Mais cela peut aussi prendre la forme de stages, de rédaction d'un mémoire ou d'un rapport, de mention sur le diplôme voire de bonification »

Circulaire n°2001-159 du 29 aout 2001.

Le soutien de l'État aux programmes développés par l'AFEV trouve en partie à s'expliquer par la présence de Christophe Borgel, fondateur de l'association, alors conseiller technique au sein du Ministère de l'Éducation nationale sous Claude Allègre et Jack Lang de 1998 à 2002⁴²⁸.

En 2001, Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, intervient aux 10 ans de l'AFEV⁴²⁹. Certainement en référence à la circulaire, il promet « d'interpeller les recteurs des

428 <https://www.parti-socialiste.fr/personnalite/christophe-borgel/>, consulté le 29-10-2018.

429 AFEV, « Journée du volontariat étudiant de solidarité, 10 novembre 2001 », Paris.

universités pour que ces actions bénévoles puissent être reconnues sous une forme ou sous une autre dans le parcours universitaire des étudiants, comme c'est déjà le cas à Lorient »⁴³⁰. Deux articles de l'AEF⁴³¹ présentent les rétributions du bénévolat à l'AFEV sous l'angle de la participation des jeunes⁴³² et de leur pré-professionnalisation⁴³³.

Toujours cette même année, les ministères de l'Éducation nationale et de l'Emploi et de la Solidarité, dans le cadre du centenaire de la loi de 1901 et de l'année internationale du volontariat des Nations-Unies, commandent un rapport à Guillaume Houzel – fondateur d'Animafac et président de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) – sur la question des engagements bénévoles des étudiant-e-s, avec pour objectif « l'identification des pratiques innovantes et la description des dispositifs dont l'efficacité est révélée »⁴³⁴. Les deux ministères évoquent dans leur lettre de mission la volonté d'oeuvrer au développement des engagements des étudiant-e-s. Les pratiques bénévoles sont pensées à la fois comme un outil d'acquisition de nouvelles compétences, mais aussi comme « vecteur d'un meilleur ancrage des campus dans leur territoire »⁴³⁵.

« L'associatif étudiant doit être encouragé, car il représente une véritable promesse pour la société. On peut en mesurer l'utilité sociale au moins à trois niveaux : d'une part, en termes d'intégration sociale et d'animation de l'université dans des campus qui souvent ne brillent pas par leur convivialité et au sein desquels le « délit d'initié » joue à plein. D'autre part, en termes de formation extrascolaire et professionnellement pour ceux que la pratique des projets collectifs prépare aux défis qu'ils auront à affronter dans leur vie professionnelle. Quelle meilleure école, en effet, de la responsabilité et de l'investissement personnels ? Le projet, la « cause

430 Article du Parisien, Florence Deguen, Laurence Le Fur, « Etudiants, bénévoles et fiers de l'être », 11 novembre 2001.

431 L'Agence Education Emploi Formation (AEF) est un groupe de presse spécialisé sur les questions éducatives.

432 Article AEF, Agnès Bouchaud, « Dix ans de l'AFEV : "mettre en valeur la contribution des volontaires" », 12 novembre 2001 : Citation d'un extrait d'entretien avec Nicolas Delesque : « "Le soutien que nous apporte le ministre de l'Éducation nationale pose les bases d'une participation massive de cette partie de la jeunesse à la vie de notre pays". L'AFEV a expérimenté le dispositif ACTE (action citoyenne étudiante) permettant aux étudiants de s'investir dans "le champ de la cohésion sociale". L'AFEV veut cependant aller encore plus loin: "55% d'abstention des jeunes de moins de 25 ans aux dernières élections municipales [montrent] le chemin à parcourir pour que la jeunesse s'approprie la chose publique. La reconnaissance du volontariat par toute la société devient une priorité démocratique." ».

433 Article AEF, « L'engagement bénévole des étudiants devient une expérience de préprofessionnalisation. Autres échos du 10ème anniversaire de l'AFEV. », 13 novembre 2001

434 Lettre de mission, dans Guillaume Houzel, Les engagements bénévoles des étudiants: perspectives pour de nouvelles formes de participation civique, Paris, France, la Documentation française, 2003, 119 p.

435 Ibid., p. 104.

commune » qui soude chacun des membres à un dessein collectif constitue un bon avant-goût de ce que seront les exigences humaines (d'entente, de compromis personnel, mais aussi de créativité et d'initiative) du monde professionnel. Bien comprise, la démarche associative pourrait résoudre la quadrature du cercle des entreprises collectives : à savoir concilier le sens d'une discipline raisonnée avec celui de l'initiative innovante et utile. Une façon d'apprendre, en reprenant Nietzsche, à « danser dans les chaînes ». »

Guillaume Houzel, *Les engagements bénévoles des étudiants: perspectives pour de nouvelles formes de participation civique*, Paris, la Documentation française, 2003, p 38.

La promotion des engagements étudiants dans les universités semble ici être à même de répondre à plusieurs problématiques internes aux universités en lien avec la vie de campus et l'insertion professionnelle. Ce questionnement s'intègre dans un contexte de massification de l'accès à l'université⁴³⁶ et au regard de l'échec en premier cycle, cette massification n'étant pas synonyme de démocratisation⁴³⁷. L'expérience bénévole serait en ce sens un apprentissage du « monde réel »⁴³⁸. Pour le rapporteur, le modèle de l'Université s'opposerait à celui des écoles d'enseignement supérieur. L'Université aurait « traditionnellement freiné l'essor de l'esprit d'initiative des étudiants », là où les écoles encourageraient les initiatives étudiantes, instituant ainsi une norme parmi les étudiant-e-s à « participer activement à un ou plusieurs projets collectifs, notamment pour tester leurs compétences et acquérir de nouveaux savoir-faire pratiques »⁴³⁹.

Le rapport mobilise une vingtaine d'exemples de « bonnes pratiques » de bénévolat étudiant, dont le programme ACTE de l'AFEV. Il émet néanmoins des réserves quant à la validation des engagements des étudiant-e-s dans leur cursus universitaire :

« À vrai dire, le risque principal de cette forme de dispositif est qu'il étouffe toute autre ambition. Le tropisme de l'institution scolaire à tout rapporter aux cursus qu'elle propose est bien connu. Dans cet esprit, le risque est ici d'encourager la participation à la vie associative uniquement à travers la voie du stage et de l'unité d'étude, au détriment de toute autre forme d'incitation. La dérive loin de l'esprit associatif et de ce qu'il apporte menace rapidement. Aussi, il importe de ne

436 Sur l'évolution des effectifs étudiants voir : Sandra Zilloniz, « L'évolution du monde étudiant en chiffres depuis 1960 » dans Louis Gruel, Olivier Galland et Guillaume Houzel (eds.), *Les étudiants en France: histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR, 2009, p. 177-191.

437 Christian Baudelot et al., *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspero, 1981, 219 p.

438 R. Swaminathan, « Educating for the "Real World" », art cit.

439 G. Houzel, *Les engagements bénévoles des étudiants*, op. cit., p. 51.

considérer ces possibilités que comme un des outils disponibles, mais certainement pas comme celui qui doit prédominer. »

Guillaume Houzel, *Les engagements bénévoles des étudiants: perspectives pour de nouvelles formes de participation civique*, Paris, la Documentation française, 2003, p 54.

La question de la validation dans les cursus ne fait donc pas l'unanimité parmi les acteurs concernés. Cette forme de rétribution des engagements est perçue par Guillaume Houzel comme potentiellement contreproductive, puisqu'elle limiterait la diversité des initiatives étudiantes à celles reconnues dans les cursus⁴⁴⁰. D'autant que pour le rapporteur, la raison de la faiblesse des engagements étudiants serait à trouver non pas du côté d'une absence d'institutionnalisation dans les cursus ou d'une absence de rétribution (symbolique ou matérielle), mais plutôt de la culture des universités qui auraient « traditionnellement freiné l'essor de l'esprit d'initiative des étudiants »⁴⁴¹. À l'inverse les écoles d'enseignement supérieur encourageraient les initiatives étudiantes, instituant ainsi une norme parmi les étudiant-e-s à « participer activement à un ou plusieurs projets collectifs, notamment pour tester leurs compétences et acquérir de nouveaux savoir-faire pratiques »⁴⁴².

Cette question de la reconnaissance du bénévolat étudiant dans les cursus est, par la suite, abordée lors du colloque annuel de la CPU en mars 2002. Jack Lang réaffirme son souhait de voir les universités développer des politiques à destination des associations passant par une validation dans le cadre des études⁴⁴³. L'AFEV est également présente lors du colloque. Elle est la seule association invitée à la table ronde « Quels engagements des étudiants dans leur université ? » par l'intermédiaire de son président, Nicolas Delesque. Elle sera par la suite fréquemment invitée ou associée aux travaux de la CPU.

Les missions d'encadrement et de formation des bénévoles étudiant-e-s de l'AFEV sont décrites comme étant réalisées en collaboration avec les établissements d'enseignement supérieur. Il évoque la validation du bénévolat à l'AFEV dans le cadre d'UV d'« intervention en milieu urbain ». Pour lui, la démarche de l'AFEV s'inscrit dans « une perspective résolument militante et volontariste qui suppose un travail en partenariat avec divers acteurs :

440 *Ibid.*

441 *Ibid.*

442 *Ibid.*

443 CPU, Actes du séminaire « L'étudiant dans l'Université du XXI^e siècle », Mulhouse, 2002, p. 19.

l'État, les collectivités locales, les acteurs de terrain, etc. »⁴⁴⁴. Le positionnement de la CPU en faveur de la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s est, par la suite, réaffirmé dans un texte d'orientation voté à l'unanimité lors de la plénière du 16 mai 2002⁴⁴⁵.

De manière plus générale, Jack Lang, dans une intervention au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) le 23 avril 2001, précisera son projet pour l'enseignement supérieur : « assouplir et moderniser notre système pour mieux répondre à notre double volonté de démocratiser la réussite des étudiants et élever encore la haute qualité de notre enseignement et de notre recherche »⁴⁴⁶. Cet encouragement au développement des engagements étudiants s'inscrit dans un contexte d'intégration de l'assurance qualité dans la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 et de l'évaluation des enseignements par l'arrêté du 23 avril 2002⁴⁴⁷ : « les critères définis, qui sont essentiellement quantitatifs, visent à imposer aux universités les mêmes taux de réussite que dans les établissements sélectifs »⁴⁴⁸.

2.2.3. L'intégration du bénévolat dans la réforme LMD.

« La politique ministérielle de soutien à l'engagement des jeunes répond à plusieurs constats et objectifs. Sans se reconnaître facilement dans des formes traditionnelles d'engagement, politique et syndical notamment, les jeunes ont montré, à la suite du premier tour de l'élection présidentielle de 2002, qu'ils souhaitaient néanmoins s'engager dans des actions ayant un sens pour eux-mêmes et un intérêt pour la société [...] "Envie d'agir ?" contribue à la construction d'une image positive et d'un discours valorisant sur les jeunes et leur capacité d'initiative. Cette opération permet de rendre visibles les liens entre éducation "formelle" et éducation "informelle" comme le prévoient les objectifs fixés lors du Conseil européen de Lisbonne (mars 2000). »

Note de service n°2003-216 du 8 décembre 2003 :

« Mise en œuvre de la politique ministérielle de soutien à l'engagement des jeunes pour l'année scolaire 2003-2004 ».

444 Ibid., p. 48.

445 Ibid., p. 78.

446 Cité in : S. Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur », art cit, p. 35.

447 Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

448 S. Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », art cit, p. 88.

Si le printemps 2002 correspond au début du passage au LMD (licence-master-doctorat) des universités, il est également marqué par le second tour des élections présidentielles opposant Jacques Chirac à Jean-Marie Le Pen.

C'est dans ce contexte politique que le dispositif "Envie d'agir" est lancé par Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, en décembre 2002. Dans un courrier adressé aux président-e-s d'université, d'établissement du supérieur, de CROUS⁴⁴⁹, ainsi qu'aux recteur-ric-e-s d'académie, en date du 20 décembre 2002, Luc Ferry détaille la politique ministérielle de soutien à l'engagement des jeunes entre 11 et 28 ans. Elle comprend un volet informatif à destination des jeunes sur les possibilités d'engagements bénévoles (sous la forme d'un "guide de l'engagement" et d'un site internet). Le courrier invite les établissements du supérieur à organiser une semaine de promotion de l'engagement, sans que le contenu soit précisé. Il est également demandé aux directions des établissements de reconnaître les engagements bénévoles des étudiant-e-s en utilisant les possibilités offertes par la réforme LMD. Cette reconnaissance vise les engagements étudiants en lien ou non avec les formations suivies.

En effet, le passage au LMD modifie l'organisation antérieure des diplômes. Les maquettes ne sont plus définies par arrêtés, laissant une plus grande liberté aux établissements. L'article 14 de l'arrêté du 23 avril 2002 permet la création d'Unités d'Enseignement (UE) choisies librement et d'UE optionnelles. L'inscription d'enseignements d'ouverture dans les cursus facilite la reconnaissance pédagogique des engagements associatifs des étudiant-e-s⁴⁵⁰.

En 2004, "Envie d'agir" passe du statut de "dispositif" à celui de "programme" et intègre une dimension européenne. L'AFEV est intégrée au programme dans le cadre de son partenariat avec la FNAC, sur le thème de la prévention de l'illettrisme, mais également dans le cadre de sa campagne "Solidaires en Actions" faisant appel à des jeunes de plusieurs pays européens. D'autres organisations sont représentées dans le cadre de la "Caravane européenne de l'engagement" : le Forum européen Jeunesse, la FAGE, les Eclaireuses éclaireurs de France, Pulsart⁴⁵¹ et les Jeunes Européens France⁴⁵².

449 Centre Régionaux des Oeuvres Universitaires et Scolaires

450 Florence Kunian et Guillaume Houzel, Politiques de vie étudiante des universités, Paris, France, la Documentation française, 2009, 271 p.

451 Il s'agit d'une association culturelle et artistique.

452 Programme Envie d'agir 2004.

Un “passeport de l’engagement” est créé à destination des jeunes. Il s’agit d’un outil de valorisation des expériences et des aptitudes bénévoles acquises, par l’édition d’un certificat retraçant les différents engagements. Il a vocation à être utilisé dans le cadre d’une recherche d’emploi, mais aussi d’une Validation des Acquis de l’Expérience (VAE). Ce passeport s’inscrit également dans une réflexion ministérielle autour de l’intégration d’une mention sur les bulletins scolaire des élèves à destination des élèves engagé-e-s au sein de leur établissement⁴⁵³.

Au sein de la CPU, la réflexion autour de la question de la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s se poursuit. Lors du colloque annuel de 2005, intitulé « Citoyenneté et démocratie étudiante » du 23 septembre 2005, deux tables rondes sont organisées sur cette thématique.

La première est consacrée aux élections étudiantes et à la place des élu-e-s, en présence de Nicolas Delesque de l’AFEV. Les discussions, orientées autour d’un rapport de l’association Civisme et Démocratie (CIDEM)⁴⁵⁴, mettent en évidence les demandes des organisations étudiantes autour de la question de la participation, décrite comme un élément constitutif du sentiment d’appartenance aux universités⁴⁵⁵. De manière générale, Sylvain Comparot évoque, pour la Conférence nationale des Étudiants Vice-Présidents d’Université (CEVPU), la question de l’aménagement des études des élu-e-s (dispense d’assiduité, changement de groupes de Travaux Dirigés (TD) etc.) et de leur formation comme un élément important dans l’exercice de la démocratie étudiante. Il souligne également que la CEVPU n’a pas de position spécifique concernant la reconnaissance et la validation du travail d’élue-e dans les cursus⁴⁵⁶. En effet, les organisations étudiantes portent des revendications communes autour de la reconnaissance d’un statut spécifique aux élu-e-s, mais ne se positionnent pas unanimement sur les questions de formation et de validation. Bruno Julliard et Sophie Binet, pour l’UNEF, mettent en avant la nécessité de permettre aux étudiant-e-s d’être co-gestionnaires des établissements pour améliorer le taux de participation aux élections. Il faut donc pour le syndicat, renforcer le rôle des élus étudiant-e-s. De son côté, Sébastien Coudert – Protection

453 *Ibid.*

454 Florence Kunian, Étude sur la participation des étudiants aux élections universitaires, Rapport pour l’Association Civisme et Démocratie (CIDEM), 2004.

455 CPU, Actes du séminaire « Citoyenneté et démocratie étudiante », Paris, La Sorbonne, 2005, p. 9.

456 *Ibid.*, p. 18.

et défense des étudiants (PDE) – évoque la nécessité de reconnaître les élu-e-s étudiant-e-s. Cette demande de reconnaissance est à entendre au sens large du terme, il s’agit de prévoir un statut spécifique aux élu-e-s étudiant-e-s, à l’instar de ceux dont bénéficient les personnels et les enseignant-e-s élu-e-s. Si la validation des activités d’élue-s étudiant-e-s ne sera pas proposée en tant que telle lors de ce séminaire, se limitant aux engagements bénévoles, elle s’inscrit néanmoins, nous le verrons, dans cette dynamique de reconnaissance – au sens large – du travail et de la spécificité du statut de ces élu-e-s.

La seconde table ronde porte sur l’engagement étudiant avec les communications de Dominique Thierry de France Bénévolat⁴⁵⁷ et de Nadia Bellaoui⁴⁵⁸ d’Animafac. Dominique Thierry soutient le développement de formes de reconnaissances des activités bénévoles dans les cursus *via* des UE ou par la VAE. Il met en avant les réticences des universitaires face à l’intégration du bénévolat dans les modalités de formation, pour lui :

« Encore trop souvent perçu comme présentant le risque de “distraire des apprentissages fondamentaux”, l’engagement des étudiants dans la vie associative et dans la solidarité commence à être perçu par certains responsables pédagogiques comme un élément fondamental de la formation [...] Seule la vision ringarde de nos approches pédagogiques françaises, académiques et déductives, empêche une accélération de cette plus grande intégration entre engagements et pédagogie »

CPU, Actes du séminaire « Citoyenneté et démocratie étudiante »,
Paris, 23 septembre 2005, p 28.

Nadia Bellaoui présente quant à elle les associations comme des lieux « d’acquisition de compétences »⁴⁵⁹. Elle met également l’accent sur le rôle que peut jouer l’engagement associatif dans l’insertion professionnelle des étudiant-e-s. Elle définit les associations comme étant « des mini-laboratoires où l’esprit d’entreprendre peut être développé, ce dont ont conscience les recruteurs »⁴⁶⁰. Dans cette perspective, Animafac se positionne en faveur d’une reconnaissance des compétences acquises par les étudiant-e-s dans leurs études, notamment dans le cadre d’une UE⁴⁶¹. Suite à cette communication, un-e militant-e de l’UNEF est intervenue pour faire part du désaccord du syndicat avec la position d’Animafac. En effet,

457 France Bénévolat est une association qui a pour objectif de valoriser les actions bénévoles et de mettre en relation les associations avec des bénévoles potentiels (par petites annonces sur son site internet).

458 Nadia Bellaoui fait partie des membres fondateurs d’Animafac en 1995. Elle rejoint la Ligue de l’Enseignement en 2006.

459 CPU, Actes du séminaire « Citoyenneté et démocratie étudiante », Paris, 2005, p. 30.

460 *Ibid.*

461 *Ibid.*, p. 31.

pour l'UNEF « la validation de l'expérience acquise ne représente pas le meilleur moyen de favoriser l'engagement du bénévolat »⁴⁶².

En somme, plusieurs visions de la reconnaissance des engagements bénévoles étudiants sont portées par les différentes associations. Si l'UNEF s'y oppose, comme nous l'avons vu, la FAGE se positionne dès 1996 pour une reconnaissance de type rétributive, la reconnaissance prenant la forme d'une prime. L'AFEV l'envisage quant à elle comme une mesure incitative à l'engagement. Cette vision se rapproche de celle de la FAGE dans la mesure où l'objectif est bien de favoriser l'engagement bénévole des étudiant-e-s. En se plaçant du côté de la formation, France Bénévolat envisage la reconnaissance comme un outil pédagogique. L'objectif n'est pas de rétribuer ou de favoriser l'engagement, mais bien de renouveler les pratiques pédagogiques des formations universitaires. La position d'Animafac rejoint dans une certaine mesure celle de France Bénévolat, dans le sens où l'engagement bénévole est vu comme un facteur de formation cette fois dans une perspective professionnelle. Comme nous allons le voir, ces quatre objectifs assignés à la reconnaissance des engagements bénévoles ne sont pas exclusifs et sont peu à peu perçus comme complémentaires par les groupes défendant l'intégration du bénévolat dans les cursus.

2.2.4. 2007 : la réforme LRU et le plan réussite en licence.

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)⁴⁶³ constitue une application de la LOLF de 2001 aux établissements universitaires⁴⁶⁴, et des principes du nouveau management public⁴⁶⁵. Elle introduit parmi les missions de l'université l'orientation et l'insertion professionnelle, dans une perspective de lutte contre l'échec en licence et d'une meilleure insertion professionnelle. Si cette loi pose la question de la professionnalisation des parcours étudiants et rend obligatoire l'élection d'un-e vice président-e étudiant-e, la reconnaissance des compétences non formelles (associatives, sportives, salariales, ou autre)

462 Ibid., p. 32.

463 Loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 11 août 2007.

464 S. Garcia, « L'évaluation des enseignements », art cit.

465 S. Mignot-Gérard, R. Normand et P. Ravinet, « Les (re)configurations de l'université française », art cit.

n'est pas posée de manière directe. Elle est, cependant, portée par quelques organisations étudiantes et mise en avant ponctuellement dans des bonnes pratiques.

Le Plan Réussite en licence (PRL) est un chantier parallèle à la LRU menée entre 2008 et 2012 par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse, membre du gouvernement de Nicolas Sarkozy, qui s'inscrit dans le sillage de la réforme LMD et de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur⁴⁶⁶. Ce plan a pour ambition de faire baisser le taux d'échec en première année de licence de moitié, avec comme objectif d'aller vers 50 % d'une classe d'âge titulaire d'un niveau licence⁴⁶⁷. Il a également substitué le terme de "lutte contre l'échec" par celui de "réussite" dans les discours politiques⁴⁶⁸.

Plusieurs mesures sont mises en œuvre dans le PRL notamment une réforme de la licence, avec une importance accrue donnée à l'orientation, l'accompagnement et la professionnalisation des étudiant-e-s. Dans ce cadre, il est prévu de développer des programmes de tutorat à destination des étudiant-e-s de licence. Le PRL dans le cadre de la réforme de la licence a eu pour objectif de favoriser le développement d'UE transversales ou non disciplinaires qu'elles soient professionnalisantes ou non⁴⁶⁹. Dans son rapport de 2010, l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) ne mentionne pas la reconnaissance via des ECTS des étudiant-e-s tuteur-riche-s⁴⁷⁰ tel que prévu par l'arrêté Bayrou de 1997⁴⁷¹. Le bilan des actions menées par le ministère ne fait pas mention de formes de reconnaissance des engagements bénévoles⁴⁷². On peut voir que la question du tutorat et des activités bénévoles ne constitue pas un sujet en soi, mais uniquement une modalité pratique. Seule une partie des organisations politiques, syndicales y font référence. Pour les syndicats étudiants, l'UNEF n'aborde pas le sujet. La FAGE évoque plusieurs formes de reconnaissance des compétences acquises par les étudiant-e-s en dehors du cursus, dont l'engagement bénévole, là où le Mouvement des Étudiants (MET)⁴⁷³ se limite

466 MESR, Le chantier réussir en licence : de l'étape 1 à l'étape 2, 2010.

467 MESR, Communiqué de Valérie Pécresse « Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012 », 13 décembre 2007.

468 Cathy Perret (ed.), Le plan réussite en licence : quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, 2015, 256 p.

469 IGAENR, Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence, Rapport n° 2010-091, 2010.

470 *Ibid.*

471 Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise.

472 MESR, Le chantier réussir en licence : de l'étape 1 à l'étape 2, op. cit.

473 Organisation représentative des étudiant-e-s de 2010 à 2015.

à l'expérience professionnelle : dans les deux cas, il s'agit de favoriser l'intégration professionnelle des étudiant-e-s à l'issue de leurs études.

Un comité d'orientation pour une "nouvelle licence" est tenu en mars 2011 par Valérie Péresse. Constitué de 15 membres⁴⁷⁴, il est présidé par Patrick Hetzel (professeur des universités et conseiller de François Fillon). Les contributions des organisations étudiantes et professionnelles permettent de faire la synthèse des positionnements en matière de tutorat et de reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus.

Pour l'UNEF, syndicat étudiant majoritaire, le PRL de 2007 n'a pas permis de réduire l'échec en licence, le syndicat ne fait aucune mention aux politiques de reconnaissance des engagements⁴⁷⁵.

La FAGE propose, en plus d'un tutorat pédagogique, la mise en œuvre d'un tutorat d'accompagnement (aider l'étudiant-e dans sa compréhension du fonctionnement de l'université). Elle est également en faveur de la création de certifications permettant aux étudiant-e-s de valoriser leurs compétences acquises dans différents domaines, sans que les expériences associatives soient évoquées⁴⁷⁶. L'organisation souhaite également le développement des suppléments au diplôme, dans une perspective de poursuite d'étude et/ou d'insertion professionnelle :

« Ces suppléments au diplôme permettraient aux étudiants brillants de mettre en avant leur excellence, et de valoriser des actions dans lesquelles ils seraient engagés en dehors de leur formation. Il pourrait s'agir d'engagement étudiant, de sport de haut niveau ou de tout autre engagement formateur qui serait susceptible de représenter une véritable plus value dans le dossier de l'étudiant »

FAGE, *Positions de la FAGE sur la rénovation de la licence*, 9 mars 2011, p 9.

La FAGE présente ici l'idée des engagements comme mécanisme de différenciation entre les étudiant-e-s engagé-e-s "brillant-e-s" et les autres. L'engagement étudiant n'est plus vu ici uniquement comme un outil dans la formation des étudiant-e-s ou comme une activité

474 Georges Asseraf (président de la Commission nationale de la certification professionnelle), Françoise Bevalot (ancienne présidente de l'université de Besançon), Marie-Danièle Campion (rectrice de l'académie de Rouen), Robert Chabbal (ancien directeur général du CNRS), Jacques Cremer (directeur de recherches CNRS), Micheline Hotyat (membre de la délégation interministérielle à l'orientation), Daniel Laurent (ancien président de l'Université de Marne-la-Vallée), Tristan Lecoq (inspecteur général de l'Education nationale), Gérard Lefevre (association nationale des Directeurs des Ressources Humaines), Bernard Masingue (directeur des formations de Veolia), Claude Meidinger (professeur à l'Université Paris 1), Nicole Menager (vice-présidente de l'Université Rennes 2), Edouard de Pengilly (président de l'IUT de Villetaneuse), Gilles Raby (président du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle) et Didier Truchet (professeur à l'université Paris 2 et membre du Conseil national du droit).

475 UNEF, *Le diplôme de licence : un défi pour la réussite de tous*, 15 février 2011.

476 FAGE, *Positions de la FAGE sur la rénovation de la licence*, 9 mars 2011.

complémentaire à la formation facilitant l'intégration sociale et professionnelle, mais comme un outil de distinction. L'organisation ne propose plus l'intégration du bénévolat dans le cadre d'un bonus qui constituerait une "prime à l'initiative" comme à la fin des années 1990⁴⁷⁷.

Le MET évoque la volonté de voir reconnaître l'ensemble des expériences professionnelles (stage, auto-entrepreneuriat, job étudiant) dans le cursus de licence par des crédits ECTS, sans mentionner les engagements bénévoles⁴⁷⁸.

Parmi les auditionnés, l'AFIJ (Association pour Faciliter l'Insertion professionnelle des Jeunes diplômés) cite la valorisation des responsabilités associatives comme une mesure permettant de renforcer l'employabilité des jeunes⁴⁷⁹. La FNSAESR-CSEN (Fédération Nationale des Syndicats Autonomes de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), le SNESUP (Syndicat national de l'enseignement supérieur), la CFTC (Confédération française des travailleurs chrétiens) et Pôle emploi ne font pas mention de ces sujets dans leurs contributions respectives. La CFDT (Confédération française démocratique du travail) quant à elle mentionne uniquement la généralisation du tutorat étudiant dans le cadre de la réussite en licence⁴⁸⁰. La CFE-CGC (Confédération française de l'encadrement - Confédération générale des cadres) est favorable à la reconnaissance dans les cursus du tutorat d'accompagnement, dans une perspective rétributive, il s'agirait de « récompenser cet accompagnement tout en valorisant [les] talents » des tuteurs⁴⁸¹.

Le MEDEF (Mouvement des entreprises de France) développe plus en détail la question des activités extra-curriculaires à valoriser et reconnaître dans les cursus universitaires. Il se positionne en faveur de la reconnaissance du travail salarié comme contribuant au diplôme, mais également à l'insertion professionnelle, mais aussi la reconnaissance des « engagements personnels, associatifs, syndicaux [qui] sont aussi des éléments à prendre en compte dans le parcours d'un diplômé de licence et notamment au moment de la présentation des dossiers de master, au même titre que les résultats aux examens »⁴⁸². Pour le MEDEF, les engagements des étudiant-e-s peuvent participer de leur sélection en master, dans la mesure où ils

477 FAGE, États généraux, op. cit.

478 MET, Etablir les conditions nécessaires à la construction d'un diplôme universitaire reconnu et qui favorise l'insertion professionnelle, 30 mars 2011, p. 3.

479 AFIJ, Contribution relative à la professionnalisation de la licence, mai 2011, p. 3.

480 CFDT, Audition de la CFDT par le comité d'orientation de la nouvelle licence, 09 mars 2011.

481 CFE-CGC, Réflexions et propositions sur la licence générale, 04 avril 2011, p. 3.

482 MEDEF, Avis du MEDEF sur le plan Nouvelle Licence, avril 2011, p. 4.

correspondent à « un élément qualitatif d'appréciation de l'individu »⁴⁸³. L'organisation met en avant l'idée que si les engagements peuvent constituer un élément important dans le cadre d'une recherche d'emploi, ils doivent faire partie du parcours universitaire et participer ainsi à la « nouvelle dynamique d'appréciation d'un parcours de cursus licence »⁴⁸⁴. Le MEDEF introduit ici un objectif supplémentaire à la reconnaissance du bénévolat, celui d'outil de sélection des étudiant-e-s lors de l'entrée en master. Dans cette perspective, l'engagement bénévole ne serait pas tant un outil qu'un indicateur de la pré-professionnalisation des étudiant-e-s.

Plusieurs organisations étudiantes ou professionnelles se déclarent donc en faveur d'un élargissement des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants. Ils sont envisagés à la fois pour développer les engagements associatifs, dans les universités et en dehors, mais également comme une expérience pré-professionnalisante. C'est dans cette dernière perspective que des outils d'aide à la reconnaissance des engagements étudiants – ou non – vont être créés.

2.2.5. 2008-2011 : Le développement d'outils de valorisation du bénévolat à destination des associations.

Créé en décembre 2008, le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse⁴⁸⁵ a vocation à financer des expériences en lien avec la jeunesse dans son ensemble, dont celles en lien avec l'engagement des jeunes. Deux objectifs sont liés à cette thématique : développer l'engagement et valoriser les compétences acquises dans ce cadre. Plusieurs associations ont financé des projets en lien avec l'engagement des étudiant-e-s et la reconnaissance de leur engagement, notamment dans un cadre professionnel⁴⁸⁶.

Lancée par Martin Hirsch – haut commissaire à la Jeunesse –, la Commission sur la politique de la jeunesse remet un rapport en juillet 2009. Ce *Livre Vert* émet plusieurs

483 *Ibid.*

484 *Ibid.*

485 Article 25 de la Loi n° 2008-1249 du 1er décembre 2008.

486 C'est le cas de : l'AFEV, Animafac, l'Association nationale Compagnons Bâtisseurs, la Ligue de l'Enseignement, La Maison de Courcelles et les Scouts et guides de France. Voir : DJEPVA et FEJ, Note thématique : Description des expérimentations en matière d'engagement des jeunes, 2012.

propositions en matière de politiques publiques à destination des jeunes, notamment la création du Service Civique⁴⁸⁷. La proposition 56 intitulée « Promouvoir et valoriser le bénévolat des jeunes » évoque la reconnaissance des engagements bénévoles dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et dans « la mise en place d'un « passeport ou livret d'épargne civique » permettant de rendre compte des expériences bénévoles et des compétences développées dans ce cadre »⁴⁸⁸.

Différents outils ont donc été développés afin de permettre aux étudiant-e-s d'auto-évaluer leurs « compétences » acquises. C'est le cas du « Portefeuille d'Expériences et de Compétences » (PEC)⁴⁸⁹. Cet outil, utilisé uniquement au sein des universités adhérentes, a vocation à permettre aux utilisateur-ric-e-s de renseigner leur cursus, mais plus largement leurs expériences professionnelles, bénévoles ou même personnelles et de les « traduire en compétences ». Ainsi traduites, ces connaissances et expériences seraient plus aisément mobilisables dans le cadre d'une recherche d'emploi : une convention a d'ailleurs été signée en 2014 entre le PEC et l'APEC (Association pour l'emploi des cadres), et plusieurs membres du secteur économique sont associé-e-s à son conseil d'orientation⁴⁹⁰. Le PEC fut expérimenté dès 2009 au sein de 13 universités, toujours actif en 2019, il compte une trentaine d'universités membres.

Lors de la 2^e Conférence nationale de la vie associative du 17 décembre 2009, le Premier ministre François Fillon évoque la rédaction à venir d'une charte entre la CPU et les organisations représentatives étudiantes, afin de faciliter la reconnaissance des engagements bénévoles au travers de certificats de compétences⁴⁹¹. Les acteurs associatifs présents lors de cette conférence ont établi un premier inventaire des pratiques de valorisation des compétences acquises par les bénévoles (portefeuille, passeport, etc.). À sa suite, un groupe de travail, réuni par la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie

487 Haut commissaire à la jeunesse, Commission sur la politique de la jeunesse. Livre Vert, 2009.

488 *Ibid.*

489 Projet financé par le Fond d'expérimentation pour la jeunesse de 2009 à 2012.

490 Cyril Duchamp, « E-portfolio: les difficultés du PEC sont celles de l'université face aux compétences, selon son conseil scientifique », AEF, 26 mars 2015.

491 Déclaration de François Fillon, Premier ministre, prononcée par Martin Hirsch, sur le rôle des associations pour la solidarité nationale, l'importance du bénévolat, la mise en place d'une politique publique de la vie associative, la simplification de son environnement réglementaire et l'évolution des subventions, Paris le 17 décembre 2009.

associative (DJEPVA), est constitué afin de travailler à la création d'un outil commun de valorisation des compétences bénévoles. Il est composé de plusieurs associations : France Bénévolat, la Fonda, le Comité national olympique et sportif français, le Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne (MRJC), AnimaFac, la Croix-Rouge et la Conférence permanente des coordinations associatives⁴⁹². Ces organisations ont été conviées pour leur expertise sur le sujet et, car ayant déjà des outils propres de valorisation des compétences acquises⁴⁹³. Un représentant de Pôle emploi participe au groupe de travail, ainsi que Roger Sue⁴⁹⁴ – professeur des universités et membre du conseil d'administration de la Fonda et du Mouvement associatif⁴⁹⁵ – en tant que sociologue et expert⁴⁹⁶. La DJEPVA recense une quinzaine d'outils spécifiques de valorisation des compétences au sein des associations⁴⁹⁷.

La réflexion du groupe de travail s'appuie sur la très faible application de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 permettant la VAE bénévole, mais aussi sur le développement de la formation tout au long de la vie promue par l'Union européenne. Par l'identification des compétences acquises dans un cadre bénévole, il s'agit pour le groupe de travail de faciliter la reconnaissance du bénévolat de manière générale, dans le cadre professionnel et dans la sollicitation de VAE. Cet outil n'est pas spécifiquement destiné aux jeunes ou aux étudiant-e-s⁴⁹⁸. Il s'inscrit néanmoins dans une dynamique de la DJEPVA autour de la reconnaissance et de la valorisation des activités associatives. Il prend appui sur le "Portefeuille d'Expériences et de Compétences" (PEC) (les travaux de ce portefeuille ont servi

492 D'autres associations ont également été sollicitées à des degrés variables : AFEV, Cotravail, Dons solidaires, Ligue contre le cancer, Scouts et guides de France, Solidarités nouvelles face au chômage, New European Team.

493 Entretien adjointe et adjoint au chef du bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 20 décembre 2017.

494 Roger Sue est professeur à l'Université Paris-Descartes, après avoir été – entre autre – directeur d'étude à la SOFRES et chargé de mission au sein du Commissariat Général au Plan. Il est également membre du bureau de la FONDA. Il a également réalisé, avec Jean-Michel Peter, une enquête qualitative auprès de bénévoles qui met en évidence le développement de compétences, très diverses, par l'engagement associatif. Voir : Roger Sue et Jean-Michel Peter, « Les apprentissages informels au sein des associations dans une société de connaissances en mutation », 3 juillet 2012.

495 <http://www.cerlis.eu/team-view/sue-roger-2/>, consulté le 28 juin 2019.

496 Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Rapport du groupe de travail, auteur du portefeuille, août 2011.

497 Entretien adjointe et adjoint au chef du bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 20 décembre 2017.

498 DJEPVA, Bénévolat: Reconnaître les compétences, 2011.

de base au développement de la partie expérience bénévole⁴⁹⁹) et sur les outils déjà développés en interne par plusieurs associations. Comme nous l'avons vu précédemment, France Bénévolat et AnimaFac ont une vision de la valorisation et de la reconnaissance du bénévolat tournée vers l'acquisition de compétences spécifiques, les expériences bénévoles pouvant être tour à tour un outil pédagogique ou de pré-professionnalisation.

Ce "portefeuille" est un outil générique de la valorisation des "compétences" issues du bénévolat. Il a vocation à « témoigner du degré de qualification du bénévolat »⁵⁰⁰, mais également à aider les associations dans la mise en œuvre d'une politique de valorisation des acquis de leurs bénévoles. L'objectif de ce "portefeuille de compétences" était de construire un outil qui puisse être utile à d'autres associations soit pour l'utiliser en l'état soit pour s'en inspirer, mais également pour modifier leurs pratiques en interne. En effet, cet outil est pensé par les membres du groupe de travail comme pouvant servir dans le cadre de la gestion des ressources humaines des associations, en ne se limitant pas aux seul-e-s salarié-e-s, mais en s'appliquant également aux bénévoles (« rendez-vous annuel, bilan de compétences »)⁵⁰¹.

Il s'articule autour de seize "compétences génériques" liées aux activités bénévoles : « Vous engager, prendre position », « Assumer des responsabilités », « Définir des stratégies d'orientation », « Animer une instance dirigeante », « Gérer des projets », « Mobiliser autour d'un projet », « Animer des équipes », « Travailler en équipe », « Gérer et travailler dans une équipe interculturelle ou internationale », « Négocier des moyens d'action », « Organiser », « Constituer et animer un/des réseau(x) », « Communiquer », « Être source d'initiative et force de proposition », « Être force d'innovation » et « Apprendre autrement par la pratique »⁵⁰². Chacune de ces "compétences génériques" est décrite au travers d'un certain nombre d'actions, afin que le/la bénévole puisse s'auto-évaluer.

Le travail en faveur d'une valorisation et d'une reconnaissance des compétences issues du bénévolat par la DJEPVA ne s'est pas limité à la création d'un "portefeuille". L'adjoint au chef du bureau du développement de la vie associative de la DJEPVA anime des formations autour de la question des compétences dans deux universités parisiennes. Sollicité par les enseignant-e-s en charge des UE de reconnaissance du bénévolat des universités de Paris 3 et Paris 7, il anime des ateliers de présentation du "portefeuille de compétences" qui

499 Entretien adjointe au chef du bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 20 décembre 2017.

500 DJEPVA, Bénévolat: Reconnaître les compétences, op. cit.

501 Ibid., p. 31.

502 Ibid., p. 7.

comprennent également des exercices pratiques autour de la rédaction d'un CV ou d'une lettre de motivation. Il s'agit de montrer aux étudiant-e-s en quoi la réflexion autour des compétences bénévoles peut les aider dans leur recherche d'emploi⁵⁰³. Au sein de l'Université Paris 7, le dispositif de reconnaissance du bénévolat comprend une présentation en amphithéâtre du "portefeuille de compétences" développé par le ministère et des travaux en petits groupes lors d'une demi-journée. Lors de la première édition, le retour des étudiant-e-s avait été plutôt négatif. Les années suivantes, plusieurs associations ont participé à ce temps de formation : Animafac, France Bénévolat, Zup-de-Co⁵⁰⁴ et l'AFEV. L'objectif fixé par les différents participant-e-s a été de proposer un temps de formation qui se veuille également conviviale, autour d'ateliers se voulant ludiques tel que « Je pitch mon engagement en une minute » ou encore « Je suis capable de parler d'une compétence en trente secondes à un employeur »⁵⁰⁵.

Certes, l'outil élaboré par la DJEPVA et par les associations partenaires ne s'inscrit pas nécessairement pour les étudiant-e-s dans une logique d'intégration dans le cursus. Néanmoins, il montre l'implication de la DJEPVA et d'une partie du secteur associatif autour des questions de valorisation des expériences bénévoles. La reconnaissance du bénévolat dans les cursus s'appuie sur la démonstration de l'acquisition d'un certain nombre de compétences en lien avec l'activité bénévole évaluée. Une réflexion en interne des associations sur les compétences développées par les bénévoles est à même de "préparer le terrain" en vue d'une reconnaissance formelle et d'une validation.

À la même période, Animafac a publié une étude portant sur la reconnaissance des engagements étudiants au sein des universités en 2010, dans laquelle l'association identifie un certain nombre de pratiques, bonnes ou moins bonnes, et émet des recommandations⁵⁰⁶.

503 Entretien adjoint au chef du bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 20 décembre 2017.

504 Zup-de-Co est une association qui mobilise des étudiant-e-s pour des activités de soutien à la scolarité lors des temps d'études dans les collèges.

505 Entretien adjoint au chef du bureau du développement de la vie associative, DJEPVA, 20 décembre 2017.

506 Animafac, Les dispositifs de validation pédagogique des engagements étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur, Paris, 2005.

Animafac considère la reconnaissance des engagements comme un dispositif nécessaire, afin de reconnaître socialement les engagements des étudiant-e-s :

« En permettant aux associatifs de valider leur engagement, l'université reconnaît que l'activité extrascolaire n'est pas préjudiciable aux études mais peut être enrichissante. Accorder des points, c'est donner du crédit aux projets des étudiants, c'est les considérer comme de réels interlocuteurs et reconnaître l'apport qu'ils font à la collectivité »

Animafac, *Les dispositifs de validation pédagogique des engagements étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur*, 2010, p 21.

La reconnaissance de l'engagement n'est plus uniquement valorisée dans une perspective d'insertion professionnelle, mais également dans une optique incitative et rétributive. Cependant, les recommandations émises laissent entendre quelques réserves quant aux formes prises par la reconnaissance des engagements. Pour Animafac, il ne faut pas réduire les engagements associatifs aux compétences développées, de même que s'il est possible d'évaluer une expérience dans une association, il n'est pas souhaitable d'évaluer sa « valeur civique »⁵⁰⁷. Dans un rapport plus récent réalisé avec le MRJC, Animafac recommande pour encourager la participation et l'engagement des jeunes de favoriser les dispositifs de reconnaissance des engagements⁵⁰⁸.

2.3. La Charte de 2011, vers la généralisation de la reconnaissance.

L'année 2011 fut déclarée par l'Union européenne l'année du bénévolat et du volontariat. À cette occasion, Marie-Cécile Naves a publié pour le compte du Centre d'analyse stratégique une note sur le bénévolat. Parmi les propositions, le document préconise de « définir, au niveau européen, les conditions pour rendre les engagements bénévoles éligibles à l'obtention de crédits universitaires (ECTS) »⁵⁰⁹. Il s'agit pour l'auteure de « fidéliser » les bénévoles aux associations dans lesquelles ils/elles sont. Cette préconisation est cependant mise en regard

507 Ibid., p. 20.

508 Animafac et MRJC, Développement de l'engagement et de la participation des jeunes en Europe, Rapport pour le Fond pour le développement de la vie associative, Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, 2014.

509 Centre d'analyse stratégique, « Développer, accompagner et valoriser le bénévolat », La note d'analyse, septembre 2011, n°241.

avec une étude selon laquelle la pratique bénévole serait pénalisante dans la recherche d'un emploi⁵¹⁰.

La question de la valorisation et de la reconnaissance des engagements étudiants est un sujet récurrent pour la CPU⁵¹¹, qui fut à nouveau évoquée lors du séminaire "Engagements bénévoles et volontaires des étudiants des universités" du 21 avril 2011. Il s'est déroulé en présence de Martin Hirsch (devenu président de l'Agence du Service Civique après avoir été Haut-commissaire à la jeunesse) qui a été invité pour discuter de plusieurs expérimentations du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse. Côté associatif, l'AFEV et AnimaFac ont été associées à l'organisation du séminaire⁵¹².

À sa suite, une charte, portant sur la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant⁵¹³, sera signé le 26 mai 2011, après deux années de préparation de la part de la Commission de la Vie de l'Étudiant de la CPU, présidé par Camille Galap (président de l'Université du Havre)⁵¹⁴. Elle reconnaît parmi ses priorités le fait d'« encourager, faciliter et reconnaître l'engagement étudiant », en proposant un cadre national pouvant être décliné au sein des universités⁵¹⁵.

Cette charte a comme objectif d'aller plus loin que la circulaire de 2001 notamment sur la valorisation de l'engagement étudiant. En effet, la circulaire envisage principalement la reconnaissance du bénévolat comme un instrument de dynamisation de la vie étudiante et de création de liens entre l'établissement et son territoire d'implantation. La Charte de 2011 définit quant à elle les engagements associatifs et syndicaux comme un vecteur de l'apprentissage de la citoyenneté et comme faisant, à ce titre, partie des missions des universités. Les engagements étudiants sont également décrits comme permettant

510 Jonathan Bougard et al., Les effets du bénévolat sur l'accès à l'emploi : une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés d'Ile-de-France, Centre d'études de l'emploi, 2011.

511 Cf. supra. : CPU, *Actes du séminaire « L'étudiant dans l'Université du XXIe siècle »*, Mulhouse, 21 et 22 mars 2002 ; CPU, *Actes du séminaire « Citoyenneté et démocratie étudiante »*, Paris, 23 septembre 2005. Mais aussi : CPU, *Propositions du colloque campus en mouvement*, Orléans, 27 mai 2006 : « Accompagner et encourager l'engagement étudiant. Proposer un accompagnement aux étudiants pour les aider à formaliser les compétences acquises dans le cadre de leur engagement dans la perspective de leur insertion professionnelle ».

512 CPU, Compte rendu séminaire "Engagements bénévoles et volontaires des étudiants des universités" du 21 avril 2011.

513 Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant du 26 mai 2011.

514 CPU, Compte rendu séminaire "Engagements bénévoles et volontaires des étudiants des universités" du 21 avril 2011, op. cit.

515 Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant du 26 mai 2011, op. cit.

l'apprentissage de « compétences particulières non dispensées au sein des cursus de formation »⁵¹⁶. L'engagement étudiant est donc défini par la CPU non pas comme étant uniquement un instrument de dynamisation de la vie étudiante ou comme un outil pédagogique spécifique, mais comme un complément à la formation existante. L'apprentissage non formel par le biais du bénévolat n'aurait donc pas d'équivalent dans l'éducation formelle.

« Article 7 : Reconnaître les compétences acquises par le biais de l'engagement étudiant

Les signataires reconnaissent les compétences acquises par le biais de l'engagement associatif étudiant et les universités s'engagent à les valoriser.

Selon les modalités définies localement, ces compétences sont reconnues et donnent lieu à une forme de certification, à l'attribution de crédits ECTS liés à la validation d'une UE inscrite dans la maquette de formation, d'un diplôme d'université, à l'inscription à l'annexe descriptive au diplôme ou à la délivrance d'une attestation.

Cette reconnaissance stricte de compétences acquises est évaluée par une équipe pédagogique, sur des critères et procédures universitaires portées à la connaissance des étudiants. »

Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant du 26 mai 2011.

La Charte de la CPU met au même niveau les différentes formes que peut revêtir la reconnaissance du bénévolat, sans orienter préférentiellement vers le modèle de l'UE comme c'était le cas avec la circulaire de 2001. Néanmoins, on peut noter l'absence du bonus au diplôme comme forme de reconnaissance possible. En effet, l'article 7 met l'accent sur la reconnaissance des compétences acquises et non d'une reconnaissance de l'engagement en tant que tel. Le bonus au diplôme ne s'inscrit pas, pour la commission vie étudiante de la CPU, dans une logique de compétence, mais dans une logique de rétribution, par un supplément de points⁵¹⁷. L'intégration de l'engagement dans les cursus ne constitue pas ici une incitation à l'engagement, mais bien la reconnaissance du bénévolat comme un élément contribuant à la formation des étudiant-e-s. La question de savoir si les compétences reconnues doivent être similaires à celles attendues dans la formation suivie par les étudiant-e-s ou être jugées comme complémentaire est laissée à la libre appréciation des universités. La Charte donnera lieu à l'intégration d'une partie sur la reconnaissance de l'engagement dans les enquêtes annuelles du ministère portant sur le Fonds de solidarité et de

⁵¹⁶ *Ibid.*

⁵¹⁷ Entretien chargée de mission vie étudiante à la CPU, 22 mai 2017.

développement des initiatives étudiante (FSDIE), mais également à une prise en compte de ces éléments dans les évaluations de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur. Les diverses préconisations seront reprises dans une circulaire portant sur le développement de la vie associative et des initiatives étudiantes⁵¹⁸.

Lors de sa préparation, la charte avait vocation à être signée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche et par les cinq organisations représentatives des étudiant-e-s. La FAGE, la Confédération étudiante, le MET et PDE sont signataire de la charte, seule l'UNEF s'y est opposée. Son refus a été interprété comme une position de principe concernant la teneur même de l'engagement qui ne devait pas donner lieu à une quelconque rétribution⁵¹⁹, mais également par l'absence de points concernant le statut des élu-e-s étudiant-e-s⁵²⁰. Cependant, l'article 8 de la Charte prévoit la mise en place d'un régime dérogatoire à destination des élu-e-s étudiant-e-s.

La CPU mentionne également dans sa charte, l'accord-cadre conclu avec l'AFEV en 2004, confortant ainsi la place de l'association comme interlocuteur privilégié de la conférence. Cet accord-cadre a comme principal objectif de « favoriser l'engagement des étudiants dans les actions citoyennes promues par l'AFEV »⁵²¹. La préparation de la charte par la CPU a débuté peu de temps après l'arrivée d'une nouvelle chargée de mission vie étudiante à la CPU. Cette dernière est très impliquée sur la question de la reconnaissance des engagements étudiants. Elle commence à travailler avec l'AFEV dès son arrivée, principalement avec la directrice déléguée au lien entre l'association et les universités, Élise Renaudin⁵²². Elles ont par la suite développé un rapport de travail relativement privilégié : « Avec l'Afev c'est facile, on s'entend tellement bien avec Élise, un coup de fil, un texto ou un mail, ça va aller vite »⁵²³. L'AFEV est restée pendant plusieurs années la seule association bénéficiant d'un accord-cadre avec la CPU. Il faudra attendre la campagne présidentielle de 2012, où Animafac s'est

518 Circulaire n° 2011-1021 du 3 novembre 2011.

519 Entretien chargée de mission vie étudiante à la CPU, 22 mai 2017.

520 Entretien adjointe au département de l'orientation et de la vie des campus à la DGESIP, réalisé le 22 novembre 2017.

521 AFEV et CPU, Accord cadre, Paris, 2004.

522 Élise Renaudin a été embauchée à l'AFEV en 2003. Elle a gravi progressivement les échelons jusqu'à devenir directrice déléguée à l'engagement étudiant et aux partenariats avec les universités en 2010. Elle occupera ce poste jusqu'en 2018, avant de quitter l'association.

523 Entretien chargée de mission vie étudiante à la CPU, 22 mai 2017.

mobilisé sur la question de la place des jeunes, pour que la CPU signe d'autres accords-cadres. Les partenariats de la CPU se sont ensuite élargis à d'autres associations dont Radio Campus, Zup-de-Co et Nos Quartiers ont du Talent⁵²⁴. Néanmoins, l'AFEV continue d'être régulièrement impliquée dans les travaux de la CPU. Nicolas Delesque fait par exemple partie des rapporteurs d'une étude sur la vie de campus cofinancé par la CPU et la Caisse des dépôts en 2016⁵²⁵.

Par la suite, en 2013, dans le cadre du plan national Vie étudiante, une mission d'évaluation portant sur quatre thématiques des politiques de vie étudiante est lancée dans la perspective de la mise en œuvre d'un plan pluriannuel. Cette mission est confiée à Monique Ronzeau, inspectrice générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche et présidente de l'Observatoire de la Vie Étudiante, ainsi qu'à Perrine Barré, inspectrice des finances.

Dans le premier tome, portant sur la vie étudiante, l'Inspection générale des finances (IGF) et l'IGAENR préconisent le développement de formes de reconnaissance des engagements étudiants « bénévoles ou rémunérés » sur les campus⁵²⁶. Les engagements étudiants sont décrits comme permettant une meilleure réussite des étudiant-e-s. Ils s'inscrivent dans la mission d'insertion professionnelle des universités, permettent de développer le sentiment d'appartenance à l'institution et améliorent l'attractivité des établissements dans un contexte d'internationalisation du marché de l'enseignement supérieur⁵²⁷. Les étudiant-e-s salarié-e-s au sein des universités sont également vu-e-s comme contribuant dans le cadre de leur travail à la vie étudiante de l'établissement.

Le rapport a pour objectif « d'institutionnaliser l'engagement étudiant et de le valoriser »⁵²⁸. Néanmoins l'importance de la question de la reconnaissance des engagements étudiants dans l'articulation générale du rapport est à nuancer. En effet, les rapporteuses mobilisent une enquête par questionnaire à destination des ambassades de plusieurs pays européens. Parmi les thèmes abordés, la vie étudiante ne l'est pas sous l'angle de sa reconnaissance ou de la

524 Association de parrainage de jeunes par des professionnels dans le cadre de leur recherche d'emploi.

525 CPU et Caisse des Dépôts, Benchmark sur la vie de campus : Modèles économiques innovants et exemples de financement permettant d'améliorer la vie de campus, Paris, 2016.

526 IGF et IGAENR, Rapport La vie étudiante (Tome 1), IGF n°2013-M-007-02, IGAENR n°2013-094, 2013.

527 *Ibid.*

528 *Ibid.*, p. 74.

validation : les questions portent sur l'existence d'une politique nationale ou locale en matière de vie de campus, sur l'emploi étudiant et sur les instruments de suivi des politiques de vie étudiante⁵²⁹.

Dans le cadre de la rédaction de ce rapport, les différentes organisations représentatives des étudiant-e-s ont été auditionnées, ainsi que l'AFEV. Le fait qu'elle soit la seule association non représentative des étudiant-e-s – mais aussi la seule association non étudiante – à être entendue montre que l'AFEV s'est positionnée nationalement comme un interlocuteur légitime sur les questions de vie étudiante.

Le tome 5 du rapport, produit par l'IGAENR et l'Inspection générale de la jeunesse et des sports (IGJS), est quant à lui centré sur la vie de campus.

L'AFEV et Animafac y sont décrites comme des « relais d'une politique nationale de la vie étudiante », mais également comme des associations nationales représentatives, par opposition aux associations étudiantes⁵³⁰. En effet, pour les rapporteur-se-s « les associations étudiantes [...] ne bénéficient ni de l'indépendance ni de la représentativité qui leur permettraient d'être les relais d'une demande explicite des étudiants en matière de vie de campus »⁵³¹.

Il est également intéressant de voir que l'exemple de bonne pratique cité par le rapport met dos à dos l'AFEV et une organisation représentative étudiante :

« L'université de Poitiers porte avec la ville et l'AFEV la création d'une épicerie sociale et solidaire, installée au cœur du campus de la ville ouverte à une cinquantaine d'étudiants repérés par les assistantes sociales. Ce dispositif est très critiqué par une organisation représentative, à l'origine du projet dans cette université comme dans d'autres, qui dénonce une institutionnalisation de la vie étudiante. »

IGAENR et IGJS, *Rapport La vie de Campus (Tome 5)*, 2013, p. 13.

L'exemple cité par le rapport mérite d'être commenté. La présidence de l'Université de Poitiers a souhaité l'ouverture d'une épicerie solidaire en 2012 gérée par le bureau de la vie étudiante. La présidence ne souhaitait pas que l'épicerie soit gérée par la FAGE. En effet, cette organisation gère des épiceries solidaires au travers d'un dispositif nommé Agoraé depuis 2011. Elle est, de plus, l'organisation étudiante majoritaire à l'Université de Poitiers.

529 Ibid., p. 145 et suiv.

530 IGAENR et IGJS, *Rapport La vie de Campus (Tome 5)*, IGAENR n°2013-093, IGJS n°2013-I-026, 2013, p. 12.

531 Ibid., p. 13.

L'AFEV a donc été choisie comme opératrice du projet. Elle est animée par des personnes en services civiques au sein de l'association, dont l'un d'eux était également élu UNEF au moment de l'ouverture de l'épicerie⁵³². La proximité locale entre l'UNEF et l'AFEV a certainement contribué à exacerber les tensions entre les organisations⁵³³.

Le ton et la formulation du rapport laissent à penser que les organisations représentatives – c'est-à-dire élues dans les différents conseils qu'elles soient syndicales ou corporatistes – seraient en définitive “moins” représentatives des intérêts des étudiant-e-s que certaines associations nationales telles que l'AFEV et Animafac, composées de salarié-e-s non étudiant-e-s. Ces deux dernières sont présentées comme “représentatives” des politiques nationales en matière de vie étudiante. Se pose donc ici la question de la “bonne” représentation des intérêts des étudiant-e-s par des organisations non élues par ces dernières et financées par différents ministères par des conventions d'objectifs.

Cette critique des organisations élues se poursuit dans le rapport. Ce dernier pointe le fort taux d'abstention aux élections universitaires, ainsi que le positionnement politique des organisations, perçu comme plus national que local et constituant un révélateur de leur non représentativité des intérêts des étudiant-e-s⁵³⁴. On retrouve ici une critique classique de la représentativité des syndicats. Ces derniers étant perçus comme incarnant la “langue de bois” en n'autorisant aucun discours divergent, écrasant ainsi les dissensions individuelles en s'imposant pour « dire le vrai et le juste en dépit des aléas et du changement »⁵³⁵. Les engagements associatifs étant quant à eux perçus comme « plus vivant[s] et proche[s] du “terrain” »⁵³⁶. Cette critique des syndicats est portée par la FAGE lors de sa création en 1989, où elle critique l'aspect politisé de l'UNEF⁵³⁷. Cet enjeu autour de l'assignation d'un sens politique – ou non – aux organisations et aux mobilisations étudiantes est commun⁵³⁸. Les organisations étudiantes étant fréquemment accusées “d'instrumentaliser” ou de “récupérer” les luttes étudiantes pour leur propre compte. Le surcroît de légitimité de l'AFEV et d'Animafac octroyé par les rapporteur-se-s aux deux organisations s'inscrit dans la notion

532 Notes de terrain, 07 mai 2013.

533 La directrice régionale de l'AFEV est également une ancienne militante de l'UNEF. L'AFEV a par ailleurs cosignée une liste étudiante de l'UNEF lors des élections universitaires 2014.

534 IGAENR et IGJS, Rapport La vie de Campus (Tome 5), op. cit., p. 23.

535 Jacques Ion, *La fin des militants ?*, Paris, Éd. de l'Atelier, 1997, p. 70.

536 Robi Morder, « Forme associative ou syndicale et représentation du groupe étudiant » dans Robi Morder, Jean-Philippe Legois et Alain Monchablon (eds.), *Cents ans de mouvements étudiants*, Syllepse., Paris, 2007, p. 129-139.

537 *Ibid.*

538 Voir le premier numéro de *Politix : Mobilisations étudiantes, automne 1986*, vol. 1, n°1, Hiver 1988.

d'association «à projet» tel qu'il est mis en avant par Florence Kunian et Guillaume Houzel⁵³⁹. Ces associations, en ayant une thématique précise (culture, solidarité ou développement durable), semblent avoir « un rôle distinct et complémentaire de celui des organisations représentatives étudiantes »⁵⁴⁰.

Cette évaluation servira de point de départ au Plan National de Vie Etudiante (PNVE) de 2015. Les concertations autour du PNVE furent organisées autour de quatre groupes de travail : « Simplifier les démarches des étudiants et renforcer l'accès aux droits », « Améliorer les conditions de vie et d'étude », « Améliorer la santé des étudiants » et « Dynamiser la vie de campus et l'engagement des étudiants »⁵⁴¹. Chaque groupe de travail était constitué des organisations étudiantes représentatives, des conférences d'établissement, des ministères concernés par la thématique, ainsi que par un certain nombre d'associations. L'AFEV était présente dans trois groupes de travail⁵⁴² contre deux pour Animafac⁵⁴³.

L'objectif principal du PNVE est l'amélioration de la réussite des étudiant-e-s *via* la mise en œuvre de politiques portant sur les conditions de vie et d'études⁵⁴⁴. La vie de campus y est définie comme permettant d'ajouter un « supplément d'âme » et représenterait « un véritable levier au service de la stratégie des universités. »⁵⁴⁵. Ces politiques doivent également contribuer à l'attractivité – internationale – des établissements français.

Concernant la question de la reconnaissance et de la validation des engagements étudiants, l'UNEF n'aborde pas la question. Sa contribution porte uniquement sur la question des élu-e-s et des élections universitaires⁵⁴⁶. La FAGE se positionne quant à elle en faveur d'une demi-journée banalisée afin de permettre aux étudiant-e-s d'avoir des activités extra-universitaires, sans spécifier l'engagement. Elle est également en faveur de la mise en œuvre d'une année de

539 F. Kunian et G. Houzel, *Politiques de vie étudiante des universités*, op. cit., p. 183.

540 *Ibid.*

541 DGESIP, Invitation à la concertation pour l'élaboration d'un plan national de vie étudiante, 20 mai 2015.

542 À l'exclusion du groupe portant sur la santé des étudiant-e-s.

543 Animafac n'était pas présente dans le groupe de travail portant sur la simplification des démarches, ni sur celui portant sur la santé des étudiant-e-s.

544 MENESR, Conclusions de la concertation en vue d'élaborer un Plan national de vie étudiante, 2015.

545 Concertation pour un plan national de vie étudiante, Atelier 4 - Dynamiser les campus, favoriser l'engagement étudiant, MENESR, Synthèse des propositions du groupe de travail, document de travail, juin 2015.

546 UNEF, Contribution PNVE : L'université, un univers au service de la cité, non daté.

césure, accessible à tou-te-s les étudiant-e-s, ainsi que le recrutement de personnes en services civiques au sein des universités. Concernant l'engagement étudiant, elle propose la mise en place de bilan de compétences à destination des étudiant-e-s engagé-e-s, ainsi qu'une reconnaissance des engagements dans le cadre d'un supplément au diplôme⁵⁴⁷, comme lors de son audition en 2011 dans le cadre du projet de rénovation de la licence⁵⁴⁸.

Côté associatif, la contribution de l'AFEV s'appuie principalement sur le développement de la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s présenté comme un « enjeu d'égalité sociale »⁵⁴⁹. En effet, pour l'association, le bénévolat permet de développer des compétences nécessaires à la fois pour la réussite et la poursuite d'études, mais également en vue d'une insertion professionnelle. Reprenant les positions développées entre la fin des années 1990 et début 2000, autour de la généralisation du volontariat de solidarité, l'association souhaite un élargissement social du bénévolat. Pour l'AFEV, les compétences acquises par l'entremise du bénévolat ne doivent pas rester l'apanage des étudiant-e-s les plus favorisé-e-s. Il s'agit donc de généraliser l'accès à l'engagement, dans un souci d'égalité⁵⁵⁰. Cela peut passer par la reconnaissance par l'attribution de crédits ECTS des engagements étudiants, par l'aménagement des rythmes d'études (année de césure, demi-journée banalisée, etc.), par la création de lieux dédiés à l'engagement et la valorisation des enseignant-e-s s'impliquant dans les UE de reconnaissance du bénévolat. Elle inscrit la question de l'engagement des étudiant-e-s dans une perspective plus large du rôle des universités dans la « société de la connaissance »⁵⁵¹. On peut voir que l'AFEV rassemble les quatre objectifs assignés précédemment à la reconnaissance du bénévolat dans les cursus : rétribuer et inciter les étudiant-e-s, utiliser le bénévolat comme un outil pédagogique et de pré-professionnalisation.

Animafac a, quant à elle, centré sa contribution sur la mise en place d'un statut national de responsable associatif. Il s'agit pour l'association de prendre exemple sur le statut dérogatoire des sportif-ve-s de haut niveau, afin de permettre aux étudiant-e-s fortement engagé-e-s dans des associations de concilier plus aisément leurs engagements et leurs études. La mise en

547 FAGE, Contribution PNVE : Favoriser l'engagement, non daté.

548 FAGE, Positions de la FAGE sur la rénovation de la licence, 9 mars 2011, op. cit.

549 AFEV, Contribution de l'Afev à la concertation sur le Plan national vie étudiante : S'engager pour de nouvelles politiques de vie étudiante, 2015.

550 *Ibid.*

551 *Ibid.*

oeuvre de ce statut, déjà expérimenté localement, à l'échelle nationale permettrait une véritable reconnaissance des engagements étudiants et ouvrirait la possibilité de les valider à la place d'un stage⁵⁵².

Différents axes de valorisation et de reconnaissance du bénévolat étudiant sont ressortis du PNVE. Le premier concerne la mise en place de la possibilité d'une année de césure durant les études. Elle doit être motivée par un projet professionnel ou d'engagement, pouvant être reconnu dans le cursus. Le groupe de travail intitulé « Dynamiser la vie de campus et l'engagement des étudiants » a proposé la banalisation d'une demi-journée par semaine pour l'ensemble des étudiant-e-s. Cette dernière a vocation à permettre à tou-te-s les étudiant-e-s de participer aux activités sportives ou culturelles de l'établissement, mais également d'avoir une plage horaire leur permettant de s'engager bénévolement. Cette mesure part du constat qu'une partie des étudiant-e-s rentrent chez leurs parents le week-end, loin de leur lieu d'étude, il s'agit donc de créer un temps permettant la mise en place d'activités pendant les heures d'ouverture du campus. Le groupe de travail a également proposé la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance des étudiant-e-s engagé-e-s qu'il s'agisse des responsables associatifs (projet d'Animafac) ou des élu-e-s étudiant-e-s. Il est également proposé de développer les Services Civiques au sein des universités tout en reconnaissant cette activité dans les cursus. Cette dernière préconisation ne sera pas reprise dans les conclusions du PNVE.

Les conclusions du PNVE font également état de la volonté de voir la reconnaissance du bénévolat étudiant se généraliser dans les cursus par la mise en œuvre systématique d'UE « engagement »⁵⁵³. Cette mesure est décrite comme s'inscrivant dans « la démarche qualité des établissements ». Elle permettrait également de développer le sentiment d'appartenance des étudiant-e-s à leur université. L'institutionnalisation des activités culturelles, sportives ou bénévoles a comme finalité l'attractivité et le renom de l'établissement. Cette proposition sera reprise dans les conclusions du PNVE, au côté des activités physiques et culturelles. Il est

552 Animafac, Contribution PNVE : Pour un statut national de responsable associatif.ve étudiant.e, 22 juin 2015.

553 « Proposition 4-10 : Prévoir à minima dans chaque établissement, dans le cadre des UE « libres » prévues par le Cadre National de Formation, une UE « engagement », une UE « Activités Physiques et sportives » et une "UE « Activités Culturelles » sur la base d'un référentiel national » dans MENESR, Plan national de vie étudiante, 1er octobre 2015.

également préconisé d'intégrer la question de la reconnaissance des engagements dans les indicateurs vie étudiante du Haut conseil de l'évaluation, de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES)⁵⁵⁴.

Dans le document final, deux mesures concernent les étudiant-e-s engagé-e-s à échéance de la rentrée 2016. La première, « Mesure 31 : Valoriser et reconnaître dans les formations l'engagement étudiant et la pratique d'activités sportives, artistiques ou culturelles »⁵⁵⁵, préconise la reconnaissance des compétences acquises dans le cadre d'un engagement bénévole, sportif ou culturel, par le supplément au diplôme, un « portefeuille de compétence » ou des UE libre. Cette question sera également examinée dans le cadre de la procédure d'accréditation des établissements. La seconde mesure, « Faciliter les parcours, la reconnaissance et la protection des étudiants qui s'engagent » prévoit de définir, dans le cadre d'une circulaire, un statut de responsable associatif et un statut d'élue étudiant-e⁵⁵⁶.

À la même période, en juin 2015, un rapport de France Stratégie est également publié à la demande du ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports⁵⁵⁷. Il se donne pour objectif de favoriser l'engagement des jeunes. Cette catégorie de la population conjuguerait, selon le rapport, « l'un des plus forts niveaux de défiance et l'un des plus faibles sentiments d'appartenance à la société », le risque majeur étant un désengagement grandissant et une « radicalisation » aux extrêmes de l'échiquier politique⁵⁵⁸. Il émet donc vingt-cinq préconisations, dont plusieurs concernent directement ou indirectement la reconnaissance et la validation des engagements dans les cursus. D'autres sont plus particulièrement axés sur la participation aux instances représentatives (vote et élus). Plusieurs organisations sont auditionnées : Animafac et les Scouts et Guides de France pour les organisations de jeunesse, la CFDT pour les organisations syndicales.

554 *Ibid.*

555 *Ibid.*

556 *Ibid.*

557 France Stratégie, Reconnaître, valoriser, encourager l'engagement des jeunes, Rapport juin 2015. Les deux rapporteur-se-s sont Bélich Nabli et Marie Cécile Naves. Cette dernière fut par la suite (de 2015 à 2017) conseillère au sein du cabinet de la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem.

558 *Ibid.*

Les préconisations du rapport qui concernent la reconnaissance des engagements bénévoles peuvent être rassemblées selon trois thématiques : l'engagement en amont de l'université, pendant le cursus universitaire et dans le cadre du futur parcours professionnel.

Pour les collégien-ne-s et lycéen-ne-s, il s'agit de favoriser la citoyenneté active des jeunes, c'est-à-dire l'exercice de la citoyenneté par la participation aux instances démocratiques principalement par le vote. Prenant appui sur les travaux de Daniel Gaxie⁵⁵⁹, le rapport veut inculquer aux jeunes « un sentiment de compétence ». La première mesure intitulée « Socialiser les élèves à l'engagement *via* des projets au service de l'intérêt général » propose d'inclure dans le programme d'enseignement moral et civique un “service d'intérêt général” donnant lieu à une évaluation. La seconde vise à intégrer le tutorat par les paires dans la formation, par l'intégration de points supplémentaires dans la moyenne. Il s'agirait pour un-e élève de lycée de tutorer un-e élève d'une classe d'un niveau inférieur. Enfin, la mesure numéro 15 préconise d'« instaurer une “note bénévolat” pour l'obtention du brevet, du baccalauréat, du CAP et du BEP ». Cette proposition s'appuie sur l'idée que « l'école valorise encore uniquement les compétences formelles qu'elle seule délivre »⁵⁶⁰. Elle prendrait la forme d'une option prise en compte pour les examens du secondaire.

Au niveau universitaire, le rapport préconise la mise en œuvre d'une année de césure⁵⁶¹, ainsi que la généralisation d'une validation des engagements au-delà de 50 heures de bénévolat⁵⁶². Dans le cadre du – futur – parcours professionnel, le rapport préconise le développement de l'usage des “portefeuilles de compétences”. Cette mesure s'appuie sur le constat selon lequel « le diplôme initial pèse trop lourd dans la carrière et les savoir-faire non formels [...] que l'engagement permet d'acquérir sont ignorés, alors même que les inégalités sociales, culturelles et territoriales ont une forte incidence sur les parcours de chacun, dès le

559 Daniel Gaxie, *Le cens caché : inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Éditions du Seuil, 1978, 264 p.

560 France Stratégie, *Reconnaître, valoriser, encourager l'engagement des jeunes*, Rapport juin 2015, op. cit.

561 Mesure n°9 : Le rapport s'appuie à la fois sur le discours de François Hollande devant le CESE du 6 mai 2015 et sur le rapport Viavoice réalisée pour Animafac en 2015 « Année de césure. Etat des lieux et perceptions. ».

562 « Mesure 16 : Etendre l'octroi de crédits ECTS à tous les étudiants bénévoles » : Le rapport souligne que cette politique est répandue au sein des systèmes d'enseignement supérieur européens, sans donner d'exemples ou d'informations complémentaires. Cette mesure fait également échos à un rapport du MVJS à l'attention du Comité interministériel de la jeunesse qui préconise de recenser les universités qui reconnaissent l'engagement bénévolat au travers d'une UE (Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, Priorité jeunesse, Rapport pour le comité interministériel de la jeunesse, 2014).

plus jeune âge »⁵⁶³. Cette mesure est renforcée par la volonté de promouvoir l'usage des CV par compétences⁵⁶⁴.

Enfin, le rapport présente l'engagement associatif comme une preuve de civisme et de partage des valeurs républicaines, mais également comme un facteur d'intégration professionnel. Dans ce cadre, il est préconisé d'inclure les expériences bénévoles dans l'évaluation des concours d'entrée à la fonction publique⁵⁶⁵.

Depuis 2011, comme nous avons pu le voir, la question de la généralisation de la reconnaissance des engagements étudiants est un sujet à part entière dans les concertations entre les différents acteurs universitaires : ministères, CPU, syndicats professionnels et étudiants, associations. La mise en œuvre de dispositifs à même de permettre un plus grand engagement associatif et syndical des étudiant-e-s et de renforcer leur employabilité ne rencontre pas d'opposition, qu'il s'agisse d'aménagement d'un statut particulier pour les élu-e-s et les responsables associatifs ou d'une validation dans les cursus en tant que stage ou dans une UE dédiée.

2.4. La loi Égalité et citoyenneté : l'intégration formelle du bénévolat dans la formation initiale.

Suite aux attentats des 7, 8 et 9 janvier 2015, « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » ont été présentées le 22 janvier, par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). Les mesures portent sur l'engagement, la citoyenneté, la laïcité, la lutte contre les inégalités et plus généralement sur la question de la transmission des valeurs républicaines. Il est

563 « Mesure 14 : Systématiser la délivrance d'attestations pour les bénévoles et inciter les jeunes à valoriser leur expérience de bénévolat. »

564 « Mesure 17 : Promouvoir le CV par compétences et valoriser auprès des employeurs le bénévolat de compétence. »

565 « Mesure 18 : Accorder des points supplémentaires pour l'admissibilité aux candidats à la fonction publique. » : « Les candidats à tous les concours externes de la fonction publique devraient être en mesure de prouver, par l'expérience, leur attachement au service de l'intérêt général, dont les missions de service public sont l'expression. »

recommandé d'« encourager la reconnaissance (dans le cadre des crédits ECTS) des compétences acquises par les étudiants lors d'engagements citoyens en rapport avec la lutte contre les discriminations »⁵⁶⁶.

Le projet de loi Égalité et citoyenneté, porté par le gouvernement socialiste, est préparé lors des comités interministériels “Égalité et citoyenneté” des 6 mars et 26 octobre 2015 dans un contexte post-attentats. Déposé en procédure accélérée le 13 avril 2016, ce projet a vocation à « rassembler tous les Français autour des valeurs de la République et pour faire progressivement tomber les barrières auxquelles est confrontée une partie de la population dans ses conditions de vie », par la « généralisation d'une culture de l'engagement citoyen tout au long de la vie » et la lutte contre la ségrégation urbaine⁵⁶⁷. Pour Patrick Kanner, ministre de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, cette loi a pour objectif de « créer une culture de l'engagement au point qu'il devienne une seconde nature pour tous nos concitoyens »⁵⁶⁸.

La loi comprend 224 articles répartis sous quatre titres : « Titre Ier : Émancipation des jeunes, citoyenneté et participation (Articles 1 à 69) », « Titre II : Mixité sociale et égalité des chances dans l'habitat (Articles 70 à 152) », « Titre III : Pour l'égalité réelle (Articles 153 à 223) » et « Titre IV : Application outremer (Article 224) »⁵⁶⁹. Elle est de fait principalement centrée sur les quartiers populaires au travers de la question de l'habitat social ou de la mixité sociale. Le premier titre concernant les politiques à destination des jeunes est découpé en deux chapitres : « Chapitre Ier : Encourager l'engagement républicain de tous les citoyens et les citoyennes pour faire vivre la fraternité (Articles 1 à 52) » et « Chapitre II : Accompagner les jeunes dans leur parcours vers l'autonomie (Articles 53 à 69) »⁵⁷⁰.

La question de la reconnaissance des engagements des étudiant-e-s n'apparaît pas centrale dans le corps de la loi. Seul l'article 14 prévoit l'obligation pour les établissements d'enseignement supérieur d'intégrer la validation des engagements bénévoles étudiants dans les cursus. Les autres articles s'intéressent plus particulièrement aux engagements des jeunes sous l'angle du Service Civique, de la réserve civique ou du “congé d'engagement”. De ce fait, les prises de position concernant l'obligation de validation des engagements bénévoles étudiants ne sont pas au coeur des auditions et des débats autour de la loi.

566 MENESR, Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république, 2015.

567 Compte rendu du Conseil des ministres du 13 avril 2016.

568 Assemblée Nationale, Commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi “Égalité et citoyenneté”, 6 juin 2016, p. 3.

569 <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000033934948>, consulté le 19/06/2020.

570 *Ibid.*

« L'article 14 crée, afin d'encourager les jeunes à s'engager au bénéfice du développement social, culturel et économique de la nation, un principe de validation obligatoire au sein des formations supérieures des compétences, connaissances et aptitudes acquises par les étudiants à l'occasion d'activités extra-académiques, qu'il s'agisse d'un engagement bénévole, d'un engagement dans la réserve opérationnelle de la défense ou d'un engagement en service civique. La validation de ces compétences, connaissances et aptitudes au sein des formations supérieures contribue également à préparer les étudiants à leur insertion professionnelle.

Cet article constitue la concrétisation législative de la volonté exprimée par le Président de la République lors de ses vœux à la jeunesse et aux forces de l'engagement que « tous les établissements [reconnaissent] l'engagement de leurs étudiants pour l'obtention de leurs diplômes ». Il traduit également l'un des engagements du plan national de vie étudiante, proposant la reconnaissance des compétences acquises par les étudiants à l'occasion d'un engagement associatif ou en tant qu'élus dans les établissements d'enseignement supérieur.

Les établissements d'enseignement supérieur ont développé depuis plusieurs années divers dispositifs de valorisation de l'engagement et de l'ensemble des activités extra-académiques des étudiants, notamment par une inscription dans l'annexe descriptive au diplôme ou dans un portefeuille de compétences. L'introduction d'un principe législatif de validation des compétences, connaissances et aptitudes au sein des formations permet d'aller au-delà, en systématisant l'attribution d'éléments constitutifs d'une unité d'enseignement prévue au sein de la formation ou de crédits du système européen de transfert et d'accumulation de crédits (European Credits Transfer System, ECTS). »

Assemblée nationale, Projet de loi « Égalité et citoyenneté » (Procédure accélérée),
13 avril 2016, exposé des motifs.

Afin de travailler sur le projet de loi, une table ronde rassemblant les associations « tournées vers la jeunesse » fut réunie par la commission spéciale présidée par Annick Lepetit (députée socialiste)⁵⁷¹. Parmi les associations représentatives des étudiant-e-s, la FAGE et l'UNEF sont auditionnées. Du côté des associations, mobilisant des jeunes en service civique ou dans un cadre bénévoles, sont auditionnées : l'AFEV, l'Anacej, « Pas sans nous ! », le MRJC, le Réseau National des Juniors Associations, Simplon.co⁵⁷², et Unis-Cité. Animafac ne fait pas partie des associations conviées par la commission spéciale.

571 Assemblée Nationale, Commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi « Égalité et citoyenneté », 25 mai 2016.

572 Entreprise d'économie sociale et solidaire spécialisée dans le conseil aux entreprises, dans la réalisation de produits numériques (sites, applications) et dans la formation.

Le directeur général de l'AFEV, Christophe Paris, évoque la nécessité de construire un parcours d'engagement citoyen tout au long de la scolarité, du primaire à l'université⁵⁷³. Cela s'inscrit, pour l'association, dans une lutte contre le « décrochage citoyen » apparu depuis 2015 qui concernerait « des adolescents qui, à partir du collège, se sentent de moins en moins appartenir à la communauté ». Ce phénomène qualifié d'inquiétant quoique « marginal, mais réel » appelle une réponse des institutions⁵⁷⁴.

Dans le même esprit, la FAGE, représentée par Alexandre Leroy, est favorable à la loi Égalité et Citoyenneté dans « un contexte de défiance des jeunes envers les politiques publiques »⁵⁷⁵. L'organisation est favorable à la validation des engagements bénévoles des étudiant-e-s dans les cursus. Elle propose également d'aller plus loin en créant une option “engagement” au baccalauréat, mais également en valorisant davantage les compétences acquises lors d'actions bénévoles dans le parcours professionnel⁵⁷⁶.

Comme lors des précédentes auditions de l'UNEF⁵⁷⁷ sur les politiques de vie étudiante, elle n'émettra pas d'avis sur la question de la reconnaissance des engagements bénévoles. Son intervention s'est centrée autour de la question du service civique, elle ne commente pas l'article 14.

L'unique critique vis-à-vis de cet article est émise par le collectif “Pas sans nous !” qui s'oppose de manière générale au projet de loi Égalité et Citoyenneté. En effet, pour le collectif, le texte stigmatise les habitant-e-s des quartiers populaires et en particulier les jeunes. Il s'oppose au terme de « décrochage citoyen » mobilisé par l'AFEV⁵⁷⁸. Son opposition à l'article 14 ne repose pas sur la reconnaissance des engagements bénévoles, mais sur le fait qu'elle soit réservée aux étudiant-e-s. Le collectif propose, à la place, d'utiliser un livret de compétences pour le secondaire⁵⁷⁹.

La question de l'engagement des jeunes et des étudiant-e-s a principalement été abordée sous l'angle du service civique au travers de la question d'une éventuelle généralisation ou obligation, mais aussi au travers de la question de la valorisation des engagements bénévoles

573 Assemblée Nationale, Commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi “Égalité et citoyenneté”, 25 mai 2016, op. cit., p. 4 L'association rappelle également son refus d'un service civique obligatoire.

574 Ibid., p. 3.

575 Ibid., p. 7.

576 Ibid., p. 8.

577 Représentée par Marthe Corpet.

578 Assemblée Nationale, Commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi “Égalité et citoyenneté”, 25 mai 2016, op. cit., p. 6.

579 Ibid.

dans le secondaire. La thématique de la reconnaissance des compétences acquises par les élèves dans le cadre d'un engagement bénévole est soulevée par Patrick Kanner⁵⁸⁰. Elle fait référence comme nous avons pu le voir précédemment aux recommandations du rapport de France Stratégie paru quelques mois plus tôt⁵⁸¹, mais très certainement aussi aux politiques de service volontaire des élèves mises en œuvre dans d'autres pays, sans que ces politiques soient pour autant citées. Pour le ministre, la valorisation du bénévolat dès le plus jeune âge est à même de renforcer la « cohésion de notre société »⁵⁸². Cette disposition sera intégrée à la loi en vue de son examen en première lecture à l'Assemblée nationale⁵⁸³.

Lors de la première lecture à l'Assemblée, Razzy Hammadi, en tant que rapporteur général, a rappelé concernant l'article 14 que les politiques de reconnaissance des engagements bénévoles sont déjà développées dans un certain nombre d'établissements du supérieur. Il a également argumenté en faveur de cette reconnaissance, car elle permettrait d'augmenter la valeur des diplômes en s'alignant sur les pratiques des grandes écoles « qui sont celles qui sélectionnent le plus et souvent les plus chères, mais qui prennent aussi en compte l'engagement, l'expérience internationale, l'engagement entrepreneurial »⁵⁸⁴.

Dans cette optique un amendement présenté – et adopté – par Anne Christine Lang⁵⁸⁵ propose dans un souci d'équité d'inclure la reconnaissance du travail salarié des étudiant-e-s au sein de l'article 14⁵⁸⁶. La loi est adoptée en première lecture par 305 voix contre 157.

Globalement, l'article 14 ne fait pas l'objet de dissensions fortes entre les différents courants politiques représentés à l'Assemblée ou au Sénat⁵⁸⁷. Il fut modifié uniquement à la

580 Assemblée Nationale, Commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi "Égalité et citoyenneté", 6 juin 2016, op. cit., p. 4.

581 France Stratégie, Reconnaître, valoriser, encourager l'engagement des jeunes, Rapport juin 2015, op. cit.

582 Assemblée Nationale, Journal officiel de la république française, Compte rendu intégral, séances du 29 juin 2016.

583 En première lecture à l'Assemblée nationale, la question des engagements des élèves est abordée avec la proposition de modification suivante : « L'article L. 312-15 du code de l'éducation est complété par un alinéa ainsi rédigé : "Dans le cadre de l'enseignement moral et civique, les collégiens et les lycéens sont incités à participer à un projet citoyen au sein d'une association d'intérêt général», Assemblée Nationale, Texte de la Commission spéciale, Annexe au rapport, Projet de loi relatif à l'égalité et à la citoyenneté, n°3851, 17 juin 2016.

584 Assemblée Nationale, Journal officiel de la république française, Compte rendu intégral, séances du 29 juin 2016, op. cit.

585 Députée socialiste puis En Marche.

586 Assemblée Nationale, Journal officiel de la république française, Compte rendu intégral, séances du 29 juin 2016, op. cit.

587 Débats de la Commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi relatif à l'égalité et la citoyenneté, 25 octobre 2016.

marge entre la première lecture à l'Assemblée et l'examen par le Sénat. La question de la reconnaissance des activités salariales initialement inscrite dans un alinéa spécifique remonte dans le corps de l'article. Le Sénat a également supprimé l'exclusion des études doctorales de la reconnaissance des engagements bénévoles, citoyens ou des activités salariales⁵⁸⁸. Il ne sera pas modifié par l'Assemblée en nouvelle lecture.

L'article 14 dans sa version définitive le 22 décembre 2016 :

« Art. L. 611-9. – Les compétences, connaissances et aptitudes acquises par un étudiant dans le cadre d'une activité bénévole au sein d'une association régie par la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association ou inscrite au registre des associations en application du code civil local applicable dans les départements du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle, d'une activité militaire dans la réserve opérationnelle prévue au titre II du livre II de la quatrième partie du code de la défense, d'un engagement de sapeur-pompier volontaire prévu à l'article L. 723-3 du code de la sécurité intérieure, d'un service civique prévu au II de l'article L. 120-1 du code du service national ou d'un volontariat dans les armées prévu à l'article L. 121-1 du même code sont validées au titre de sa formation, selon des modalités fixées par décret. »

La CPU n'étant pas satisfaite de la loi a cherché à amender le décret, paru en mai 2017⁵⁸⁹. Elle demandait, sans succès, une certaine souplesse dans la validation des activités étudiantes afin de laisser à l'appréciation des établissements les formes de valorisation. En effet, l'obligation d'une validation par l'obtention de crédits ECTS va à l'encontre de la position de la CPU. Cette dernière prône l'autonomie des établissements en la matière, en les laissant libres de leur politique de valorisation du bénévolat étudiant. La volonté du gouvernement de voir le décret entrer en application dès la rentrée 2017-2018 fait craindre, par la CPU, une levée de boucliers au sein des établissements face à l'impossibilité matérielle d'une mise en œuvre aussi rapide⁵⁹⁰.

Au-delà de la question du calendrier et de l'obligation faite aux établissements de mettre en œuvre une reconnaissance dans les cursus des engagements étudiants, la CPU s'oppose également en partie sur le fond du texte. Ses griefs portent sur la reconnaissance dans l'article

588 Les débats à l'Assemblée et au Sénat sur la question de l'exclusion – ou non – du doctorat de l'article 14 ont principalement porté sur la possibilité d'une dévalorisation du diplôme par l'introduction d'autres modes d'attribution du titre de docteur.

589 Décret n°2017-962 du 10 mai 2017.

590 Entretien chargée de mission vie étudiante à la CPU, 22 mai 2017.

14 des activités salariales des étudiant-e-s. En effet, pour la conférence, aucun acteur de l'enseignement supérieur ne demandait cette validation. À cela s'ajoute le fait que les universités non pas de savoir-faire en matière de reconnaissance des activités salariales sans lien avec les études et n'entrant pas dans la catégorie des stages. Si la CPU reconnaît que n'importe quelle activité salariée permet de développer un certain nombre de compétences, sa prise en compte dans les cursus apparaît compliquée, notamment de par son aspect contraint (par opposition au bénévolat)⁵⁹¹.

Il est intéressant de voir que la justification autour de la non-reconnaissance des activités salariées, au-delà de son aspect contraint, porte sur le lien aux études. Or, la même critique pourrait être formulée vis-à-vis des activités bénévoles. En effet, en retournant l'argument, nous pouvons nous demander quel rapport peut-il y avoir entre une licence de droit et soigner les animaux d'un refuge ? Néanmoins, le texte prévoit que la validation ne puisse intervenir que dans le cadre où les compétences développées sont semblables à celles attendues dans le cadre de la formation. Ce qui, pour les activités professionnelles, pose tout de même la question des stages qui ont déjà vocation à reconnaître ce type d'activités.

La CPU a fait plusieurs propositions de modification du décret, au même titre que les organisations étudiantes, les autres conférences et les ministères, de façon à rendre la mise en œuvre de la loi moins contraignante⁵⁹². Lors du vote au CNESER trois amendements furent proposés et votés, allant à l'encontre des amendements déposés par la CPU. Le texte est largement adopté avec 21 voix pour, 2 contre et 5 abstentions⁵⁹³.

En complément du décret, la circulaire du 7 septembre 2017 prévoit une validation « des compétences, connaissances et aptitudes acquises par les étudiants à l'occasion d'un engagement bénévole dans une association ou d'un engagement en service civique ou comme sapeur-pompier volontaire, ainsi que dans le cadre de la réserve opérationnelle ou d'un volontariat militaire. Elle étend cette validation à l'activité professionnelle des étudiants »⁵⁹⁴. Elle organise également la procédure de demande de validation dans les établissements. La rédaction du décret et de la circulaire est inscrite par le ministère dans la continuité de la circulaire de 2001⁵⁹⁵. Le courrier précise que ce sont les compétences acquises qui sont validées, l'engagement en lui-même ne pouvant l'être.

⁵⁹¹ *Ibid.*

⁵⁹² *Ibid.*

⁵⁹³ CNESER, Relevé des votes, 21 mars 2017.

⁵⁹⁴ Circulaire n° 2017-146 du 7 septembre 2017.

« Les compétences, connaissances et aptitudes évaluées doivent relever de celles qui sont attendues dans son cursus d'études ».

« - l'attribution d'éléments constitutifs d'une unité d'enseignement. Il peut s'agir d'une unité d'enseignement libre ou optionnelle qui figure obligatoirement dans la maquette de formation avec le nombre de crédits d'études qui la composent.

- l'attribution de crédits ECTS. Ces crédits doivent également figurer dans le cursus de formation et ne peuvent être attribués en dehors de la diplomation.

- l'attribution de point(s) « bonus » dans la moyenne générale sur proposition du jury.

- la dispense de stage ou d'enseignement »

« Les formes de validation fondées sur des diplômes universitaires tels que les DU « administrateur », « engagement citoyen », « engagement étudiant » etc. ne doivent plus être proposées dans la mesure où la validation intervient au titre de la formation suivie à titre principal comme imposé par la loi et non à l'aide d'un dispositif parallèle. »

« L'étudiant doit formuler une demande écrite auprès du responsable de la formation dont il relève pour bénéficier du dispositif de validation. A l'appui de cette demande, l'étudiant fournit un document justifiant des activités bénévoles ou professionnelles et les décrivant précisément afin de permettre au jury de repérer les compétences, connaissances et aptitudes acquises et validables. »

Circulaire n° 2017-146 du 7 septembre 2017

La mise en œuvre d'une reconnaissance des engagements des étudiant-e-s a ici vocation à répondre à trois objectifs : la formation à la citoyenneté et permettre une meilleure insertion sociale et professionnelle des étudiant-e-s. La circulaire éclaire également la question de la validation des expériences professionnelles qui comme les engagements bénévoles ou en service volontaire peuvent permettre la validation d'un stage.

Le passage d'une politique incitative à l'obligation de reconnaissance et de validation des engagements bénévoles n'a pas suscité de débat au sein des groupes politiques, des organisations étudiantes ou des associations mobilisant des étudiant-e-s, même si ni l'UNEF, ni la CPU n'y étaient favorables. Seules les modalités pratiques de la mise en œuvre ont été abordées, pas l'idée elle-même de reconnaissance par l'inclusion de la pratique bénévole dans le cursus d'étude.

595 DGESIP, « Courrier portant sur la mise en œuvre de la circulaire relative à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur sous tutelle direct du ministère chargé de l'enseignement supérieur ».

Ce chapitre avait pour objectif d’observer comment la question de la reconnaissance des engagements étudiants s’intégrait dans les discours des organisations internationales sur la nécessaire transformation libérale des systèmes d’enseignement supérieur. S’il ne s’agit pas d’un sujet en tant que tel, cette question trouve néanmoins à s’intégrer dans les prises de position sur le nécessaire changement de rapport entre l’Université et le secteur économique, lié au paradigme de la “société de la connaissance”, sous la thématique de la formation et de l’éducation non formelle. Le passage du “mode 1” au “mode 2” de la production des savoirs⁵⁹⁶ en passant par le développement de la “formation tout au long de la vie” et la reconnaissance des compétences acquises en dehors d’un cursus, permet d’envisager, pour de nombreux acteurs, la validation des activités extra-universitaires des étudiant-e-s dans leurs études comme un progrès pédagogique.

À l’échelle européenne, la recommandation du Conseil de l’Europe du 20 décembre 2012 relative à la validation de l’apprentissage non formel et informel encourage les états membres à développer des dispositifs nationaux de validation des apprentissages non formels. Ainsi, les jeunes qui le souhaitent peuvent renseigner les expériences bénévoles ou de service volontaire dans le *Youthpass*. Le processus de Bologne a quant à lui facilité l’inscription des engagements bénévoles dans les cursus, dans le supplément au diplôme et dans les crédits ECTS pouvant être acquis en dehors de la formation. Nationalement, le passage au LMD permettra le développement d’une validation sous la forme d’UE optionnelles ou libres. La question de la reconnaissance dans les cursus des engagements bénévoles des étudiant-e-s sera abordée de manière plus frontale à partir de 2016, par le programme *Erasmus+*, puis par le nouveau programme pour la jeunesse de la Commission européenne, pour la période 2019-2027. L’incitation faite aux États membres de mettre en œuvre une politique de reconnaissance des engagements dans les cursus universitaires est fortement corrélée à l’obligation créée en France par la loi Égalité et citoyenneté du 27 janvier 2017.

596 M. Gibbons et al., *The new production of knowledge*, op. cit.

En France, la question de l'intégration du bénévolat dans les cursus se pose dès les années 1990. D'un côté, la FAGE souhaite la prise en compte des engagements sous la forme d'une "prime" sous forme de points à destination des étudiant-e-s impliqué-e-s sur leur campus. De l'autre, dans le contexte de la fin de la conscription en 1997, l'AFEV demande la création d'un « Volontariat Étudiant de Solidarité », correspondant à une validation d'un quota d'heures de bénévolat dans le cursus. Le Plan social étudiant de 1998 reconnaît quant à lui l'aspect formateur du bénévolat et prévoit qu'il puisse être validé comme un stage.

La validation des engagements est de nouveau inscrite dans la circulaire portant sur le développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes du 29 août 2001 où il est recommandé qu'elle prenne la forme d'une UE optionnelle. Comme nous allons le voir dans le prochain chapitre, elle constitue une première étape dans la mise en œuvre d'expérimentations à l'échelle des universités. Cette question est reprise en 2009, dans le rapport lancé par le Haut commissaire à la Jeunesse par l'encouragement à la prise en compte du bénévolat dans les procédures de VAE.

En 2011, la CPU élabore une Charte sur la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant qui a vocation à encourager les établissements à mettre en œuvre des dispositifs de reconnaissance et de validation du bénévolat. Cette charte n'est pas restée lettre morte. Elle marque une seconde étape importante dans la mise en œuvre de dispositifs locaux au sein des établissements du supérieur.

Régulièrement encouragée dans un certain nombre de rapports ministériels et d'organisations, la généralisation de la validation des engagements sera finalement inscrite dans la loi Égalité et citoyenneté de janvier 2017.

Comme nous l'avons vu, peu d'acteurs collectifs se sont montrés hostiles vis-à-vis de la reconnaissance des engagements dans les cursus. Une majorité d'acteurs y est favorable. Nous pouvons citer : l'AFIJ, le MEDEF, l'AFEV, la FAGE, le MET, Animafac, France Bénévolat, la CPU et la CFDT. D'autres ne prennent pas publiquement position sur cette question nationalement, comme c'est le cas des autres organisations syndicales étudiantes et professionnelles. Seule l'UNEF aura témoigné nationalement son opposition à cette forme de validation pour les engagements associatifs, tout en la soutenant pour les élu-e-s étudiant-e-s. Néanmoins, nous verrons dans la suite de la thèse que malgré la réticence du syndicat au

niveau national, quelques élu-e-s UNEF ont contribué à la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance dans leurs établissements.

De fait, si les différents acteurs se positionnant en faveur de la reconnaissance du bénévolat ne le sont pas pour les mêmes raisons – dans une optique d'éducation populaire ou de libéralisation du marché universitaire – ils appellent de leurs vœux la généralisation d'une même action publique. Ce sujet apparaît, en définitive comme peu clivant nationalement. De fait, la généralisation progressive de ce dispositif n'a pas été fortement impactée par les alternances politiques.

Cette absence de fort clivage politique autour de cette politique peut s'expliquer à la fois par l'aspect habituellement peu clivant des politiques de jeunesse⁵⁹⁷ ou du bénévolat⁵⁹⁸. Il peut aussi trouver à s'expliquer comme l'a montré Sandrine Garcia, dans ses recherches sur l'assurance qualité, par la plasticité des définitions des politiques pédagogiques entre différents acteurs parfois opposés.

« Loin de mettre en avant les valeurs libérales identifiées à travers les « forces exogènes », ceux qui, au niveau de l'État et au niveau des universités (CPU), réforment l'enseignement supérieur dans le sens d'une libéralisation invoquent, selon les acteurs, la position qu'ils occupent et les circonstances, la nécessité de le transformer pour le moderniser, lutter contre l'échec universitaire et/ou y inclure des populations qui en seraient exclues ou encore les nécessités de « l'harmonisation européenne ». Le constat d'une université publique qui ne remplirait pas ses missions, notamment en termes de démocratisation, est central dans leur argumentation, qu'il s'agisse de la mise en place actuelle des « parcours diversifiés » ou, avec la VAE, d'offrir la possibilité à ceux qui ne maîtrisent pas les savoirs académiques d'accéder à l'enseignement supérieur, ou encore, avec les formations à distance, de rompre avec un enseignement « ex cathedra » pour permettre à l'étudiant d'apprendre à son rythme, chez lui, de manière individualisée et « interactive ». »

Sandrine Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur », *Journal des anthropologues*, 1 juin 2004, no 96-97, p 30.

Cette petite politique pédagogique qu'est la reconnaissance des engagements étudiants met donc en lumière comment les principes libéraux qui concourent à la globalisation des systèmes d'enseignement supérieur peuvent être retraduits par différents acteurs nationaux parfois opposés.

597 P. Loncle-Moriceau, *Politiques de jeunesse*, op. cit., p. 82.

598 P. Juhem, « La légitimation de la cause humanitaire », art cit, p. 10.

Chapitre 2 : La reconnaissance des engagements bénévoles étudiants au sein des universités : une multiplication de dispositifs pour un impact quantitatif faible.

Après avoir présenté dans un premier chapitre l'émergence dans les politiques nationales et européennes de la reconnaissance des engagements étudiants, ce second chapitre se donne pour objectif de dresser un inventaire des dispositifs mis en œuvre par les universités.

Nous envisagerons dans un premier temps cet objet à partir des définitions qu'en donnent les acteurs universitaires, afin de mettre au jour les pratiques et les usages autour de la reconnaissance des engagements étudiants. Posée en France, dès les années 1990 par la FAGE et l'AFEV, la question de l'intégration des engagements étudiants dans les cursus universitaires s'est traduite à cette même période par la création de dispositifs dans les établissements. Nous verrons comment, à partir de ces premières expérimentations, s'est opérée une généralisation des dispositifs dans les universités en dehors d'un cadre législatif contraignant.

La réalisation d'un inventaire permet à la fois de montrer la diffusion des dispositifs, mais aussi d'analyser leur fonctionnement. Il s'agit de déterminer quels sont les engagements étudiants visés. Comme nous le verrons, les universités n'ont pas toutes la même définition de l'engagement étudiant, à la fois engagement associatif, syndical ou engagement dans le fonctionnement de l'institution. Cet inventaire des pratiques des universités a pour vocation de permettre une catégorisation des dispositifs déployés par les universités, afin d'en faire émerger les usages qui en sont faits (section 1).

Ces dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s dans les cursus seront, par la suite, mis en regard avec les pratiques étrangères et européennes. En effet, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, la question de la reconnaissance des activités extra-

curriculaires dans et en dehors des établissements du supérieur s'inscrit globalement dans une transformation de la vision des systèmes d'enseignement vis-à-vis de l'emploi. Cette reconnaissance s'inscrit pour la Commission européenne dans le développement de la "formation tout au long de la vie". Dans cette perspective, la Commission a rassemblé, dans le cadre de la Stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse 2010-2018, un certain nombre de données portant, entre autres, sur la reconnaissance des engagements étudiants dans les différents pays européens que je présenterai. Enfin, dans la mesure où les premières expérimentations françaises ont été désignées par les acteurs les mettant en œuvre comme relevant d'une importation du modèle nord-américain du *service-learning*, je présenterai brièvement comment cette question de la reconnaissance des engagements étudiants se pose dans les universités étasuniennes et canadiennes (section 2).

Section 1. Inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s dans les universités françaises.

Les universités françaises mettent en œuvre une pluralité de dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s. Après avoir vu en quoi ils sont à distinguer des politiques de “promotion” de la vie étudiante sur les campus (1.1), je présenterai un historique de ces dispositifs dans les universités françaises (1.2). Comme nous le verrons, la généralisation de la reconnaissance dans les universités est concomitante de la Charte sur la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l’engagement étudiant de la CPU de 2011.

Cet inventaire a également pour vocation de permettre d’analyser les différentes formes prises par ces dispositifs et d’interroger les pratiques qu’elles reconnaissent. En effet, si ces dispositifs reconnaissent principalement les engagements associatifs et électifs des étudiant-e-s, les modalités diffèrent entre les universités (1.3).

1.1 La constitution d’un inventaire : retour sur la méthodologie de l’enquête.

Les dispositifs à destination de la vie étudiante ou des associations étudiantes sont nombreux. Il s’agit donc dans un premier temps de distinguer ceux qui relèvent de la “promotion” des engagements de ceux relevant de la “reconnaissance”, mais également de présenter les différentes formes qu’ils peuvent prendre (1.1.1). Puis, je présenterai succinctement les différentes sources mobilisées dans la constitution de l’inventaire (1.1.2).

1.1.1 Une pluralité de dispositifs de “reconnaissance” entre “valorisation” et “validation”.

Tableau 6: Catégorisation des dispositifs universitaires liés aux engagements étudiants

Catégorie de dispositifs	Dispositifs de “promotion”	Dispositifs de “reconnaissance”	
		Dispositifs de “valorisation”	Dispositifs de “validation”
Définition de la catégorie de dispositifs	Intégralité des dispositifs qui ne s’inscrivent pas dans la formation initiale.	Dispositifs participant à la formation initiale des étudiant-e-s, sans compter dans l’obtention du diplôme.	Dispositifs comptant dans l’obtention du diplôme.
Exemples de formes prises par les différentes catégories de dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à disposition de moyens matériels et financiers, - Conventionnement entre l’Université et les associations, - Organisation d’évènements par l’Université, - Formations – hors cursus – d’aide aux projets associatifs, - Concours et prix. 	<ul style="list-style-type: none"> - Annexe descriptive au diplôme, supplément au diplôme, - Certification, attestation, - Outil de valorisation des compétences (“portefeuille”, “passeport”, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Unité d’enseignement, - Bonus au diplôme/ points jury, - Neutralisation d’une UE, - Dispense d’assiduité, - Stage, - Diplôme universitaire (DU).

Depuis le début des années 2000, tous les établissements - ou presque - d’enseignement supérieur, et à plus forte raison toutes les universités, ont une politique de “promotion” des engagements étudiants⁵⁹⁹. Ce soutien à la vie associative et étudiante peut passer par des conventionnements spécifiques entre des associations et l’université. Pour l’année 2012-2013, 39 universités sur 82 interrogées par la Direction générale de l’enseignement supérieur et de l’insertion professionnelle (DGESIP), déclarent avoir mis en place une charte des associations⁶⁰⁰. Il peut aussi se concrétiser par le prêt d’un espace, tel que la réservation d’un amphithéâtre ou d’un hall d’un bâtiment lors d’un évènement, ainsi que par la mise à disposition d’espaces d’affichage. Cette aide matérielle peut s’étendre à l’attribution de locaux, ainsi qu’à la mise à disposition d’une boîte aux lettres, d’une ligne téléphonique, etc. Elle est également financière *via* le Fonds de Solidarité et de Développement des Initiatives Etudiante (FSDIE) de chaque université. La part du FSDIE consacré au soutien aux 5012 projets étudiants sélectionnés est de 9,220 millions d’euros pour l’année 2014-2015, avec une

599 Circulaire n°2001-159 du 29 août 2001, op. cit.

600 DGESIP, Bilan de l’utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2012-2013, Paris, 2013.

subvention moyenne par projet de 1842€⁶⁰¹. Les Centres Régionaux des Oeuvres Universitaires et Scolaires (CROUS), ainsi que le Centre National des Oeuvres Universitaires et Scolaires (CNOUS), soutiennent également financièrement les projets étudiants dans le cadre d'un dispositif nommé Culture-ActionS prenant la forme d'un concours. De plus, la quasi-totalité des universités proposent aux étudiant-e-s des formations d'aide au montage de projet associatif⁶⁰². Cette "promotion" des engagements étudiants peut également passer par l'organisation par les universités d'évènements, par exemple, l'organisation d'un village associatif à la rentrée de septembre.

En ce sens, la "promotion" des engagements étudiants peut être entendue comme l'intégralité des politiques visant à développer, favoriser ou renforcer l'engagement syndical et associatif des étudiant-e-s au sein de leur université, sans que les dispositifs s'inscrivent dans les cursus. De ce fait, ces politiques universitaires ne sont pas renseignées dans cet inventaire.

Dans le cadre de cette étude, afin de distinguer les différentes formes prises par les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants, je me suis appuyée sur la catégorisation établie par la DGESIP, dans la mesure où une partie des matériaux d'enquête prennent appui sur ces bilans annuels.

Pour cette dernière, la "reconnaissance de l'engagement étudiant" comprend deux sous-catégories : la "valorisation" et la "validation". Sous le terme de "valorisation" se retrouvent toutes les formes de reconnaissance qui ne participent pas à l'obtention du diplôme : les certifications, l'inscription à l'annexe descriptive au diplôme, la délivrance d'une attestation, l'inscription dans un "portefeuille de compétence". De l'autre, la "validation" comprend tous les dispositifs intégrés dans le cursus et participant à l'obtention du semestre ou de l'année : UE, bonus, etc.⁶⁰³

601 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2014-2015, Paris, 2015.

602 92,7 % des 82 universités interrogées. Voir : DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2012-2013, op. cit.

603 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2014-2015, op. cit.

La différence entre “valorisation” et “validation” ne s’opère pas selon que le dispositif prévoit l’attribution de crédits ECTS. En effet, certaines formes de “valorisation” font mention de crédits ECTS supplémentaires, ne comptant pas dans l’obtention du diplôme.

Tableau 7: Formes prises par les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants

Dispositifs de valorisation	
Annexe descriptive au diplôme / supplément au diplôme	Décrit la nature des engagements étudiants en annexe du relevé de notes. Il peut être fait mention d’un certain nombre de crédits ECTS attachés à l’activité menée par l’étudiant-e. Ces derniers ne comptent pas dans l’obtention du diplôme.
Certification / attestation *	Document permettant d’attester des compétences acquises par l’étudiant-e.
Outil de valorisation des compétences *	Les “portefeuilles de compétences” ou les “passeports” sont des outils d’auto-évaluation permettant aux étudiant-e-s de mettre en avant les compétences acquises dans le cadre d’une activité. Ils ne certifient pas un niveau ou de l’acquisition de certaines compétences, comme les certifications.
Dispositifs de validation	
Unité d’enseignement (UE)	Les engagements étudiants peuvent être constitutifs d’une UE spécifique ou d’une partie de celle-ci. Généralement, les engagements étudiants sont intégrés à des UE selon deux modalités : - dans des UE “à choix”/“libre” : les étudiant-e-s doivent choisir une UE dans une liste prédéterminée, - dans des UE “optionnelles” : l’inscription est totalement facultative.
Bonus au diplôme / points jury	Les engagements peuvent ouvrir droit à un bonus de points s’appliquant sur la moyenne du semestre ou de l’année. Ce bonus peut s’appliquer, quelle que soit la moyenne de l’étudiant-e ou sur proposition du jury (pour l’obtention d’une mention, par exemple).
Neutralisation d’une UE	Dans cette situation, l’étudiant-e engagé-e se voit déchargé-e d’une UE. Cette dernière est validée sans note.
Dispense d’assiduité	Les étudiant-e-s bénéficient au titre de leur engagement d’un statut particulier. Ils/elles ne sont pas soumis-e-s aux règles d’assiduité en cours et ils/elles peuvent passer leurs examens en contrôle terminal.
Stage	Ici, un engagement étudiant est considéré comme l’équivalent d’un stage.
Diplôme universitaire (DU)	Le DU peut être centré principalement ou pour partie sur la reconnaissance des engagements.

* Ces deux formes de valorisation sont également employées par les associations elles-mêmes.

La définition des “engagements” étudiants pose également question. Comme nous allons le voir au cours de ce chapitre, il y a autant de définitions que d’associations et d’universités.

L’engagement étudiant peut être défini de manière très restrictive comme le fait pour un-e étudiant-e de mener des actions régulières bénévolement au sein d’une association déclarée de l’université, à l’exclusion des engagements syndicaux ou politiques. Plus généralement, l’engagement étudiant sera perçu comme le synonyme d’un engagement bénévole, toutes les activités non rémunérées pouvant être considérées comme un engagement. Selon les établissements, la notion de bénévolat sera – ou non – liée à l’exercice d’une activité au sein d’une association. Pour d’autres établissements, l’engagement n’est pas synonyme seulement d’une action bénévole. Les activités salariales pourront être incluses dans la définition d’engagement étudiant, telles que l’entrepreneuriat ou les jobs étudiants au sein de l’université. Pour cet inventaire, j’ai donc fait le choix de ne pas arrêter de définition *a priori* de l’engagement étudiant. Il s’agira de couvrir l’ensemble des acceptions qu’en ont les acteurs.

1.1.2 Dresser une classification des formes de reconnaissance de l’engagement

Cet inventaire n’a pas vocation à fournir une vision globale des politiques de vie étudiante menées par les universités, mais de s’intéresser précisément aux formes d’intégration dans les cursus des engagements étudiants. Il ne s’agit pas non plus de tenter de rassembler des initiatives particulières au sein d’une Unité de Formation et de Recherche (UFR), d’un département, d’un cursus ou bien même d’un cours. L’objectif est de s’intéresser aux dispositifs portés par les universités en tant que politique d’établissement. Je me suis donc attachée à rassembler les différents dispositifs de reconnaissances des activités étudiantes au sein des cursus à l’échelle des universités.

Dans un premier temps, j’ai recodé les enquêtes exploratoires réalisées dans le cadre de mon contrat CIFRE. Cela m’a permis de collecter des informations sur les dispositifs de reconnaissance du bénévolat à l’AFEV dans les universités. Entre octobre 2014 et juin 2015, j’ai également réalisé un premier inventaire des dispositifs de reconnaissance des

engagements étudiants pour le compte de la CPU, dans le cadre de l'élaboration d'un guide portant sur l'économie sociale et solidaire⁶⁰⁴. Le recueil d'informations s'est principalement fait par la consultation des sites internet des établissements, ainsi que sur les documents communiqués par la CPU : une enquête interne de la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) datant de 2011 et deux bilans de la DGESIP pour les années 2011-2012 et 2012-2013. À partir de ce premier inventaire, j'ai cherché à compléter les informations recueillies – quand cela s'avérait nécessaire – en contactant directement les services concernés par e-mail et par téléphone. Sur les 101 établissements publics étudiés, j'ai collecté des informations sur 57 d'entre eux, dont 54 déclarent mettre en œuvre une reconnaissance des engagements bénévoles.

Pour le présent inventaire, j'ai élargi mon échantillon à 76 universités⁶⁰⁵. À partir des données collectées précédemment, j'ai cherché à entrer plus dans le détail des dispositifs en place.

Ainsi, le recueil des données est basé principalement sur la consultation des offres de formation des universités. J'ai également utilisé comme source d'information les relevés de conclusion des Conseils de la Formation et de la Vie Universitaire (CFVU ou CEVU) et des Conseils d'Administration (CA), ainsi que les rapports de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES). Quand l'information recueillie s'est avérée parcellaire ou contradictoire, j'ai sollicité directement les Vices Président-e-s CEVU ou les chargé-e-s de mission concerné-e-s, principalement par mail. Il s'est cependant avéré difficile d'entrer en contact avec les personnes en charge des dispositifs. Ces informations ont été complétées à partir de la consultation des archives de l'AFEV.

Au total, l'inventaire porte sur 62 universités, dans les 76 que comprend l'échantillon de départ⁶⁰⁶. Il ne prend en compte que les dispositifs mis en œuvre avant le vote de la loi Égalité et citoyenneté de 2017.

604 CPU, Guide pratique : Université et économie sociale et solidaire, Paris, 2015.

605 Dont deux universités technologiques.

606 Pour le détail des dispositifs par université : cf. Annexe Inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités, p. 565.

1.2. La reconnaissance des engagements étudiants : une généralisation des dispositifs.

L'analyse historique du développement des politiques de reconnaissance des engagements étudiants au sein des universités peut être découpée en deux séquences, l'une correspondant aux premières expérimentations et aux premières tentatives, par un certain nombre d'acteurs, de dissémination du modèle (1.2.1), l'autre à la phase de généralisation des politiques de reconnaissance (1.2.2).

1.2.1 Des premières expérimentations de reconnaissance du bénévolat dans les cursus à la circulaire du 29 août 2001.

S'il est difficile de dater précisément l'apparition des premiers dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants, on peut supposer qu'ils se sont développés dans la seconde moitié des années 1990.

La mention la plus ancienne d'une reconnaissance du bénévolat, à laquelle j'ai eu accès, remonte à l'année 1994-1995. Il s'agit d'une convention « Solidarité Université Quartier Ecole » entre la Préfecture de la Moselle, l'Université de Metz et le Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz. Cette reconnaissance s'inscrit dans l'optique d'une participation de l'Université de Metz à la politique de la ville à destination des quartiers prioritaires. Il s'agit du développement par l'université d'un programme d'accompagnement scolaire mené par des étudiant-e-s bénévoles. La rédaction de la convention inscrit la reconnaissance du bénévolat à la fois dans une logique incitative par la rétribution sous forme de bons d'achats, mais également pré-professionnelle dans les filières des métiers de l'enseignement. Ces formes de reconnaissances ont pour but de mobiliser les étudiant-e-s sur une action publique spécifique, sans qu'une structure associative soit mentionnée.

« Article 6 - Validation des acquis

Pour les étudiants volontaires, le comité de pilotage procédera à un suivi et à une appréciation du travail effectué et décidera à l'issue de l'année scolaire de la validation de l'aide scolaire.

Pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, les heures seront validées sous forme de stage préprofessionnel dans le cadre de leur formation universitaire. Cette validation interviendra après accord des professeurs de l'Université sur la base d'une appréciation portée par le comité de pilotage.

Dans tous les cas, la validation prendra la forme d'un certificat, établi par le comité de pilotage et de l'octroi d'un bon d'achats de biens culturels pour un montant maximum de 500 F. »

Convention « Solidarité Université Quartier Ecole »
entre la Préfecture de la Moselle, l'Université de Metz et le Rectorat de l'Académie
de Nancy-Metz, pour l'année 1994-1995.

D'après l'enquête de la DGESIP, les premières universités ayant mis en oeuvre un dispositif de reconnaissance des engagements étudiants sont l'Université Lyon I en 1996, suivie par l'Université de Montpellier I en 1999 et l'Université du Littoral en 2000⁶⁰⁷.

Concernant l'AFEV, la première forme de reconnaissance dont ait bénéficié l'association remonte à l'année universitaire 1997 au sein de l'Université Bretagne-Sud, au travers d'un module d'ouverture. Puis en 1998, les étudiant-e-s de l'Université de la Réunion bénévoles à l'AFEV ont également pu faire reconnaître leur engagement dans le cadre d'une bonification de la moyenne du semestre. En 1999, une reconnaissance de l'association sera mise en oeuvre au sein de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg. Ces formes de reconnaissance concernaient, selon l'association, entre 100 et 150 étudiant-e-s pour chacune des trois universités⁶⁰⁸.

C'est suite à ses premières expérimentations que l'AFEV développe son programme Action CiToyenne Etudiante (ACTE), visant à généraliser le bénévolat et sa validation au sein des universités. Ce dernier s'inscrivant dans le contexte de la fin du service militaire et de la création d'un nouveau service civil⁶⁰⁹. Ce programme, défini comme s'inspirant du *service*

607 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2015-2016, Paris, 2016.

608 AFEV, « Bilan d'activité 1999 ».

609 Le volontariat civil sera instauré par la loi du 14 mars 2000.

learning tel que pratiqué au Royaume-Uni et aux États-Unis, a vocation à mobiliser des étudiant-e-s sur une durée restreinte (50 à 80 heures) dans des activités bénévoles⁶¹⁰.

Ce programme est expérimenté au sein de l'Université Nancy 1 entre 1999 et 2001 où deux associations – dont l'AFEV – bénéficient d'une reconnaissance des engagements de leurs bénévoles⁶¹¹. L'université a proposé à l'AFEV la création d'un module d'ouverture d'"intervention sociale en milieu urbain" pour la rentrée 2000-2001. Il est composé de 25 heures de formations prenant la forme de cours magistraux et de travaux dirigés. L'action bénévole est prise en compte sous la forme d'un stage, validé par la soutenance d'un rapport⁶¹². Le programme est décliné en plusieurs possibilités d'actions autour de l'accompagnement de différents groupes de bénéficiaires : « jeunes en insertion sociale et professionnelle », « jeunes tsiganes », « bénéficiaires de mesures judiciaires », « étudiants handicapés physiques », « jeunes en milieu carcéral », ainsi que les lycéen-ne-s⁶¹³. L'AFEV organise également des formations animées par des étudiant-e-s sur les questions liées à l'hygiène au sein des établissements scolaires⁶¹⁴.

En 2001, une convention entre le ministère de l'Éducation nationale et l'AFEV reprend les différents objectifs du programme ACTE sans le nommer, notamment la « généralisation du volontariat étudiant de solidarité et reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la ville », mais également l'« élaboration et mise en oeuvre concrète de modules universitaires pour reconnaître l'apport de cette forme d'engagement dans la formation des étudiants »⁶¹⁵. Cette convention prévoit également la mise en place d'une démarche de labellisation à destination des universités du format d'engagement « volontariat étudiant de solidarité »⁶¹⁶.

Ce programme sera par la suite cité dans la circulaire du 29 août 2001 portant sur le développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes⁶¹⁷. Elle émet plusieurs préconisations à destination des recteur-ric-e-s d'académie et des président-e-s d'université en

610 AFEV, Note de synthèse sur l'expérimentation du "service learning", op. cit.

611 DGESIP, Enquête sur la mise en oeuvre de la circulaire du 29 août 2001, Paris, 2002.

612 AFEV, ACTE, Etat intermédiaire, Nancy, 2000.

613 *Ibid.*

614 Programme « Volontaires de la santé ».

615 Convention au titre de l'année 2001, entre le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et l'AFEV. Ces objectifs sont également repris dans une convention de subventionnement, entre l'AFEV et le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, exercice budgétaire 2002.

616 *Ibid.*

617 Circulaire n°2001-159 du 29 août 2001, op. cit.

matière de politique de vie étudiante : création d'un bureau de la vie étudiante, d'un FSDIE, mais également la reconnaissance des engagements étudiants. Les établissements sont incités à favoriser l'engagement associatif des étudiant-e-s. Le terme de "volontariat étudiant de solidarité" est repris par la circulaire, cette forme d'engagement devant être encouragée « en particulier »⁶¹⁸.

Les premières données collectées par le bureau de la vie étudiante de la DGESIP sur la mise en œuvre de la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s, remontent à un rapport publié en juillet 2002 portant sur l'application de la circulaire du 29 août 2001. Sur l'année 2001-2002, 8 universités sur 55 répondantes ont indiqué avoir adopté le principe d'une reconnaissance des engagements associatifs dans les cursus. L'Université de Metz n'a pas indiqué de dispositif lors de cette enquête, sans qu'il m'ait été possible de déterminer si cela est dû à un arrêt de la convention « Solidarité Université Quartier École ».

Tableau 8: Synthèse des données issues de : DGESIP, Enquête sur la mise en œuvre de la circulaire du 29 août 2001, 04 juillet 2002.

Avignon	« Bonification pour investissement dans la vie associative », non appliquée pour l'année 2001-2002.
Grenoble I	UE optionnelle « Engagement associatif » en 2 ^{ème} cycle : peu d'étudiant-e-s inscrit-e-s.
Nancy I	UE libre AFEV, ainsi qu'une autre association (non précisée) : stage de 50h + formation théorique, dans le cadre du dispositif ACTE.
Mulhouse	Option « Implication dans la vie universitaire » : aucun étudiant-e inscrit-e pour l'année 2001-2002.
Paris III	Dispense d'une UE optionnelle à destination des élu-e-s étudiant-e-s. Projet d'une reconnaissance similaire pour les étudiant-e-s engagé-e-s à l'AFEV.
Paris V	Bonification pour l'attribution d'une mention : non appliquée pour l'année 2001-2002.
Saint-Étienne	Module « engagement citoyen » dans une formation. La généralisation du module aux autres composantes est en discussion.
Valencienne	Reconnaissance prévue pour la rentrée 2002-2003, sans précision.

618 *Ibid.*

Comme le montre le tableau ci-dessus, en 2002, nous sommes aux prémices de la mise en œuvre des formes de reconnaissances dans les cursus des engagements associatifs. Parmi les huit universités citées dans le rapport de la DGESIP, trois dispositifs n'ont pas été effectifs pour l'année 2001-2002 et un n'a pas été ouvert faute d'inscrit-e-s. Seules quatre universités ont proposé une forme de validation du bénévolat : trois sous la forme d'une UE et la quatrième sous la forme d'une dispense d'UE. Deux universités ont fait mention de l'AFEV dans les dispositifs de reconnaissance du bénévolat étudiant, toutes deux étant inscrites dans le dispositif ACTE⁶¹⁹. À cette période, si les établissements sont encouragés à faire mention dans leurs contrats quadriennaux des dispositifs de reconnaissance dans le cadre des politiques de soutien à la vie associative et à la vie étudiante, il n'y a pas d'indicateurs autour des questions de reconnaissance du bénévolat, la circulaire étant uniquement incitative⁶²⁰.

Par la suite, en application de la circulaire de 2001, plusieurs universités ont mis en œuvre des formes de reconnaissance des engagements bénévoles dans les années qui suivirent.

Nous pouvons ainsi citer l'Université Littoral Côte d'Opale qui reconnaît les engagements bénévoles des étudiants dans le cadre d'un Label Citoyen depuis 2000⁶²¹ ou 2003⁶²². Il reconnaît les actions bénévoles et citoyennes, mais également les engagements réalisés dans le cadre de conventions entre des organisations et l'université, notamment l'AFEV. Ce sont respectivement 16 étudiant-e-s qui en ont bénéficié du Label en 2007 et 12 en 2008⁶²³. L'évaluation porte sur la rédaction d'un rapport et sa soutenance à l'oral⁶²⁴. Ce label a vocation à favoriser l'insertion professionnelle des étudiant-e-s :

« La délivrance du Label apporte des atouts supplémentaires lors d'un entretien d'embauche. Elle prouve un dynamisme, des capacités d'écoute et d'attention aux autres, une forte volonté de s'impliquer dans la vie sociale dans le respect de la dignité de l'homme et du citoyen »

Site internet Université Littoral Côte d'Opale, consulté le 18/12/2014.

Il est également décrit comme contribuant à la formation citoyenne des étudiant-e-s, son objectif étant de faire « sortir de l'ombre des artisans de la citoyenneté au quotidien, des

619 Le programme ACTE a été mis en œuvre en 2002 à l'échelle de la ville de Paris : AFEV et Mairie de Paris, ACTE, Action CiToyenne Etudiante, Photographie du dispositif, 2004-2005.

620 Entretien adjointe au département de l'orientation et de la vie des campus à la DGESIP, 22 novembre 2017.

621 AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Littoral Côte d'Opale, septembre 2014.

622 AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Littoral Côte d'Opale, septembre 2009.

623 *Ibid.*

624 https://bve.univ-littoral.fr/?page_id=39, consulté le 18/12/2014.

jeunes prenant tout simplement au sérieux des valeurs communes à tous les hommes de bonne volonté : le respect de l'autre, la solidarité, le combat pour la dignité »⁶²⁵. L'usage de la reconnaissance du bénévolat permet ici d'apporter une réponse à deux politiques d'enseignement de l'Université Littoral Côte d'Opale : la formation civique et professionnelle des étudiant-e-s.

D'autres universités ont elles aussi mis en œuvre des formes de reconnaissance, cette fois sous forme d'UE. Lors de l'année universitaire 2007-2008, l'Université d'Avignon mettait en oeuvre des UE d'ouverture permettant une reconnaissance pédagogique des actions bénévoles, notamment des élu-e-s aux différents conseils de l'université avec l'UE "Connaissance de l'université (formation des élus)", mais aussi des actions bénévoles au sein d'une association étudiante via l'UE associative. Le Centre Universitaire de Formation des Enseignants propose, également, une UE d'accompagnement éducatif à la scolarité (les associations partenaires ne sont pas citées), ainsi qu'une UE Initiation au Monitorat et au Tutorat⁶²⁶.

Il en est de même pour l'ancienne Université Bordeaux I qui proposait, depuis 2008, une UE citoyenne valorisant l'engagement syndical des élu-e-s étudiant-e-s ainsi que le bénévolat au sein de l'AFEV⁶²⁷. Son évaluation se basait sur un rapport présenté à l'oral, ainsi que sur l'assiduité du bénévole⁶²⁸. Pour l'année 2008-2009, 13 étudiant-e-s ont validé l'UE citoyenneté dans le cadre d'un bénévolat à l'AFEV⁶²⁹.

En résumé, plusieurs dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s – bénévoles ou élu-e-s – ont été mis en œuvre par différentes universités en amont de la circulaire de 2001 portant sur le développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes⁶³⁰. Comme nous avons pu le voir, ces dispositifs peuvent être développés par les acteurs universitaires et associatifs, mais également par les rectorats, les préfetures, la CPU, la DIES et le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Au total,

625 *Ibid.*

626 Université d'Avignon, « Plaquette des Unités d'Enseignement d'Ouverture 2007-2008 ».

627 Université Bordeaux 1, « Maquette UE citoyenne, février 2008 ».

628 AFEV, Plaquette UE citoyenne à l'Université Bordeaux 1, 2009.

629 AFEV, « Bilan de l'action de l'AFEV à Talence et Pessac, non daté ».

630 Circulaire n°2001-159 du 29 août 2001, op. cit.

cinq dispositifs sont antérieurs à la circulaire de 2001 (Metz, Lyon 1, Montpellier 1, Littoral et Nancy 1).

1.2.2 Vers une généralisation des dispositifs de reconnaissance

Suite à la signature de la Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant du 26 mai 2011, la reconnaissance des engagements bénévoles et syndicaux des étudiant-e-s sera intégrée aux indicateurs des bilans annuels de la DGESIP auprès des universités sur le fonctionnement des FSDIE. Compte tenu du sujet de ces bilans, la reconnaissance des engagements étudiants dans les universités est ici directement rattachée aux politiques de développement de la vie étudiante.

Ce nouvel indicateur introduit dans le rapport portant sur l'année 2009-2010, s'étoffera au fil des années. Le nombre d'étudiant-e-s concerné-e-s par les dispositifs de valorisation et/ou de validation sera renseigné dans les évaluations à partir de l'année 2011-2012. Il sera suivi par les formes de valorisation et/ou de validation mises en place et par le nombre de crédits attribués selon les établissements.

Tableau 9: Synthèse des données issues des bilans de la DGESIP concernant l'utilisation du FSDIE entre 2009 et 2016.

Années	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16
Nombre d'établissements répondant	81	88	79	82	83	77	76
Nombre d'établissements déclarant au moins un dispositif de reconnaissance des engagements étudiants	13	19	43	50	53	50	49
Pourcentage d'établissements possédant au moins un dispositif de reconnaissance	16 %	22 %	54 %	61 %	64 %	65 %	64 %
Nombre d'étudiant-e-s concerné-e-s *	/**	/	2542	3011	4050	3360	4731
Types de reconnaissance*** :							
Certification	/	/	/	10 %	22,9 %	16,7 %	14,3 %
ECTS	/	/	/	68 %	64,6 %	56,3 %	60 %
UE	/	/	/	48 %	58,3 %	66,7 %	66 %
DU	/	/	/	16 %	14,6 %	16,7 %	10 %
Annexe descriptive au diplôme	/	/	/	38 %	33,3 %	31,3 %	28 %
Attestation	/	/	/	28 %	31,3 %	39,6 %	22 %
Portefeuille de compétences	/	/	/	28 %	35,4 %	22,9 %	24 %
Autres (bonus, points jury, dispense assiduité, etc.)	/	/	/	26 %	27,1 %	33,3 %	23,5 %

* Ces données sont à considérer avec prudence.

** Données non disponibles dans les bilans.

*** Données telles que présentées dans les bilans de la DGESIP. Les établissements peuvent déclarer mettre en œuvre plusieurs types de reconnaissance.

À partir de la synthèse des données présentées dans les différents bilans de la DGESIP de 2009 et 2016, on constate une nette augmentation du nombre d'établissements ayant mis en œuvre au moins un dispositif de reconnaissance entre l'année 2010-2011 et l'année 2011-2012. En effet, le nombre d'établissements déclarant reconnaître les engagements étudiants passe de 19 à 43 au cours de l'année.

Cette augmentation peut s'expliquer par la signature de la Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant du 26 mai 2011, puisqu'elle incite les établissements du supérieur à mettre en œuvre des outils de reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s. Néanmoins, cette augmentation de quasiment 33 points de pourcentage, soit 24 nouveaux dispositifs pour l'année 2011-2012, alors même que le nombre de répondants est inférieur à l'année précédente, ne semble pas être corroborée par les données collectées ultérieurement⁶³¹.

En effet, l'édition 2014-2015 pose la question de la date de la première mise en œuvre d'un dispositif de reconnaissance des engagements par les universités⁶³². La comparaison entre les deux bilans semble difficile dans la mesure où les données collectées, pour l'édition 2014-2015, sont présentées par année civile et non par année universitaire. Cependant, on peut observer, d'après ce bilan, que 5 universités déclarent avoir mis en œuvre un dispositif de reconnaissance pour l'année 2011 et 8 pour 2012, soit 13 nouveaux dispositifs dans la période suivant la signature de la Charte pour la dynamisation de la vie associative, sur un total de 48 répondants⁶³³. Nous pouvons supposer que les 24 nouveaux dispositifs présentés dans le bilan 2011-2012 sont en partie liés à une plus forte déclaration de la part des établissements des dispositifs déjà existants : notamment la prise en compte des "portefeuilles d'expériences et de compétences" qui comprennent des feuillets consacrés aux engagements associatifs et bénévoles.

Si la Charte de 2011 ne revêt aucun caractère d'obligation pour les établissements universitaires, elle semble avoir été prise en considération par de nombreuses universités. En effet, l'augmentation du nombre d'établissements déclarant mettre en place une reconnaissance des engagements étudiants se poursuit en 2012-2013 avec 50 établissements, soit quasiment 61 % des universités répondantes contre 54 % l'année précédente. Si cette tendance à la généralisation de la reconnaissance en pourcentage des établissements répondants se poursuit les années suivantes, elle reste à peu près stable en termes de nombre d'universités.

631 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2011-2012, Paris, 2012.

632 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2014-2015, op. cit.

633 *Ibid.*

Pour l'année 2013-2014, il est important de souligner que la rapporteuse a redressé les données en ajoutant aux universités répondantes deux autres établissements ayant répondu l'année précédente, portant ainsi le nombre de reconnaissances de 51 à 53⁶³⁴. Les établissements n'étant pas nommés, il est impossible de déterminer si les modalités de reconnaissance des engagements bénévoles étaient bien effectives pour l'année étudiée.

S'ajoute à cette généralisation dans les universités, une généralisation des dispositifs au sein même des formations. En effet, sur les 48 universités répondantes pour l'année 2014-2015, 26 ont déclaré avoir une reconnaissance ouverte à l'ensemble des formations, contre 22 pour lesquelles la reconnaissance est circonscrite à certaines filières ou certains cycles⁶³⁵. Ce chiffre passe à 30 reconnaissances ouvertes à l'ensemble des étudiant-e-s et à 19 pour certaines formations pour l'année 2015-2016⁶³⁶. Certaines formes de reconnaissance semblent plus aisément généralisables à l'ensemble des formations. C'est notamment le cas pour l'inscription des engagements bénévoles dans l'annexe descriptive au diplôme, les attestations, les "portefeuilles de compétences", ainsi que les points jury qui ne nécessitent pas de modification dans l'architecture de la formation. La reconnaissance au travers d'une UE apparaît, de ce point vu, comme la modalité la plus difficile à mettre en œuvre, en particulier quand elle est gérée au niveau de l'établissement, car elle nécessite une harmonisation de l'offre de formation. On constate néanmoins qu'il s'agit de la forme de reconnaissance majoritairement mise en œuvre par les universités.

Le rapport 2013-2014 indique que seules trois universités n'ont pas de dispositif de reconnaissance et n'ont pas enclenché de réflexion sur le sujet : Le Mans, Panthéon-Assas (Paris 2) et Clermont-Ferrand 2⁶³⁷. Pour le dernier établissement, des formes de reconnaissances existent pourtant dans le cadre d'UE libre, l'année précédente⁶³⁸.

634 DGEISIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2013-2014, Paris, 2014.

635 DGEISIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2014-2015, op. cit.

636 DGEISIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2015-2016, op. cit.

637 DGEISIP, *Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2013-2014, op. cit.*

638 Pour l'année 2011-2012, l'UDA reconnaît deux associations via ses UE Libres : l'AFEV et Lysias. Voir : Université d'Auvergne, « Liste enseignements libres, année 2011-2012 ».

Lors de l'enquête 2015-2016, ce nombre passe à six établissements : Angers, Lyon 2, Polynésie, Montpellier, Versailles-Saint-Quentin et Panthéon-Assas (Paris 2)⁶³⁹.

L'Université d'Angers disposait depuis au moins l'année 2011 d'une UE libre à destination des élu-e-s étudiant-e-s⁶⁴⁰ et ainsi que d'une UE libre "Engagement étudiant : action de communication auprès des lycées" depuis 2014⁶⁴¹. Il s'agit plutôt d'une absence de déclaration auprès de la DGESIP que d'un arrêt des formes de reconnaissance. L'Université de la Polynésie française a quant à elle stoppé son dispositif de reconnaissance sous forme d'UE, mis en œuvre en 2012-2013, après une seule année de fonctionnement suite au trop faible nombre d'inscrits⁶⁴². Concernant l'université de Montpellier, l'absence de politique de reconnaissance s'explique par le processus de fusion récent entre Montpellier I et II. Pour l'Université de Versailles-Saint-Quentin, aucune explication n'est fournie quant à l'arrêt des dispositifs. L'université disposait d'une UE "Engagement et vie associative" pour l'année 2014-2015, puis d'un bonus pouvant jouer dans l'obtention d'une mention pour l'année 2015-2016. Les universités de Lyon 2 et Panthéon-Assas (Paris 2) n'ont quant à elles aucun dispositif de reconnaissance des activités bénévoles étudiantes.

D'autres universités ne mettent pas en œuvre de dispositif de reconnaissance des engagements à cette période. C'est le cas de l'Université des Antilles et de la Guyane⁶⁴³, de Caen Basse Normandie⁶⁴⁴, Lyon 3, Paris-Sorbonne (Paris 4)⁶⁴⁵, Vincennes – Saint-Denis (Paris 8) et Paris-Dauphine (Paris 9)⁶⁴⁶. Des universités ont, également, arrêté certains dispositifs de reconnaissance. L'Université Montaigne Bordeaux 3 a supprimé à la rentrée 2015 la « certification de l'élue étudiant » créée en 2013 faute d'inscrits et jugée « peu conforme à l'esprit d'engagement d'un élue »⁶⁴⁷.

639 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2015-2016, op. cit.

640 AERES, Rapport d'évaluation de l'Université d'Angers, octobre 2011.

641 Il est possible que cette UE soit antérieure à cette date. Je n'ai eu accès qu'aux fiches de présentation de l'UEL allant de 2014 à 2017.

642 Mail Vice-président de la Commission des Études et de la Vie Étudiante de l'Université de la Polynésie française, 03/05/2017.

643 Mail ancien vice-président de l'Université des Antilles, 4/04/2017 : Un dispositif d'UE libre "engagement citoyen" a été voté en octobre 2015, cependant sa généralisation au sein des pôles de Guadeloupe et de Martinique a été retardée suite à une prolongation du plan quadriennal de l'université.

644 Mail direction des études et de la vie universitaires de l'Université de Caen Basse-Normandie, 29/03/2017 : mise en œuvre d'une UE de reconnaissance des engagements bénévoles à partir de l'année universitaire 2017-2018.

645 Fusionnée au 1^{er} janvier 2018 avec l'Université Pierre et Marie Curie (Paris 6) au sein de Sorbonne Université.

646 Mail Vice-présidente CFVU Université Paris Dauphine, 19/04/2017.

647 Université Bordeaux Montaigne, Procès verbal CFVU juillet 2015.

La présidence de l'Université de Technologie de Compiègne a quant à elle fait le choix de ne pas reconnaître les engagements étudiants. Pour le directeur délégué, « cet engagement ne doit pas puiser sa force d'une incitation ou d'une valorisation académique mais découler d'une démarche volontaire de l'étudiant »⁶⁴⁸.

Dans mon inventaire, j'ai pu dénombrer 10 universités sur 62 ne mettant pas en œuvre de reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus lors de l'année 2016-2017⁶⁴⁹.

L'introduction du nombre d'étudiant-e-s concerné-e-s par la reconnaissance des engagements, lors du bilan de 2011-2012 apporte des précisions quant à la mise en œuvre des différents dispositifs. Ils/elles sont 2542 dans 43 établissements à bénéficier de ces dispositifs en 2011-2012 et 3011 dans 50 établissements en 2012-2013. Nous sommes donc face à une généralisation des formes de reconnaissance pédagogique du bénévolat dans les universités qui n'implique qu'un faible, voir très faible, nombre d'étudiant-e-s.

Le faible impact de ces dispositifs est d'autant plus prégnant comparé aux données portant sur l'engagement associatif. En 2012-2013, 4963 associations étudiantes sont recensées, soit une moyenne de 60 associations par université⁶⁵⁰. Le nombre d'étudiant-e-s bénéficiant d'une reconnaissance des activités bénévoles est inférieur au nombre même d'associations étudiantes présentes sur les campus. Les étudiant-e-s engagé-e-s dans et en dehors de leur université sont peu nombreux-se-s à solliciter une validation de leur bénévolat. Ces chiffres peuvent cependant s'expliquer par la forme prise par les dispositifs de validation qui ne peuvent accueillir qu'un nombre restreint d'étudiant-e-s.

Il apparaît, également, que les chiffres présentés dans les bilans de la DGESIP, concernant le nombre d'étudiant-e-s touché-e-s par les dispositifs de reconnaissance, sont à considérer avec prudence⁶⁵¹. Notamment pour les établissements affichant des chiffres ronds à la centaine (600 étudiant-e-s concerné-e-s pour l'Université de Nantes en 2012-2013 où l'on peut envisager un chiffre arrondi et non exact). On peut également envisager des erreurs de saisie. Par exemple, l'Université Paris-Sud a déclaré pour 2010-2011 et pour 2011-2012

648 Mail directeur délégué de l'UTC, le 15/03/2015

649 L'Université Panthéon-Assas (Paris 2) ne fait pas parti de mon inventaire.

650 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2012-2013, op. cit.

651 Entretien adjointe au département de l'orientation et de la vie des campus à la DGESIP, 22 novembre 2017.

respectivement 150 et 156 étudiant-e-s concerné-e-s par les dispositifs de reconnaissance. Ce chiffre passe à 1580 pour l'année 2013-2014. L'hypothèse d'une erreur de zéro ne semble pas impossible tant l'augmentation semble importante. L'université n'ayant pas déclaré le nombre d'étudiant-e-s concerné-e-s lors des éditions suivantes, il est difficile de se prononcer sur cette – très importante – augmentation. Si l'on fait l'hypothèse que ce ne sont pas 1580, mais 158 étudiant-e-s touché-e-s par les dispositifs de reconnaissance, le nombre global de reconnaissances des engagements étudiants pour l'année 2013-2014 passerait donc de 4050 à 2628.

La question du peu d'étudiant-e-s concerné-e-s par les dispositifs de reconnaissance des engagements est soulevée dans les bilans. Parmi les difficultés rencontrées par les universités mettant en place des formes de validation, le rapport 2011-2012 souligne le faible nombre d'inscrit-e-s dans les UE libres. L'Université de Brest est prise en exemple : faute d'inscrit-e-s certaines années, des UEL ne sont pas ouvertes. L'Université de Cergy-Pontoise fait quant à elle un constat en demi-teinte. Si elle a dû plafonner les effectifs en 2011-2012 face aux trop nombreuses demandes d'inscription, elle fait état d'une baisse des étudiant-e-s inscrit-e-s dans le bilan 2012-2013, tout comme dix autres universités qui constatent « le manque d'intérêt des étudiants » pour les différents dispositifs⁶⁵².

L'Université de Nantes commente ce manque d'intérêt de la façon suivante :

« La majorité des étudiants investis dans des associations ne sont pas intéressés par des dispositifs de valorisation qu'ils considèrent chronophages. Une partie de notre milieu associatif étudiant nous exprime leur refus de valoriser à un niveau personnel un engagement qu'ils ont pris pour la collectivité »

DGESIP, *Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE)*, année universitaire 2012-2013, p 15.

Pour autant, il s'agit de l'université déclarant le nombre le plus élevé d'étudiant-e-s concerné-e-s par les dispositifs de reconnaissance, avec 600 valorisation dans le cadre d'un « portefeuille de compétences » pour l'année 2012-2013⁶⁵³.

652 DGESIP, *Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE)*, année universitaire 2012-2013, op. cit.

653 Ibid., p. 15.

Si l'information sur le nombre d'étudiant-e-s concerné-e-s par les dispositifs est rarement disponible dans la documentation des universités, j'ai néanmoins pu relever quelques exemples. L'Université de Franche-Comté a délivré, pour l'année 2013-2014, 15 suppléments au diplôme concernant des mandats électifs, 49 concernant des engagements associatifs et 15 projets étudiants soutenus par l'université⁶⁵⁴. La délivrance d'un supplément au diplôme est présentée par l'université comme un atout dans la recherche d'emploi⁶⁵⁵.

La question des difficultés rencontrées par les établissements est de nouveau présentée dans le rapport 2014-2015. Cette fois-ci pas de chiffre, mais des extraits qualitatifs issus des questionnaires remplis par les établissements. Ainsi l'Université de Bordeaux pointe les réticences des élu-e-s étudiant-e-s, mais aussi des enseignant-e-s : « Certains revendiquent du bénévolat et ne souhaitent pas avoir un “sous-diplôme” »⁶⁵⁶. D'autres pointent le manque d'intérêt des étudiant-e-s pour le dispositif, la lourdeur de celui-ci compte tenu du nombre d'ECTS attribués ou encore la méconnaissance du dispositif par les étudiant-e-s⁶⁵⁷.

La question du manque d'étudiant-e-s resurgit dans les retours qui peuvent également être faits par les responsables des dispositifs auprès de la chargée de mission vie de campus à la CPU. La création et la mise en œuvre de ces dispositifs apparaissent comme une activité chronophage pour les enseignant-e-s et les personnels qui en ont la charge, pour un nombre très réduit d'étudiant-e-s. Le faible nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s laisse à penser, pour certains acteurs universitaires, qu'il n'y aurait pas nécessairement de demande étudiante en faveur de ces dispositifs⁶⁵⁸.

On comprend donc que si les dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles se généralisent au sein des universités, principalement à partir de 2011, en dehors de tout cadre juridique contraignant, ils rencontrent un succès mitigé. Le faible nombre d'étudiant-e-s bénéficiant de ces reconnaissances s'explique en partie par les formes prises par les dispositifs qui ne concernent pas tous les engagements étudiants.

654 Université de Franche-Comté, Compte rendu CEVU 20/01/2015.

655 « Le supplément au diplôme : mets tes atouts dans ton CV ! », dans Université de Franche-Comté, Compte rendu CEVU 03/11/2015, p. 55.

656 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2014-2015, op. cit., p. 25.

657 *Ibid.*

658 Entretien chargée de mission vie de campus à la CPU, 22 mai 2017.

1.3 Classification des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les cursus universitaires.

De manière générale, il est possible de synthétiser les données issues de l'inventaire établi auprès des 62 universités de la manière suivante.

J'ai pu recenser 52 universités mettant en œuvre au moins un dispositif de reconnaissance des engagements pour l'année 2016-2017 et 10 qui n'en ont aucun à l'échelle de l'établissement⁶⁵⁹.

Tableau 10: Forme prise par les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités, en 2016-2017.

Nombre d'universités ayant au moins un dispositif de validation	40
Nombre d'universités ayant au moins un dispositif de valorisation	4
Nombre d'universités cumulant au moins un dispositif de valorisation et de validation	8
Total des universités	52

Une majorité d'universités propose aux étudiant-e-s des dispositifs de validation (48). Parmi les universités qui ont des dispositifs de validation, 8 proposent également une valorisation des engagements.

Tableau 11: Formes prises par les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants en 2016-2017.

Total validation	48
UE	37
Bonus ou points jurys	9
DU	3
Total valorisation	12
Label	2
Certification	4
Supplément au diplôme	4

⁶⁵⁹ Ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas des dispositifs de reconnaissance à l'échelle d'une filière ou d'un cours.

Le nombre de dispositifs dans une université est variable, il peut être compris entre 1 et 9. Ce sont au total 132 dispositifs qui ont été recensés dans l'inventaire. Les dispositifs de reconnaissance prennent majoritairement la forme d'une UE. Ces dernières peuvent se décliner selon deux modalités. Elles peuvent être intégrées dans les maquettes, principalement dans les UE dites d'ouverture. Les étudiant-e-s ont le choix parmi un certain nombre de cours, dont les UE de reconnaissance des engagements. Elles peuvent également être totalement optionnelles.

Les bonus s'appliquent également selon deux modalités principales. Le bonus de point peut s'ajouter au calcul de la moyenne du semestre ou de l'année de façon mécanique ou être soumis à l'appréciation du jury. Cette dernière option permet aux différentes composantes des universités d'apprécier la manière dont elles souhaitent faire jouer cette reconnaissance dans le diplôme des étudiant-e-s. Le bonus pourra, par exemple, uniquement s'appliquer dans le but d'obtenir une mention, mais pas pour valider le semestre ou l'année d'un-e étudiant-e à qui il manquerait quelques dixièmes de points.

Tableau 12: Types d'engagements étudiants reconnus dans les dispositifs des universités pour l'année 2016-2017.

Engagements associatifs	47
Elu-e-s étudiant-e-s dans les conseils	32
Autres engagements étudiants (SC, entrepreneuriat, représentation de l'Université , etc.)	17

Les universités sont une majorité à reconnaître les engagements associatifs des étudiant-e-s (47 sur 52). Cette reconnaissance peut prendre plusieurs formes. Les universités peuvent reconnaître l'ensemble des engagements associatifs dans et à l'extérieur du campus, mais elles peuvent également restreindre cette reconnaissance aux seules associations étudiantes ou à des associations conventionnées. Au total, 16 universités limitent la reconnaissance des activités bénévoles aux associations de leur campus. Elles sont également 21 à limiter la valorisation et la validation du bénévolat à l'extérieur de l'université aux seules associations disposant d'une convention avec l'établissement.

Si les engagements associatifs sont les plus reconnus, les élu-e-s étudiant-e-s peuvent bénéficier d'une valorisation ou d'une validation dans 32 universités. Généralement, les universités proposant une reconnaissance des élu-e-s, reconnaissent aussi les engagements associatifs. L'Université Jean-Monnet à Saint-Étienne fait de ce point de vue figure d'exception, puisque la "Bonification citoyenne" n'est accessible qu'aux élu-e-s étudiant-e-s, dans le but de « revaloriser l'action de ses élus-étudiants au sein des cursus et sur les campus »⁶⁶⁰. Il en est de même pour le DU de l'Université de Perpignan qui reconnaît uniquement les élu-e-s des différents conseils⁶⁶¹.

Afin de dépasser cette approche descriptive des dispositifs mis en œuvre dans les universités, il est possible de les classer en quatre catégories afin de saisir les différents usages qui en sont faits.

Les universités combinent le plus souvent plusieurs formes de reconnaissance soit parce qu'elles proposent un éventail de reconnaissance à destination des étudiant-e-s, soit que les formes de reconnaissance s'inscrivent dans plusieurs catégories. J'ai opéré une première distinction entre les formes de reconnaissance de type incitatives généralistes ou à projet. Par cette catégorisation, il s'agit de mettre en avant un premier usage des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants : développer l'engagement associatif ou l'engagement dans un certain pan des politiques de vie étudiante au sein de l'université (1.3.1). La deuxième catégorisation concerne les reconnaissances de type partenariales qui sont à envisager comme un élément des politiques contractuelles entre les universités et certaines associations (1.3.2). La troisième typologie est, quant à elle, centrée sur l'intégration des compétences acquises par l'expérience bénévole dans le cadre de la formation (1.3.3). Enfin, la dernière catégorisation concerne les dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s élu-e-s dans les conseils (1.3.4).

660 <https://www.univ-st-etienne.fr/fr/vie-etudiante-2/engagement-citoyen.html>, consulté le 14/12/2016.

661 Université de Perpignan, Plaque DU « Engagement des étudiants », 2014.

1.3.1. Les dispositifs incitatifs : généraliste ou à projet.

Dans la première catégorie, nous rassemblons les dispositifs de reconnaissance qui ont vocation à inciter les étudiant-e-s à s'engager bénévolement quel que soit le domaine, et à s'impliquer dans une activité spécifique en lien ou non avec l'université. Dans les deux cas, il s'agit pour les universités de tenter de développer les actions bénévoles des étudiant-e-s en lien avec la politique de vie étudiante de l'établissement.

La forme de type incitatif généraliste n'est pas la plus répandue, mais revêt un intérêt particulier, puisque dans le cadre de cette reconnaissance, les étudiant-e-s n'ont pas vocation à être déjà engagé-e-s dans une association au moment de l'inscription. L'objectif de ces formes de reconnaissance est de susciter une potentielle entrée dans l'engagement des étudiant-e-s.

C'est le cas de l'Université Bordeaux Montaigne qui propose, depuis 2007, une certification "responsabilités associative" qui s'adresse aux membres d'une association ou aux étudiant-e-s souhaitant en créer une⁶⁶². Cette certification, assurée par le service de la vie étudiante, comprend des temps de formation sur le fonctionnement général des associations (historique, juridique et financier) d'une durée comprise entre 20 et 30 heures, ainsi qu'un accompagnement à la mise en œuvre du projet⁶⁶³. Le suivi de cette certification permet aux étudiant-e-s d'obtenir un bonus de 0,4 point à la moyenne d'un semestre.

L'Université de Lille 3 et l'Université d'Avignon ont mis en œuvre des UE d'information et de préparation à l'engagement. Il s'agit essentiellement d'informer les étudiant-e-s sur le fonctionnement des associations, ainsi que sur les possibilités qui leurs sont offertes en matière d'engagement au sein de l'université et aux alentours. À Avignon, les UEO "Engagement Associatif I et II" sont pensées de manière complémentaire. La première est accessible aux semestres impairs de la licence, elle consiste en une formation théorique concernant la vie associative. Les étudiant-e-s inscrit-e-s n'ont pas l'obligation d'être ou de devenir membre d'une association. La seconde ouverte aux semestres pairs consiste en une aide à la réalisation d'un projet associatif⁶⁶⁴. L'Université Lille 3 propose quant à elle deux UE selon le même modèle. Après une première année d'expérimentation, lors de l'année 2014-2015, d'une UE généraliste ouverte aux étudiant-e-s engagé-e-s ou non, l'Université a

662 Université Bordeaux Montaigne, Brochure « Etre étudiant à l'université Michel de Montaigne Bordeaux 3 », année 2011-2012, p 28.

663 <http://etu.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/etudes-et-scolarite/action-de-formation-personnelle.html>, consulté le 24/03/2015.

664 Université d'Avignon, Plaquette des UEO 2016-2017 de la mission culture.

fait le choix de la scinder en deux, avec d'un côté "Se préparer à l'engagement" et de l'autre "Du projet étudiant à sa réalisation". Cette décision s'explique par l'hétérogénéité des connaissances des étudiant-e-s inscrit-e-s dans l'UE entre celles/ceux déjà engagé-e-s depuis longtemps et celles/ceux découvrant le secteur associatif⁶⁶⁵.

La reconnaissance de type incitatif à projet regroupe les dispositifs de reconnaissance qui ont vocation à encourager les étudiant-e-s à s'engager dans une activité bénévole particulière. Dans ce cadre-ci, la préparation à l'engagement et le début de l'engagement sont concomitants. C'est l'inscription administrative et le début des cours qui vont engendrer le début de l'activité bénévole. Cette classification se distingue des reconnaissances de type partenariales dans le sens où il ne s'agit pas ici de reconnaître l'engagement dans une association spécifique, mais de valoriser un secteur d'activité particulier (aide aux étudiant-e-s en situation de handicap, santé communautaire, etc.) généralement tourné vers le fonctionnement interne de l'université. Ainsi, l'Université d'Angers propose une reconnaissance de l'engagement des étudiant-e-s dans les actions de communication de l'établissement. L'UE "Engagement étudiant : action de communication auprès des lycées" comprend un temps de formation portant sur le fonctionnement de l'université, ainsi que la participation des étudiant-e-s aux journées portes ouvertes et à des temps d'information dans les lycées.

L'Université Grenoble Alpes⁶⁶⁶ propose quant à elle deux dispositifs de reconnaissances de type incitatif à projet. Elle reconnaît l'engagement bénévole des étudiant-e-s dans le cadre de trois Enseignements Transversaux à Choix (ETC), validant chacun 3 ECTS : "Accompagnement des étudiants en situation d'handicap", "Engagement citoyen - Sapeurs pompiers de l'Isère" et "Engagement associatif et syndical". Les ETC sont accessibles en licence et en master, sauf l'ETC d'accompagnement des étudiant-e-s en situation de handicap qui n'est accessible qu'en licence. Cette dernière était initialement portée par l'Université Grenoble 1 avant la fusion et était déjà ouverte aux étudiant-e-s des trois universités⁶⁶⁷. La plaquette est restée inchangée suite à la fusion. Les étudiant-e-s suivent une formation théorique, ainsi qu'une mise en pratique avec l'accompagnement d'étudiant-e-s en situation de handicap. Une fois l'ETC validé, ils/elles peuvent être rémunéré-e-s pour des missions par

665 Entretien vice présidente vie étudiante à l'Université de Lille 3 (2012-2016), 03 avril 2015.

666 Elle est issue de la fusion des trois universités grenobloises en date du 1er janvier 2016.

667 Université Grenoble 1, Plaquette UET « Accompagnement des étudiants en situation de handicap », année 2014-2015.

le Service Accueil Handicap⁶⁶⁸. L'ETC "Engagement citoyen - Sapeurs pompiers de l'Isère" comprend la participation à des sessions de sensibilisation aux gestes de premiers secours auprès des étudiant-e-s de l'université. L'évaluation s'effectue sur proposition du formateur de la caserne. Dans les deux cas, il s'agit d'inciter les étudiant-e-s à s'engagement bénévolement dans les missions de l'Université.

De la même manière, l'Université Aix Marseille (AMU) propose dans sa liste de bonus au diplôme, la reconnaissance de l'engagement auprès des pairs. Un bonus reconnaît l'aide aux étudiant-e-s en situation de handicap (prise de note, etc.) intitulé « Étudiants accompagnant un étudiant en situation de handicap ». Le deuxième concerne le tutorat auprès des étudiant-e-s de L1 et L2 via le bonus « Etudiants plus avancés dans le cycle de leurs études (de L2 au M1) parrainant des étudiants de L1, voire L2 »⁶⁶⁹.

Qu'il s'agisse de l'université d'Angers, de Grenoble ou de l'AMU les engagements étudiants reconnus et validés correspondent dans d'autres universités à des emplois salariés. Au sein de l'Université Paris Diderot (Paris 7), les étudiant-e-s tuteur-ric-e-s ont le choix entre une rémunération et une UE optionnelle⁶⁷⁰. Cette catégorie donne à voir une certaine porosité entre bénévolat et emploi, mais permet également d'envisager la validation dans le cursus comme une rétribution matérielle.

1.3.2. Les dispositifs de type partenariaux.

La reconnaissance de type partenariale fait références aux dispositifs fléchés en direction d'une ou plusieurs associations ou structures spécifiques. Il ne s'agit pas ici uniquement de reconnaître l'engagement des étudiant-e-s dans un champ d'action comme peuvent l'être les dispositifs de type incitatif à projet. Ces modes de reconnaissances sont généralement prévus dans le cadre de conventions établies entre les associations et les universités. Elles se subdivisent en deux catégories. D'un côté, l'élaboration et la conduite de la formation à

668 Université Grenoble Alpes, Plaquette ETC « Accompagnement des étudiants en situation d'handicap », année 2016-2017.

669 <http://sciences.univ-amu.fr/bonus>, consulté le 19/06/2016.

670 Université Paris Diderot (Paris 7), Guide validation engagement étudiant, 2013-2014.

destination des étudiant-e-s engagé-e-s et de l'autre, la reconnaissance des étudiant-e-s engagé-e-s dans une association spécifique. Elles peuvent avoir des effets importants pour les associations reconnues en termes d'allocation de ressources. En effet, le fait d'être "reconnu" par l'université permet aux associations de mettre en place plus aisément leurs campagnes de recrutement de bénévoles, en particulier pour les associations ne recrutant que des étudiant-e-s. Par exemple, lors de la campagne de recrutement pour l'année universitaire 2014-2015, les équipes de l'AFEV se sont vues restreindre l'accès à deux universités parisiennes où elles avaient l'habitude de tenir des tables d'information, de distribuer des tracts et d'intervenir dans les amphithéâtres. Pour les équipes concernées, les difficultés d'accès sur l'une des universités sont dues à l'accès accordé à une association concurrente, Zup-de-Co. L'impossibilité d'entrer dans l'une des deux universités a eu pour conséquence pour l'AFEV de ne recruter aucun-e bénévole en provenance de cet établissement. La seconde université ne leur accordant plus que deux créneaux par semaine pour tenir des tables d'information, l'AFEV n'a recruté que peu d'étudiant-e-s⁶⁷¹.

Tableau 13: Nombre de dispositifs de reconnaissance spécifiques à une association

	AFEV	Animafac	GENEPI	Zup-de-Co	Les Petits débrouillards
Dispositifs de reconnaissance spécifiques à l'association	17	2	4	3	2
Intégration de l'association dans la formation	1	3	0	0	0

Sur les 51 universités disposant d'un dispositif de reconnaissance des engagements bénévoles, 17 proposent une reconnaissance spécifique aux bénévoles de l'AFEV. Elle est de plus intégrée dans la formation d'un dispositif de reconnaissance généraliste. Cette association se démarque, de ce point de vue, largement des autres organisations nationales. En effet, derrière se trouve Animafac qui organise une reconnaissance des responsables associatifs dans 2 universités, tout en étant intégrée à la formation dans 3 autres établissements. Le GENEPI (Groupement Étudiant National d'Enseignement aux Personnes Incarcérées) dispose d'une reconnaissance partenariale dans 4 universités, juste devant Zup-de-Co qui bénéficie de 3 reconnaissances spécifiques. D'autres associations bénéficient plus ponctuellement d'une reconnaissance partenariale, c'est notamment le cas de l'association de

⁶⁷¹ Entretien téléphonique, salariée de l'AFEV Paris, le 29 septembre 2015.

vulgarisation scientifique Les Petits débrouillards ou d'associations à vocation professionnelle, tel que l'association Lysias de l'Université d'Auvergne qui propose une formation et un concours de plaidoirie aux étudiant-e-s en droit.

Ces différences entre associations s'expliquent par leurs politiques internes. L'AFEV, avec son programme ACTE, cherche principalement à conventionner et à obtenir des dispositifs de reconnaissance de ces bénévoles dans les universités. Dans ce cadre, elle bénéficie de conventions avec 44 établissements de l'enseignement supérieur⁶⁷². Elle est également financée pour ses actions par 26 universités et 2 Communautés d'universités et établissements (COMUE)⁶⁷³. Zup-de-Co est quant à elle principalement tournée vers l'enseignement supérieur privé et les grandes écoles depuis sa création en 2005⁶⁷⁴.

Le nombre de reconnaissances dont bénéficie le GENEPI est en baisse, par choix de l'association. Elle n'a plus souhaité bénéficier de cette reconnaissance dans le cadre d'une UE libre au sein de l'Université Blaise-Pascal et de l'Université d'Auvergne depuis les années 2010. L'association bénéficiait également d'une reconnaissance dans le cadre d'une UE libre au sein de l'Université de Nice Sophia Antipolis pour l'année 2013-2014, qui n'apparaît plus sur les plaquettes des années suivantes. Une UE de reconnaissance du GENEPI est quant à elle encore effective en 2016-2017 au sein de l'Université François Rabelais de Tours.

Animafac étant un réseau d'associations étudiantes, son action au sein des universités consiste principalement en l'accompagnement et la formation des étudiant-e-s engagé-e-s. Elle cherche néanmoins à faire reconnaître les étudiant-e-s engagé-e-s dans des associations au travers d'un statut spécifique de "responsable associatif". Expérimenté en 2015, au sein de l'Université Sorbonne-Nouvelle (Paris 3), il permet d'accéder à des formations, à une dérogation au contrôle continu, de valider l'UE « Valorisation de l'expérience associative », ainsi que faire valoir son engagement associatif en tant que stage.

D'autres formes d'intégration des associations à la formation existent et se rapprochent d'une reconnaissance de type partenarial. C'est le cas pour l'université d'Artois qui reconnaît l'engagement bénévole dans les associations étudiantes au travers d'un bonus et d'une

672 AFEV, Suivi des partenariats avec les établissements secondaire et universitaires au fil de l'eau, année 2015/2016, janvier 2015.

673 AFEV, Financement des actions de l'AFEV par les Universités, décembre 2014.

674 Entretien salariée Zup-de-Co, 22 juin 2017.

certification. Les formations sont assurées par l'Action éducative du Pas-de-Calais (réseau d'éducation populaire), ainsi que par une association membre de la FAGE⁶⁷⁵. Le bonus "Engagement Associatif" reconnaît l'engagement des étudiants de licence dans une association étudiante. Elle comprend une formation théorique. Chaque étudiant-e est encadré par un tuteur. Elle donne droit à un bonus semestriel si la note est supérieure à la moyenne. Le Certificat de Formation à la gestion associative est une mention au diplôme. Il s'agit d'un certificat national créé en 2008. Il est plus exigeant en termes de formation théorique et pratique que le bonus (30 heures de formation contre 9 heures pour le bonus)⁶⁷⁶.

L'exemple des dispositifs de reconnaissance partenariaux de l'Université Paris Est Créteil (UPEC) permet d'illustrer les enjeux financiers et de visibilité pour les associations concernées. L'université propose aux étudiant-e-s une série d'UE optionnelles, comptant pour 3 ECTS, du second semestre de L1 jusqu'en fin de L3. Les étudiant-e-s doivent valider au moins une de ces UE au cours de leur licence. Parmi l'offre de formation, sept UE concernent la reconnaissance des engagements étudiants⁶⁷⁷, dont deux sont de type partenariale⁶⁷⁸. La première se nomme "Engagement Escalade Etudiants – Animation". Elle est animée par le diocèse de Créteil. Il s'agit d'un engagement confessionnel proposant des animations à destination d'enfants⁶⁷⁹. La seconde concerne le bénévolat à l'AFEV ("Engagement de solidarité avec l'AFEV"). Elle est composée de temps de formation théorique ainsi que d'une action bénévole. Cette option comprend, selon les années, entre 60 et 65 étudiant-e-s sur les 120 étudiant-e-s bénévoles de l'AFEV inscrit-e-s à l'UPEC⁶⁸⁰.

Cette reconnaissance des engagements étudiants a une incidence sur le fonctionnement de l'association, puisque pour l'année 2013-2014, l'AFEV a perçu trois types de financements de la part de l'université : un financement des actions de l'association dans le cadre des Cordées

675 <http://www.univ-artois.fr/Vie-etudiante/Culture-et-Associations/Accompagnement/Bonus-et-CFGA>, consulté le 4 décembre 2016.

676 *Ibid.*

677 <http://www.u-pec.fr/etudiant/etudes-et-scolarité/options-transversales/>, consulté le 28/10/2016.

Liste des UE optionnelles : « Accompagner l'engagement des (futur-e-s) candidat-e-s et élu-e-s étudiant-e-s », « Alimentation / Santé des étudiants : étudiants relais », « De l'idée au projet : initiation à la démarche entrepreneuriale autour de l'économie sociale et solidaire », « Engagement Accompagnement des étudiants étrangers hors programmes d'échanges », « Engagement de solidarité avec l'AFEV », « Engagement Escalade Etudiants - Animation » et « Secourisme et prévention des accidents : une posture civique ».

678 L'UPEC a, également, reconnu dans les cursus d'autres associations, tel que Les petits frères des pauvres.

Voir : UPEC, Plaquette UE « Engagement de solidarité "Les petits frères des pauvres" », octobre 2014.

679 UPEC, Plaquette « Engagement Escalade Etudiants - Animation ».

680 Notes terrain, 4 juin 2015.

de la réussite⁶⁸¹ (10500 €), un financement de droit commun (1500 €) et la rémunération de 8 heures de formation au titre de l'UE "Engagement de solidarité avec l'AFEV" (327 €)⁶⁸².

Elle permet également à l'association de prendre part à la formation et à l'évaluation des étudiant-e-s. En effet, une partie de la formation théorique est assurée par l'AFEV, l'autre relevant du Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO) de l'UPEC. Les étudiant-e-s sont évalué-e-s pour moitié sur la base de leur engagement bénévole (assiduité, implication) et pour moitié sur le renseignement d'un "Portefeuille d'Expérience et de Compétence" (PEC) où les étudiant-e-s font une auto-évaluation de leur expérience bénévole⁶⁸³. Les copies sont réparties entre l'AFEV et le SCUIO sans qu'il y ait de doubles corrections.

Cette reconnaissance de type partenarial peut néanmoins restreindre l'accès à certaines formes de financement par les universités. Au sein de l'Université Aix Marseille (AMU), l'AFEV bénéficie de deux bonus (« Etudiants tuteurs du dispositif TANDEM 1 et 2 (AFEV) »). La politique de l'établissement prévoit que les activités bénévoles bénéficiant d'une reconnaissance ne puissent pas faire l'objet d'un financement de la part du FSDIE⁶⁸⁴. Cependant, d'autres financements des structures existent. L'AFEV est, comme à l'UPEC, financée par l'AMU dans le cadre d'une Cordée de la Réussite. Néanmoins, les autres associations bénéficiant d'une subvention au titre des Cordées de la réussite ne bénéficient pas d'une reconnaissance via une bonification, alors même qu'elles ont également recours à des tuteur-riche-s étudiant-e-s⁶⁸⁵.

L'usage d'une catégorie de reconnaissance de type partenariale permet donc d'envisager l'action des associations nationales telles que l'AFEV, Animafac ou Zup-de-Co, comme des groupes d'intérêts agissant au niveau local, avec une mise en concurrence plus ou moins importante selon les universités. Elle permet également de voir en quoi l'accès à une reconnaissance de type partenariale permet de garantir aux associations concernées l'accès à des ressources matérielles, institutionnelles et financières importantes.

681 Cette politique nationale est créée en 2008. Les Cordées de la Réussite ont pour objectif de favoriser l'accès à l'enseignement supérieur d'élèves issus de quartiers prioritaires des politiques de la ville. Leur fonctionnement est centré sur le tutorat d'étudiants à destination des élèves du secondaire. Elle est gérée par les universités, désignées comme "tête de cordée".

682 AFEV, Financement des actions de l'AFEV par les Universités, op. cit.

683 AFEV, « Document de travail, non daté : Trame de la formation coorganisée par l'AFEV et l'UPEC sur la valorisation des compétences au travers de l'usage du PEC. »

684 AMU, CFVU du 03 octobre 2013, CFVU du 7 mai 2015, CFVU du 2 juillet 2015.

685 AMU, Compte rendu CFVU du 10 avril 2014.

1.3.3. Les dispositifs de type validation des acquis.

Cette catégorie de reconnaissance peut prendre différentes formes. Elle se différencie des formes incitatives par la présence de prérequis dans l'accès à la reconnaissance. Cela peut aller de l'engagement dans une association comme préalable à l'inscription pédagogique, à l'engagement au sein du bureau de l'association, voir à un engagement de plus d'un an dans l'association. Cette typologie de reconnaissance s'applique également à l'intégralité des formes de reconnaissance concernant les élu-e-s étudiant-e-s. Les engagements des étudiant-e-s sont ici pensés comme pouvant intégrer une partie de la formation.

L'engagement dans une association comme préalable à la reconnaissance de l'engagement apparaît comme le modèle le plus répandu au sein des universités. La nature de l'engagement peut être visée par une commission, afin de déterminer si les actions bénévoles menées peuvent être validées ou non par l'Université. Ainsi l'Université de Rennes 2 propose aux étudiant-e-s une reconnaissance des engagements associatifs dans le cadre d'un module « validation de l'engagement étudiant », lequel correspond à un modèle de type partenarial, tout en permettant aux étudiant-e-s de proposer d'autres associations. Tous les projets de reconnaissance doivent être proposés au/à la responsable de troisième année de licence, ainsi qu'au/à la vice-président-e Culture et Vie étudiante⁶⁸⁶.

L'Université peut également restreindre l'ouverture de la reconnaissance à certaines associations, généralement aux associations étudiantes de l'établissement ou à certaines fonctions comme le fait d'être membre du bureau. C'est le cas au sein de l'Université de Limoges. Les étudiant-e-s peuvent s'inscrire à une reconnaissance de l'engagement, au cours de celui-ci ou dans le semestre suivant leur engagement. Seuls les étudiant-e-s membre du bureau d'une association référencée par le service communication de l'université peuvent prétendre à postuler à l'UE "Engagement dans un mandat associatif dans une association de l'Université de Limoges"⁶⁸⁷.

686 Université Rennes 2, Fiche d'inscription validation des engagements étudiants, 2014-2015 ; Université Rennes 2, Charte validation des engagements étudiants, CEVU du 4 juillet 2008.

687 Université de Limoges, Reconnaissance de l'engagement étudiant, 2012.

Certains établissements ont opté pour des types de reconnaissances à “niveau”. Il est nécessaire d’avoir validé un premier niveau d’engagement pour accéder au second, comme nous l’avons vu avec l’Université d’Avignon qui met en œuvre deux UE d’ouverture “Engagement Associatif I” et “Engagement Associatif II”. La première est une UE de type incitatif généraliste, puisqu’elle consiste uniquement en une formation théorique concernant la vie associative. La seconde est quant à elle centrée sur l’aide à la réalisation d’un projet. Elles ne visent pas à valoriser une action bénévole prédéfinie. Ces deux UE sont pensées de façon complémentaire : la première est accessible aux semestres impairs de la licence et la seconde aux semestres pairs, c’est-à-dire aux deuxièmes semestres des trois années de licences⁶⁸⁸.

La demande d’un engagement antérieur à l’année universitaire sur laquelle porte la reconnaissance n’est pas la forme la plus commune. Les Universités d’Auvergne et Blaise Pascal, aujourd’hui fusionnées, ont pour spécificité de mettre en œuvre une reconnaissance des engagements *a posteriori*, c’est-à-dire que les étudiant-e-s doivent être déjà engagé-e-s dans l’association depuis au moins une année pour pouvoir prétendre à l’UE. Les années d’engagement bénévole peuvent être consécutives ou non. Un-e étudiant-e engagé-e dans l’une des associations reconnues lors de sa première année de licence, mais pas pendant la seconde, pourra se réengager en troisième année et bénéficier d’une reconnaissance. L’Université Blaise Pascal met en place à l’échelle de l’établissement deux reconnaissances de type partenarial avec l’AFEV-Auvergne⁶⁸⁹ et le GENEPI. L’objectif de cette reconnaissance est de valider l’engagement des étudiant-e-s dans leur cursus tout en évitant les engagements opportunistes⁶⁹⁰. Cette reconnaissance de l’engagement s’apparente pour l’université à une validation d’acquis, il ne s’agit pas ici de favoriser l’engagement des étudiant-e-s, comme en témoigne cet extrait d’entretien :

« Nous du côté universitaire on est sûr que la demande est effectivement une demande de validation d’acquis ou de compétences qui sont en rapport avec le milieu associatif, l’engagement de l’étudiant avec sa façon de s’impliquer, etc. et que ce n’est pas de l’opportunisme pour avoir 5 crédits »

Entretien directrice du service d’orientation et d’aide à l’insertion professionnelle de l’Université Blaise Pascal, le 09 juin 2015.

688 Université d’Avignon et des Pays de Vaucluse, Mission culture, Plaquette des UEO 2016-2017.

689 L’AFEV-Auvergne est une association indépendante de l’AFEV.

690 Entretien directrice du service d’orientation et d’aide à l’insertion professionnelle de l’Université Blaise Pascal, le 09 juin 2015.

Pour l'AFEV-Auvergne, la reconnaissance lors de la seconde année permet de mieux connaître les bénévoles et donc de mieux pouvoir les évaluer. La majeure partie des actions bénévoles se faisant au domicile des enfants accompagné-e-s, les salarié-e-s de l'association n'ont que peu de contact avec les bénévoles en dehors de temps de formation et des activités collectives (goûter, visite culturelle, etc.)⁶⁹¹. Lors de l'évaluation, les étudiant-e-s doivent rendre un rapport d'une dizaine de pages expliquant ce que leur engagement leur a apporté. Les rapports sont évalués par les enseignant-e-s des deux universités, dès le mois de janvier. L'AFEV remplit ensuite, à la fin du second semestre, une grille d'évaluation qui comprend cinq critères : régularité des accompagnements, régularité des contacts avec l'équipe de coordination, rencontres extérieures (participation aux formations et/ou aux sorties organisées par l'association), dynamisme du/de la bénévole, engagement dans l'association (participation à l'organisation des événements de l'AFEV). Chaque critère est évalué, non pas par une note, mais par une appréciation allant de "conforme moins" à "supérieur plus". L'appréciation "conforme" correspondant à une note entre 11 et 12 sur 20⁶⁹². L'AFEV-Auvergne, dans le cadre de sa convention avec les deux universités, perçoit un financement au titre de la reconnaissance du bénévolat.

L'Université Blaise Pascal a fait le choix de ne pas ouvrir ses UE libres à d'autres associations en ayant fait la demande. De fait, la reconnaissance du bénévolat dans le cadre des UE libres concerne moins d'étudiant-e-s depuis 2012. En effet, la mise en place des "projets professionnels personnalisés" en deuxième année de licence a remplacé les UE libres. La reconnaissance de l'engagement n'intervient plus qu'en troisième année de licence⁶⁹³.

De manière générale, la forme prise par ces dispositifs de reconnaissance correspond à une validation des acquis dans la mesure où comme l'indique Vanessa Pinto à propos du travail étudiant, il s'agit pour les enseignant-e-s uniquement de valider l'expérience bénévole. Ici, « le rôle de l'enseignant est réduit à une fonction de "validation" » « au détriment du travail pédagogique »⁶⁹⁴.

691 Entretien Directrice AFEV Auvergne, 26 avril 2015.

692 *Ibid.*

693 Entretien directrice du service d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle de l'Université Blaise Pascal, le 09 juin 2015.

694 V. Pinto, « La « réussite pour tous » passe-t-elle par la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur ? », art cit, p. 72.

1.3.4. Les dispositifs dédiés aux élu-e-s étudiant-e-s.

Plus de la moitié des universités étudiées (32 sur 62) ont développé un dispositif de reconnaissance qui inclut les élu-e-s étudiant-e-s dans les différents conseils (centraux, d'UFR et CROUS).

« De toute façon ils ne participent pas beaucoup les étudiants, je trouve. C'est ce qu'on leur dit, ils bloquent le jour où ils ne veulent pas, mais avant il y a eu 6 mois de discussions, ils ne sont pas venus. Et le jour J, ils bloquent les locaux ... Bon, c'est une façon de faire, mais on leur a expliqué ça. Nous, on est dans l'attente justement de discuter avec eux, de voir le retour des étudiants et on a beaucoup de mal à avoir leur avis. [...]

Ils ne participent pas beaucoup aux conseils quand même. C'est ce qu'on leur a dit. C'est pour ça que nous on aimerait bien qu'il y ait cette valorisation effectivement des étudiants, avec 80 % de présence, de devoir intervenir, etc. [...] Il nous est reproché de ne pas prendre la parole étudiante en compte, mais en même temps, ils ne parlent pas ! Donc c'est un peu difficile pour nous. Alors qu'on aimerait bien que ça vienne des étudiants un peu, ce qu'ils veulent, ce qu'ils ont envie. »

Entretien vice-présidente chargée de la formation initiale et innovation pédagogique (2014-2020), Université Paris Nanterre, le 12 juillet 2017.

Une partie des dispositifs partent du constat partagé au sein des universités, à la fois par les enseignant-e-s, mais également par les élu-e-s étudiant-e-s eux-même⁶⁹⁵, de l'absentéisme des élu-e-s étudiant-e-s dans les conseils. Constat que partage également Florence Kunian dans une présentation de son rapport à la CPU. Elle met en avant les retours de certaines universités concernant l'absentéisme des élu-e-s étudiant-e-s, ainsi que leur manque de formation technique quant au fonctionnement des différentes instances⁶⁹⁶. Cependant, aucune donnée ne permet actuellement de quantifier réellement cet absentéisme dans les conseils, ni de le comparer aux autres élu-e-s personnels ou enseignant-e-s. Nous pouvons néanmoins citer les statistiques réalisées par l'Université Lille 2 concernant la présence des élu-e-s

695 Entretien vice-président étudiant (2016-2017), Université de Lille 1, 19 octobre 2017.

696 CPU, Actes du séminaire « Citoyenneté et démocratie étudiante », op. cit., p. 15.

étudiant-e-s en Conseil d'Administration sur l'intégralité d'un mandat, entre 2008 et 2010, soit 12 séances, qui s'échelonnent entre 75 % et 25 % de présence⁶⁹⁷.

La validation des activités des élu-e-s apparaît donc, comme en témoigne l'extrait d'entretien ci-dessus, comme une possible rétribution des étudiant-e-s engagé-e-s dans les conseils, susceptible de s'ajouter aux autres rétributions du militantisme étudiant, comme le fait « de ne pas passer inaperçus »⁶⁹⁸ au sein de l'université. Cette intégration dans les cursus, en diminuant légèrement la charge de cours, peut également contribuer à éviter que l'activité élective devienne concurrentielle des études, dans la mesure où les militant-e-s les plus impliqués consacrent de très nombreuses heures à leurs actions syndicales sur leur campus, mais également partout sur le territoire⁶⁹⁹. C'est en ce sens qu'a été pensée l'UE "Engagement étudiant" de l'Université de Franche-Comté. Elle a vocation à s'articuler autour de la création d'un statut d'élu-e, lequel a pour objectif « d'adapter le parcours pédagogique à leur situation particulière »⁷⁰⁰. Le statut d'élu-e tel que voté par la CFVU en 2013, articulé avec l'UE, ont été pensés pour faciliter l'engagement et le travail des élu-e-s étudiant-e-s, en leur permettant de justifier des absences afin d'assister aux différentes réunions de travail et aux conseils. Néanmoins, cette UE ne réduit pas la charge de cours, puisqu'elle n'est pas intégrée directement dans le diplôme, selon les formations, elle ouvre droit à un bonus sur la moyenne d'un semestre ou à l'inscription sur l'annexe descriptive au diplôme⁷⁰¹.

L'intégration de la fonction d'élu-e-s étudiant-e-s dans une UE, un bonus ou toute autre forme de validation ou de reconnaissance entraîne le suivi de l'assiduité dans les conseils. Selon les universités, la présence dans les conseils doit être de minimum 80 % – Université de Lille 1 ou Université Paris Nanterre –, dans d'autres cas la note sera dégressive en cas d'absence répétée. C'est le cas de l'Université de Limoges, où les élu-e-s doivent assister à

697 Sur les 5 élu-e-s au CA, la répartition de la présence est la suivante : 75 %, 67 %, 67 %, 42 % et 25 %.
Université Lille 2, Compte rendu CA 4 février 2010, p 9.

698 Sébastien Michon, « Etudes et engagement politiques : l'interdépendance des carrières militantes et étudiantes » dans Yvonne Neyrat (ed.), *Les cultures étudiantes: socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, France, 2010, p. 41-54.

699 Sur les militant-e-s du Bureau National de l'UNEF, voir : Karel Yon, « L'incorporation de l'autorité sociale chez les militants du Bureau national de l'UNEF-ID. Production et reproduction d'une "élite militante" », *Les Cahiers du GERME*, 2004 2003, no 4, p. 89-102.

700 Université de Franche-Comté, CR CEVU 16 mai 2013, p 9.

701 *Ibid.*

plus de 65 % des conseils pour prétendre à l'ensemble des points, entre 65 % et 50 % pour la moitié des points, une présence moindre étant considérée comme éliminatoire⁷⁰².

Afin que cette présence régulière dans les conseils ne soit pas une activité concurrentielle des études, un certain nombre d'aménagements d'études ont été prévus dans les universités, telle que le choix des groupes de TD ou ne pas être soumis aux règles d'assiduités. La validation des charges d'élus dans les diplômes peut également apparaître comme une forme d'aménagement des études, si elle est validée à la place d'une UE optionnelle, libre ou pré-professionnelle ou comme une valorisation des fonctions d'élus avec son inscription dans le supplément au diplôme.

Certaines universités ajoutent d'autres critères d'évaluation aux étudiant-e-s élu-e-s. L'étudiant-e inscrit-e dans l'UE Engagement dans un mandat électif, de l'Université de Limoges, doit montrer lors de l'évaluation orale « qu'il s'est intégré au fonctionnement institutionnel de l'Université, qu'il en a été plutôt acteur, qu'il a su rechercher des soutiens et ne pas s'exclure du champ politique [...] qu'il a contribué à l'encouragement de l'engagement démocratique et citoyen auprès des autres étudiants »⁷⁰³. Il s'agit donc ici de valoriser une certaine vision de l'élus étudiant-e qui ne fait pas uniquement acte de présence en conseils, mais qui y participe activement, tout en créant du lien avec l'ensemble des étudiant-e-s de l'établissement.

Ces critères de validation s'expliquent aussi par la volonté des enseignant-e-s de ne pas avoir une validation systématique des formes de reconnaissances, notamment quand elles sont prises en compte dans l'obtention du diplôme. De ce fait, la majorité des établissements proposant une reconnaissance des charges d'élus, l'adosse à la rédaction d'un rapport où les élu-e-s doivent expliciter les actions accomplies au cours de l'année ou du semestre, ainsi que les compétences développées dans le cadre de leur mandat. À la rédaction d'un rapport et sa présentation orale s'ajoute parfois un contenu de formation.

Au travers de ces formes de reconnaissance des charges d'élus, il s'agit de permettre un "meilleur" travail des élu-e-s étudiant-e-s, en favorisant leur assiduité, mais également en

702 Université de Limoges, Reconnaissance de l'engagement étudiant, 2012.

703 *Ibid.*

favorisant leur compréhension des instances par la mise en place de formations. Parmi les universités étudiées, au moins 8 d'entre-elles adossent la validation des charges d'élue-s au suivi d'une formation.

Or, ces formations entrent en concurrence directe avec le travail mené par les organisations syndicales étudiantes. En effet, ces dernières gèrent l'ensemble de la formation des militant-e-s lors de temps fortement institutionnalisés. Il s'agit pour ces organisations de former les élu-e-s à la fois au fonctionnement des universités, mais également à l'histoire des luttes locales et nationales dans lesquelles s'inscrivent les organisations. Ces formations sont également l'occasion pour les organisations de transmettre l'usage de certains répertoires d'actions qui peuvent être déplorés, comme on l'a vu dans le précédent extrait d'entretien, par la direction des établissements, tels que les blocages, les envahissements de conseils, etc. De ce fait, si les organisations syndicales peuvent avoir intérêt à voir l'engagement de leurs militant-e-s valorisé dans leurs études, elles n'ont que peu d'intérêt à déléguer la formation aux universités.

Néanmoins, pour les acteurs universitaires, l'absentéisme dans les conseils peut être corrélé au manque de formation des élu-e-s qui peuvent être dépassé-e-s par l'aspect très technique des documents travaillés lors des différents conseils des universités. En effet, si les différents syndicats et corporations mettent eux-mêmes en oeuvre des temps de formations à destination des élu-e-s, ils ne sont pas nécessairement suivis, du fait du faible lien à l'organisation et de la distance géographique. De plus, les étudiant-e-s élu-e-s sur des listes indépendantes des syndicats ou des organisations étudiantes fortement implantées ne disposent pas nécessairement de ressources locales en matière de formation.

Dans le cas de l'Université de Franche-Comté, présenté plus haut, la formation à destination des élu-e-s émane notamment d'un-e élu-e étudiant-e⁷⁰⁴. Dans ce cadre, le programme de l'UE "Engagement étudiant", parcours "Élu" comprend 20 heures de TD sur les thématiques suivantes :

- « - Méthodologie de travail
- Prise de parole en conseil, assurer une présentation, une argumentation ...
- Gestion d'un groupe de travail, management d'équipe.
- Fonctionnement de l'Université de Franche-Comté
- Organisation générale de l'UFC : établissement d'ESR, UFR, instituts et écoles, services communs et généraux.

704 Université de Franche-Comté, CR CEVU 14 février 2014.

- Le budget de l'UFC, la loi LRU ...
- L'Université et ses partenaires.
- Le CROUS
- Le plan quadriennal
- La représentation à l'Université
- Les différentes structures de représentation à l'UFC
- Les différentes commissions
- La formation à l'Université
- Le LMD, les LP, DU, IUT ...
- Les MCC ...
- La recherche à l'Université
- Présentation des interlocuteurs de jeunesse (CROUS, CRIJ ...) »

Université de Franche-Comté, document descriptif de l'UE3 « Engagement étudiant » tel que voté en CEVU en 2013

Cette formation intègre à la fois des éléments de connaissance liés au fonctionnement des différentes instances, mais aussi sur les différentes réformes, l'organisation de l'enseignement et de la recherche, ainsi que la présentation des acteurs liés à l'université comme le CROUS. De manière plus générale, cette formation intègre des éléments sur les différentes ressources à destination des étudiant-e-s et des jeunes, avec les CRIJ. Elle inclut également des aspects techniques avec la formation aux prises de parole, mais aussi des éléments de travail en groupe et de « management d'équipe » qui relèvent de l'organisation interne des syndicats et associations représentatives dont dépend l'étudiant-e élu-e. Cette formation va donc, en ce sens, plus loin qu'une simple présentation du fonctionnement de l'université. Pour l'année 2013-2014, 15 étudiant-e-s élu-e-s ont bénéficié de cette reconnaissance sous la forme d'un supplément au diplôme⁷⁰⁵.

La mise en place d'une formation à destination des élu-e-s peut également avoir vocation, comme c'est le cas à l'Université Paris Est Créteil (UPEC), de susciter l'engagement des étudiant-e-s. En effet, l'UPEC reconnaît l'engagement étudiant dans le cadre des sept options transversales intégrées dans les maquettes de formations⁷⁰⁶. L'option « Accompagner l'engagement des (futur-e-s) candidat-e-s et élu-e-s étudiant-e-s » est composée d'une formation théorique à destination des étudiant-e-s afin de leur permettre d'exercer leur – futur

⁷⁰⁵ Université de Franche-Comté, CR CEVU 20 janvier 2015.

⁷⁰⁶ Site internet de l'UPEC, <http://www.u-pec.fr/vous-etes/etudiant-e/etudes-et-scolarité/options-transversales/options-transversales-liste-des-options-par-thème-472968.kjsp?RH=1190367991081>, consulté le 28/10/2016

– mandat dans les différents conseils de l’université⁷⁰⁷. Les objectifs de la formation sont les suivants :

« Accompagner les étudiant.e.s (futur.e.s) candidat.e.s et élu.e.s au sein des conseils de gestion ou centraux pour leur permettre mieux comprendre l’organisation de ces conseils dans l’université, le rôle et les possibilités d’action des représentant.e.s des étudiant.e.s et les problématiques liées à l’exercice de leur mandat.

Reconnaître l’engagement des étudiantes élues par une formation adaptée à leurs besoins. Susciter l’engagement dans les conseils d’étudiant.e.s et leur permettre une meilleure intégration des étudiant.e.s élu.e.s dans la gouvernance de l’université. »

UPEC, Plaquette « Accompagner l’engagement des (futur-e-s) candidat-e-s et élu-e-s étudiant-e-s ».

Contrairement à une majorité des formations sur le fonctionnement des instances universitaires, il n’y a ici pas de prérequis à l’inscription, les étudiant-e-s n’ayant pas besoin d’être élu-e-s. En effet, la formule choisie par l’UPEC avec une reconnaissance dans le cadre d’une UE au choix intégrée dans les maquettes de formations rend difficile l’exigence d’un prérequis. Cependant, à la lecture des objectifs de formation, il apparaît que cette UE revêt plus d’intérêt pour des étudiant-e-s militant-e-s et/ou élu-e-s que pour ceux/celles qui ne sont pas engagé-e-s.

Comme nous venons de le voir, les modalités de reconnaissance dans les cursus du travail des élu-e-s étudiant-e-s sont multiples, mais elles s’articulent néanmoins principalement autour d’un statut des élu-e-s, la validation n’étant qu’une possibilité parmi d’autres. Cependant, contrairement à la reconnaissance des engagements associatifs, cette modalité de reconnaissance ne s’est pas autant généralisée dans les universités. Certaines universités ont même été jusqu’à supprimer les dispositifs existants. C’est le cas de l’Université Bordeaux Montaigne qui disposait d’une certification à destination des élu-e-s étudiant-e-s votée en 2013⁷⁰⁸ et supprimée à la rentrée 2015-2016, faute d’inscrit et jugée « peu conforme à l’esprit d’engagement d’un élu »⁷⁰⁹. De la même façon, l’Université de Picardie n’inclue pas non plus les élu-e-s dans son UE Libre “Engagement” afin de ne pas favoriser des engagements

707 UPEC, Plaquette « Accompagner l’engagement des (futur-e-s) candidat-e-s et élu-e-s étudiant-e-s ».

708 Université Bordeaux Montaigne, Procès verbal CEVU 16 mai 2013.

709 Université Bordeaux Montaigne, Procès verbal CFVU 09 juillet 2015.

opportunistes d'étudiant-e-s se présentant aux élections dans le but de valider une UE⁷¹⁰. D'autres universités ont également fait le choix de ne pas reconnaître les élu-e-s étudiant-e-s, comme l'Université Lille 3.

L'instauration d'une reconnaissance des charges des élu-e-s étudiant-e-s comme rétribution de leur engagement et comme incitation à l'engagement n'est pas partagée par les acteurs universitaires. Du côté étudiant, si les syndicats et corporations ont pu porter localement ces dispositifs ou du moins ne pas s'y opposer, il ne s'agit pas d'une revendication nationale. De plus, la question de la valorisation ou validation des activités des élu-e-s étudiant-e-s, basée sur les activités menées dans les conseils n'incluent qu'une faible partie du répertoire d'action mobilisé par les étudiant-e-s, notamment lors des mouvements sociaux : Assemblées Générales, coordinations locales et nationales, blocages et occupation des locaux, etc. Si ces actions ne correspondent pas aux pratiques institutionnalisées de représentation dans les établissements, elles résultent pour autant de mécanismes de représentations et d'engagement fortement institués dans le fonctionnement des mobilisations étudiantes⁷¹¹.

Encadré 3: La reconnaissance du travail des élu-e-s étudiant-e-s comme d'une activité concurrentielle des études et du salariat.

Si localement les organisations représentatives des étudiant-e-s ont revendiqué la reconnaissance des activités d'élu-e-s, au même titre que celles des enseignant-e-s et travailleur-se-s de l'université, il en va de même pour les charges dévolues aux vice-président-e-s étudiant-e-s (VPE). La charge de VPE, mais plus généralement des élu-e-s qui s'investissent est importante. Elle entre en concurrence directe avec les études, mais également avec la possibilité d'avoir un travail salarié. Les organisations représentatives des étudiantes ne sont par ailleurs pas en mesure d'offrir les mêmes rétributions que certains syndicats de salarié-e-s, de par la faiblesse de leur trésorerie et l'absence de permanent-e-s dans l'organisation. Parmi les demandes autour d'un statut d'élu-e étudiant-e la question de la rémunération a été évoquée dans plusieurs universités, en s'appuyant à la fois sur les primes touchées par les autres vices-président-e-s des établissements, mais également sur la difficulté à assurer une pareille charge qui exclut toute possibilité de salariat.

Cette question a été abordée en 2010 par les élu-e-s étudiant-e-s de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. La possibilité d'une rémunération sera écartée au profit d'un dispositif de validation de

710 Université de Picardie, Procès verbal CEVU 22 octobre 2014.

711 Julie Le Mazier, Pas de mouvement sans AG: les conditions d'appropriation de l'assemblée générale dans les mobilisations étudiantes en France (2006-2010) : contribution à l'étude des répertoires contestataires, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, France, 2015 ; Bertrand Geay (ed.), La protestation étudiante: le mouvement du printemps 2006, Paris, Raisons d'agir, 2009, 247 p.

l'engagement⁷¹².

Au sein de l'Université Lille 2, le VPE affilié à PDE a quant à lui réussi à obtenir un défraiement lié à ses fonctions électives au sein de l'université⁷¹³. Dans ce cadre, il a pu obtenir le remboursement de ses frais de transport, mais également un peu plus de 100€ mensuels. Ce – faible – défraiement était indispensable, mais pas suffisant à la conduite de son travail d' élu dans de bonnes conditions. Faute de pouvoir continuer à travailler, cet élu a dû démissionner d'un poste à temps partiel d'assistant d'éducation dans un établissement scolaire correspondant à un salaire d'environ 500€ et compter sur l'aide de ses parents pour vivre le temps de son mandat⁷¹⁴.

D'autres établissements sont allés plus loin dans l'institutionnalisation de la fonction de VPE. L'Université de Bourgogne indemnise son/sa VPE à hauteur de 300€ par mois. L'Université de Lorraine rémunère quant à elle environ 1000 € brut par mois la fonction de VPE, ce qui permet au/à la VPE d'assurer cette fonction à temps plein⁷¹⁵.

712 Entretien enseignant chercheur responsable de l'UE "Agir pour la cité", Université Paris 3, 22 juin 2017.

713 Université Lille 2, Compte Rendu CA 04 octobre 2012.

714 Entretien ancien vice-président étudiant, PDE, Université Lille 2, 11 mars 2018.

715 Notes table ronde sur le Rôle des vice-présidences étudiantes, 11e journées "Archives, recherches et mémoires étudiantes : représenter les étudiant-e-s ?" du GIS Engagements étudiants, CESE, 18 novembre 2019.

Si les premiers dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités françaises apparaissent à la fin des années 1990, leur développement est fortement corrélé à la circulaire du 29 août 2001. En effet, cette dernière recommande la création d'UE optionnelle dans les universités. La généralisation de ces dispositifs peut être associée à la Charte de 2011 de la CPU portant sur la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant. En effet, lors du vote de la loi Égalité et citoyenneté, la très grande majorité des universités a déjà mis en œuvre un ou plusieurs dispositifs de reconnaissance des engagements.

Loin d'être uniformes, les dispositifs développés par les universités peuvent "valoriser" ou "valider" certains types d'engagements étudiants. Les dispositifs de "valorisation" sont inscrits dans la formation initiale des étudiant-e-s, mais ne comptent pas dans l'obtention du diplôme. Il s'agit d'une reconnaissance en plus du diplôme. Ces dispositifs peuvent prendre la forme d'un certificat délivré par l'université ou d'une inscription à l'annexe descriptive au diplôme. Les dispositifs de "validation", plus nombreux, comptent dans l'obtention du diplôme. Le cas de figure le plus commun est la création d'une ou plusieurs UE de reconnaissance des engagements. Certaines universités ont fait le choix d'intégrer cette reconnaissance à l'aide d'un bonus. Ce dernier a deux avantages : il n'est pas nécessaire de modifier les maquettes des diplômes pour le mettre en œuvre ; il est possible de laisser les composantes libres de l'appliquer ou non.

Toutes les universités ne reconnaissent pas, non plus, toutes les formes d'engagements étudiants. La reconnaissance porte principalement sur les activités associatives, mais également électives des étudiant-e-s. Certaines universités adoptent une vision plus large des engagements étudiants et reconnaissance des activités d'entraide entre étudiant-e-s, mais également de promotion de l'établissement (participation à des salons). Généralement, il s'agit d'activités qui dans d'autres universités correspondent à des emplois étudiants, montrant ainsi la porosité entre activité bénévole et activité salariée.

Les universités peuvent construire leurs dispositifs dans une volonté de susciter des engagements chez les étudiant-e-s (type incitatif généraliste ou à projet). Ces dispositifs

peuvent également être conçus dans le cadre d'un conventionnement spécifique entre l'établissement et une ou plusieurs associations (type partenarial). Ils peuvent reconnaître une activité bénévole déjà existante (type validation des acquis) ou un statut particulier comme c'est le cas pour les élu-e-s étudiant-e-s dans les conseils des universités.

En prenant en considération les différentes temporalités de création des dispositifs, la forme qu'ils peuvent revêtir (valorisation ou validation) et la classification des dispositifs qui vient d'être présentée, la seconde partie de la thèse présentera en détail l'historique des mises en œuvre de ces politiques de reconnaissance dans plusieurs configurations locales : l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (chapitre 3), l'Université Paris Nanterre (chapitre 4), l'Université Lille 3 (chapitre 5) et l'Université Lille 1 (chapitre 6).

Section 2. Inventaire des politiques étrangères et européennes autour de la reconnaissance des pratiques bénévoles.

Dans le premier chapitre de la thèse, nous avons vu que les réformes pédagogiques de l'enseignement supérieur français s'inscrivent dans un contexte mondial de globalisation économique⁷¹⁶, dans lequel les acteurs universitaires des différents pays partagent un ensemble de « scripts »⁷¹⁷ en lien avec le paradigme dominant de « société de la connaissance ». Ce dernier se concrétise par le passage au « mode 2 » de la production des savoirs⁷¹⁸ qui inclut la prise en compte de l'apprentissage informel et non formel dans les systèmes d'enseignement supérieur sous l'appellation européenne de « formation tout au long de la vie ». Dans ce contexte, plusieurs références sont faites au modèle étasunien, à l'échelle européenne et française. La stratégie de Lisbonne de mars 2000 et la création d'un Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) s'inscrivent dans une logique de concurrence internationale des systèmes d'enseignement supérieur dominé par les Etats-Unis⁷¹⁹. En France, le programme ACTE, développé par l'AFEV entre la fin des années 1990 et le début des années 2000 et cité dans la circulaire de 2001⁷²⁰, est décrit par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité comme une importation du modèle du *service-learning*⁷²¹. Même s'il s'agit du seul dispositif à mobiliser cette référence, il est intéressant de regarder en quoi le *service-learning* et les dispositifs de reconnaissance des engagements relèvent – ou non – d'un même type de pratique pédagogique. En effet, le modèle étasunien permet de penser le libéralisme comme « le moteur théorique et pratique de la codification et de la dissémination transnationale d'un projet idéologique visant à soumettre l'ensemble des activités humaines à la tutelle du marché »⁷²².

716 M. Leclerc-Olive, G. Scarfò Ghellab et A.-C. Wagner (eds.), *Les mondes universitaires face au marché*, op. cit.

717 C. Musselin, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », art cit.

718 M. Gibbons et al., *The new production of knowledge*, op. cit.

719 S. Garcia, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », art cit.

720 Circulaire n°2001-159 du 29 août 2001, op. cit.

721 Ministère de l'emploi et de la solidarité, direction de l'action sociale, Note « Projet d'expérimentation de service volontaire », op. cit.

722 Loïc Wacquant, « Sur l'Amérique comme prophétie auto-réalisante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, vol. 4, no 139, p. 87.

Dans la mesure où le *National Survey of Student Engagement* met en avant l'importance du *service learning* dans les méthodes d'apprentissage aux États-Unis et au Canada⁷²³, je présenterai successivement comment ce dispositif pédagogique s'intègre aux systèmes d'enseignement supérieur dans ces deux pays (2.1).

Enfin, dans la mesure où le nouveau programme pour la jeunesse de la Commission européenne, pour la période 2019-2027, inscrit directement la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s dans ces objectifs, j'aborderais dans une seconde sous-section les différents dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants en Europe (2.2).

2.1 Aperçu de la reconnaissance du bénévolat aux États-Unis et au Canada.

On dénombre en 2018 aux États-Unis plus de 4000 établissements d'enseignement supérieur⁷²⁴. Selon l'OCDE, le Canada comptabilise quant à lui 163 universités publiques ou privées, ainsi que 183 collèges⁷²⁵. Vu le nombre d'établissements, il est matériellement impossible dans le cadre de cette thèse de présenter un inventaire exhaustif des pratiques en matière de reconnaissance des activités bénévoles. Je m'attacherai donc à présenter quelques cas présentés par des chercheur-se-s dans plusieurs publications traitant de cet objet, sans pouvoir postuler sur la généralisation – ou non – de ces pratiques.

2.1.1. L'exemple des universités étasuniennes.

Aux États-Unis, l'intégration de la pratique bénévole est relativement commune dans le secondaire. Elle s'est progressivement développée entre la moitié des années 1980 et la fin

723 Dan W. Butin et Scott Seider (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012.

724 Pour un panorama des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis, voir : Indiana University Center for Postsecondary Research, *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*, Bloomington, 2018.

725 OCDE, *Études économiques de l'OCDE : Canada 2012*, Paris, 2012.

des années 1990. D'après les données du *National Service-Learning Clearinghouse*, en 1984 27 % des commissions scolaires (*school district*)⁷²⁶ mettaient en oeuvre une politique de service communautaire (*community service*), contre 96 % en 1997. Dans une partie des commissions scolaires (entre 16 et 18%), la participation des élèves au service communautaire est obligatoire (*mandatory community service*)⁷²⁷. Cette question, rejoint de manière générale, celle des activités extra-scolaires et de leur importance dans le parcours des élèves, notamment dans la perspective d'intégrer une université prestigieuse⁷²⁸.

Du côté de l'enseignement supérieur, l'organisation *Campus Compact*, créée en 1985 et rassemblant plus de 1100 président-e-s d'établissements, promeut le développement de dispositifs de service communautaire⁷²⁹. Parallèlement, des programmes de promotion du *service learning* comme modèle pédagogique au sein des filières⁷³⁰ se sont développés, dans une volonté de réaffirmer l'objectif d'éducation à la citoyenneté des universités⁷³¹. Ce modèle pédagogique va jusqu'à être rapproché de la vision des Pères fondateurs concernant l'enseignement et la formation des leaders locaux, communautaires et nationaux⁷³².

Le *service learning* est défini par Robert G. Bringle et Julie A. Hatcher comme un enseignement au sein duquel les étudiant-e-s répondent à un besoin de la communauté par une réflexion sur les possibilités d'action et par un engagement de terrain. Le *service learning* consiste en l'intégration dans les contenus des cours d'activités bénévoles ou autour du

726 Il s'agit d'un regroupement d'écoles publiques.

727 Diane Loup, « Community Service : Mandatory or Voluntary ? », *School K-12*, 2000.

728 Jason Kaufman et Jay Gabler se sont intéressés aux effets des activités extra-scolaires dans les demandes d'accès à des établissements du supérieur, considéré comme prestigieux ou non. Ils concluent à un effet variable selon les types d'activités, le type d'établissement et le genre des élèves. Voir : Jason Kaufman et Jay Gabler, « Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process », *Poetics*, 1 avril 2004, vol. 32, no 2, p. 145-168.

729 Elizabeth Hollander, John Saltmarsh et Edward Zlotkowski, « Indicators of Engagement » dans Lou Anna Simon et al. (eds.), *Learning to Serve : Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Kluwer Academic Publishers., New York, 2002, p. ; <https://compact.org/>, consulté le 10/09/2018. Parmi les travaux de Campus Compact nous pouvons citer un ouvrage issu d'une conférence sur la mission civique des universités : Harry Boyte et Elizabeth Hollander, « Wingspread Declaration on Renewing the Civic Mission of the American Research University », *Civic Engagement*, 1 juin 1999.

730 Les travaux portant sur la pédagogie par l'engagement font principalement référence aux travaux d'Ernest Boyer. Voir : Ernest Boyer, « The scholarship of engagement », *Journal of Public Service and Outreach*, 1996, vol. 1, no 1, p. 11-20.

731 E. Hollander, J. Saltmarsh et E. Zlotkowski, « Indicators of Engagement », art cit ; Krista M. Soria et Tania D. Mitchell, *Civic Engagement and Community Service at Research Universities*, Palgrave., London, 2016 ; Margaret Brabant et Donald Braid, « The Devil is in the Details: Defining Civic Engagement », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2009, vol. 13, no 2, p. 59-88.

732 Ira Harkavy et Matthew Hartley, « Pursuing Franklin's Dream: Philosophical and Historical Roots of Service-Learning », *American Journal of Community Psychology*, décembre 2010, vol. 46, no 3-4, p. 418-427.

bénévolat. Il peut s'agir de projets tuteurés ou de recherches-actions⁷³³. Un équivalent français serait, par exemple, les cliniques du droit où les étudiant-e-s en master s'exercent à la pratique du droit par la résolution bénévole de cas concrets⁷³⁴. Il se différencie sur ce point des dispositifs français de reconnaissance des engagements étudiants qui sont des activités extra-curriculaires alors que le *service learning* est intégré dans le cursus.

Dans cette optique, certains organismes d'accréditation⁷³⁵ ont inclus dans leurs critères la question de l'engagement de la communauté universitaire vis-à-vis des communautés locales. C'est le cas pour la *North Central Association of Colleges and Schools* qui a inclus le critère "*Engagement and service*" dans ses contrats d'accréditation. Il est néanmoins suffisamment flou pour permettre une libre interprétation des établissements⁷³⁶.

Les enquêtes réalisées par le *National Survey of Student Engagement* mettent en avant l'importance du *service learning* dans les méthodes d'apprentissage⁷³⁷. En effet, il permet, pour de nombreux-ses auteur-e-s, à la fois un apprentissage de la citoyenneté, mais aussi d'améliorer les résultats des étudiant-e-s⁷³⁸. La systématique de ces apprentissages par l'engagement est néanmoins critiquée, comme relevant d'une stratégie promotionnelle des établissements⁷³⁹. Robert Bringle et Julie Hatcher ont analysé l'institutionnalisation des politiques de *service learning* au sein des établissements du supérieur⁷⁴⁰. Il en ressort que la mise en place d'un bureau ou d'un service dédié au *service learning* dans les universités

733 Robert G. Bringle et Julie A. Hatcher, « A service-learning curriculum for faculty », *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1995, vol. 2, p. 112-122.

734 <https://www.cliniques-juridiques.org>

735 Les universités ne relèvent pas d'un ministère au niveau fédéral, la politique d'enseignement supérieur est majoritairement gérée au niveau des États. L'accréditation des établissements est gérée *via* une délégation de service public à des organisations à but non lucratif. Voir : Mehdi Lazar, *Espace et histoire de l'université américaine : de Bologne à Harvard*, Paris, L'Harmattan, 2013, 203 p.

736 M. Brabant et D. Braid, « The Devil is in the Details », art cit.

737 D.W. Butin et S. Seider (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, op. cit.

738 Robert G. Bringle et Julie A. Hatcher font une revue de la littérature sur cette question dans leur article : Robert G. Bringle et Julie A. Hatcher, « Institutionalization of Service Learning in Higher Education », *The Journal of Higher Education*, 1 mai 2000, vol. 71, no 3, p. 273-290.

739 « The Promise and Practice of Service Learning and Engaged Scholarship », *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2013, vol. 6, no 2.

740 Robert G. Bringle et Julie A. Hatcher, « Innovative practices in service-learning and curricular engagement », *New Directions for Higher Education*, 1 septembre 2009, vol. 2009, no 147, p. 37-46; voir également leurs précédentes recherches : Robert G. Bringle et Julie A. Hatcher, « Implementing Service-Learning in Higher Education », *Journal of Higher Education*, 1996, vol. 67, p. 221-239 ; Robert G. Bringle et Julie A. Hatcher, « Engaging and Supporting Faculty in Service-Learning », *Journal of Public Service and Outreach*, 1997, 2 (1), p. 43-51.

facilite le développement et la pérennité de cette politique⁷⁴¹. Plusieurs recherches ont analysé le système de classification développé par la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Cette organisation promeut des méthodes éducatives s’inscrivant dans des normes de qualité et de responsabilité sociale des établissements. Dans ce cadre, elle incorpore l’engagement communautaire dans ses standards⁷⁴². Plusieurs organisations sont mobilisées autour de la question de la promotion de la responsabilité sociale des établissements universitaires vis-à-vis des populations avoisinantes au travers de la promotion du service communautaire. Des manuels sont publiés à destination des établissements afin de faciliter la mise en œuvre d’une politique d’université engagée sur son territoire⁷⁴³.

Au sein des universités, les premières expérimentations remontent aux années 1960, avec la création du département d’Études communautaires de l’Université de Californie à Santa Cruz⁷⁴⁴. Dans le cadre de ce département, les étudiant-e-s réalisaient une partie de leurs cursus par des engagements bénévoles de longue durée⁷⁴⁵. Sur le même modèle, le programme PULSE du Collège de Boston combine une offre de cours en philosophie et en théologie à un engagement bénévole d’un an⁷⁴⁶. La reconnaissance d’un engagement bénévole peut également avoir lieu, comme à l’Université de Bentley, dans le cadre des “*4th Credit Option*”. Il s’agit d’une sorte de mise en pratique optionnelle d’une valeur d’un crédit se rattachant à une matière à trois crédits. Les étudiant-e-s doivent, pour valider l’option, nécessairement avoir un engagement bénévole en rapport avec la matière concernée et produire un rapport⁷⁴⁷. D’autres formes de validation existent également. L’Université Pacific de l’Oregon propose de valider à hauteur de deux crédits des voyages humanitaires pour les étudiant-e-s pendant

741 R.G. Bringle et J.A. Hatcher, « Institutionalization of Service Learning in Higher Education », art cit.

742 D.W. Butin et S. Seider (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, op. cit. ; Amy Driscoll, « Carnegie’s new community engagement classification: Affirming higher education’s role in community », *New Directions for Higher Education*, 1 septembre 2009, vol. 2009, no 147, p. 5-12 ; John Saltmarsh et al., « Rewarding community-engaged scholarship », *New Directions for Higher Education*, 1 septembre 2009, vol. 2009, no 147, p. 25-35.

743 Par exemple : Carole A. Beere et al., *Becoming an Engaged Campus: A Practical Guide for Institutionalizing Public Engagement*, Jossey-Bass., 2011.

744 Créé en 1965, il fermera en 2012.

745 Mary Beth Pudup, « The Politics of Engagement » dans Dan W. Butin et Scott Seider (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012, p. 131.

746 Scott Seider et Sarah Novick, « Measuring the Impact of Community Service Learning » dans Dan W. Butin et Scott Seider (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012, p. 109.

747 <https://www.bentley.edu/centers/service-learning-center/4th-credit-course-guidelines>, consulté le 10/09/2018.

les vacances universitaires⁷⁴⁸. Au total, Dan W. Butin a recensé au cours de ses travaux une 50^e de majeures ou mineures⁷⁴⁹ basés sur l'engagement civique⁷⁵⁰.

Tableau 14: Données concernant l'intégration du service-learning dans les universités américaines, issues de Marshall Welch, John Saltmarsh, "Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement", *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol 17, 2013, p 42.

	Oui	En cours	Projet	Non	Répondants
Majeure basée sur le <i>service-learning</i>	3,1 %	1,6 %	9,5 %	85,8 %	
	4	2	12	109	127
Majeure comprenant des apprentissages en <i>service-learning</i> , mais également des stages	50,8 %	6,3 %	9,5 %	33,4 %	
	64	8	12	42	126
Mineure basée sur le <i>service-learning</i> ou certificat	15,7 %	8,7 %	20,5 %	55,1 %	
	20	11	26	70	127

Plusieurs universités disposent de services dédiés à l'ancrage citoyen de l'établissement pensé comme « une communauté à part entière, une sorte de microcosme urbain » au sein d'un territoire⁷⁵¹. Ces services gèrent les partenariats entre l'université et diverses organisations (associations, fondations, etc.), assurent la promotion du bénévolat auprès des étudiant-e-s, mais aussi du *service learning* auprès des enseignant-e-s dans les filières. L'enquête par questionnaire de Marshall Welch et John Saltmarsh auprès de certains de ces services montre que les pratiques du *service-learning* sont majoritairement couplées à des méthodes pédagogiques « traditionnelles » telles que les stages. Les enseignements basés principalement sur le *service-learning* font plutôt figure d'exception avec 4 établissements

748 <https://www.pacificu.edu/academics/academic-support/centers-institutes/center-civic-engagement/travel-courses>, consulté le 10/09/2018.

Cette université propose également une offre importante de cours transversaux permettant de reconnaître les engagements bénévoles : *Intro to Civic Engagement, Civic Engagement Project, Civic Engagement and Diversity Project, CE Travel: Hands on Hawaii, Healthy Communities, Advanced Civic Engagement, Civic Engagement Mentoring, Introduction to Grant Writing and Non-Profit Fundraising* (voir : <https://www.pacificu.edu/academics/academic-support/centers-institutes/center-civic-engagement/ce-cornerstone-requirement>, consulté le 10/09/2018).

749 Les majeures (*major*) correspondent au domaine d'étude choisit par l'étudiant-e. Chaque majeure est composée de plusieurs cours. Les mineures (*minors*) sont au choix des spécialisations ou des ouvertures sur d'autres domaines d'études.

750 Dan W. Butin et al. (eds.), « Contending with Political and Cultural Campus Challenges » dans *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012, p. 75.

751 Nicole Fardet, « L'urbanisme universitaire aux Etats-Unis. Genèse et typologie », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 197.

proposant ce type d'offre sur 127 répondants⁷⁵². Ils sont néanmoins plus nombreux à proposer ce type d'offre de cours sous la forme d'une mineure ou d'un certificat. C'est le cas de l'Université de Chicago, qui propose en dehors du cursus des certifications à destination des étudiant-e-s permettant par exemple de faire reconnaître un engagement auprès de différents acteurs de la ville de Chicago⁷⁵³.

Campus Compact recense également les cours dispensés sous forme de *service learning*. En 2009, parmi ses 1100 membres 28 % déclarent disposer d'un à 10 offres de cours sous forme de *service learning*, 45 % de 11 à 50, 12 % de 51 à 99 et 7 % plus de 100⁷⁵⁴.

Tracey Burke, Tara Palmer Smith et Diane Hirshberg ont travaillé au sein du *Center for Community Engagement and Learning* (CCEL) de l'Université d'Alaska à Anchorage, créé en 2000, à la mise en oeuvre en 2005 d'un *Certificate in Civic Engagement* à même de compléter les parcours des étudiant-e-s. Elles retracent, dans un chapitre de l'ouvrage coordonné par Dan W. Butin et Scott Seider, l'expérimentation de cette politique⁷⁵⁵. Le CCEL a cherché dès sa création à légitimer le *service learning* auprès des enseignant-e-s. L'octroi d'un financement en 2005 de la *Bonner Foundation*, portant sur le soutien aux dispositifs de soutien à l'engagement civique dans les programmes autour des questions de lutte contre la pauvreté et de développement durable, a permis de mettre en oeuvre un certificat.

Les étudiant-e-s sont amenées à suivre un cours d'introduction ainsi que des cours préexistants dans les différents départements de l'université. Ils/elles doivent également remplir un "portfolio" des activités pratiquées. Le certificat apparaît sur les relevés de notes des étudiant-e-s. Lors de son lancement en 2006, les effectifs sont qualifiés de faibles, sans que le nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s soit avancé. La lutte contre la pauvreté sera remplacée par la thématique plus générale des droits humains et le certificat sera adapté aux étudiant-e-s de sciences sociales afin d'augmenter les effectifs. Le certificat n'attire cependant que peu d'étudiant-e-s lors des trois premières années. Aucun-e étudiant-e ne complètera l'intégralité du certificat. À cela s'ajoutent des problèmes de financement et de gestion du certificat : l'un

752 Marshall Welch et John Saltmarsh, « Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12 décembre 2013, vol. 17, no 4, p. 42.

753 <http://chicagostudies.uchicago.edu/>, consulté le 10/09/2018.

754 Campus Compact, « Campus Compact Annual Member Survey, septembre 2009 ».

755 Tracey Burke, Tara Palmer Smith et Diane Hirshberg, « Theory Matters : Articulating a Theoretical Framework for Civic Engagement » dans Dan W. Butin et Scott Seider (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012, p.

des principaux problèmes étant la rémunération des enseignant-e-s⁷⁵⁶. Le cours d'introduction fut rattaché à l'offre de cours d'une majeure de l'université, augmentant considérablement le nombre des inscrit-e-s. Ces dernier-e-s n'ont cependant pas suivi l'intégralité du certificat. Le programme est, au final, décrit par les auteures comme un échec, au vu des difficultés et du faible succès rencontré⁷⁵⁷.

De manière générale aux États-Unis, la quasi-totalité des établissements d'enseignement secondaire proposent une offre d'engagement communautaire à leurs élèves. Dans l'enseignement secondaire, un certain nombre d'acteurs collectifs soutiennent une plus grande intégration du bénévolat et du service communautaire dans les cursus, principalement sous la forme du *service learning*. Les dispositifs de reconnaissance d'engagement bénévole sans lien avec un enseignement – par exemple sous forme de certificat – sont quant à eux peu développés.

2.1.2. *L'exemple des universités canadiennes*

Au Canada, de la même manière qu'aux États-Unis, le service communautaire est constitutif des études secondaires pour 35 % des élèves en 2000⁷⁵⁸.

Je présenterai ici, à titre d'exemple, plusieurs universités installées au sein de grandes villes des provinces de Québec et de l'Ontario, sélectionnées à partir de la littérature disponible et des informations publiées sur leurs sites internet.

Le choix du Québec s'explique par la présence d'universités francophones et anglophones au sein d'une même province, voire d'une même ville concernant Montréal, mais également par une politique de valorisation des engagements étudiants à l'échelle de la province. En 2007, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a publié un guide à destination des

756 Ibid., p. 18.

757 Ibid., p. 27.

758 Michael Hall, Larry McKeown et Karen Roberts, *Caring Canadians, involved Canadians : High-light from the 2000 national survey of giving, volunteering, and participating*, Ottawa, 2001.

collèges afin de les inciter à valoriser les engagements des étudiant-e-s sur les relevés de notes⁷⁵⁹. La mise en œuvre d'une politique de valorisation au sein des établissements permettrait de répondre à plusieurs objectifs :

- « - développer un milieu de vie stimulant et motivant, un sentiment d'appartenance, susceptibles de réduire le décrochage et d'augmenter la réussite;
- encourager les jeunes à acquérir des habiletés complémentaires aux apprentissages en classe, à se développer dans leur globalité et en tant que citoyens;
- compléter la mission d'orientation des établissements collégiaux en permettant aux étudiants de réaliser leur « plein potentiel »;
- bonifier le programme d'études auprès des employeurs et des universités. »

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Guide de référence. Mention sur le bulletin reconnaissant l'engagement étudiant au collegial*, 2007

Le ministère propose aux établissements de reconnaître sept types d'engagements étudiants : « sociale et communautaire », « entrepreneurial », « scientifique », « scolaire », « politique », « sportif » et « culturel et artistique ». Il préconise de conditionner l'accès à cette valorisation à un minimum de 60 heures d'engagement non rémunérées, lesquelles doivent être réalisées pendant l'année universitaire, l'étudiant-e devant également avoir réussi son année. Un formulaire type permettant aux étudiant-e-s de formuler leur demande et aux établissements de l'étudier est proposé à la fin du guide⁷⁶⁰. Je n'ai néanmoins pas réussi à collecter de données sur l'effectivité de ce dispositif.

Parmi les universités québécoises, j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal (l'UQAM), toutes deux francophones et aux universités MC Gill et de Concordia qui sont anglophones. Sur les quatre universités étudiées, seule l'UQAM est une université publique. Les trois autres établissements sont privés, leur financement étant néanmoins assuré à 85 % sur des fonds publics. Les universités montréalaises ont, également, pour spécificité d'être concentrées dans le centre de la ville⁷⁶¹.

Chacune des quatre universités met en œuvre une politique de promotion et de reconnaissance spécifique des engagements bénévoles des étudiant-e-s. L'UQAM promeut

759 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Guide de référence. Mention sur le bulletin reconnaissant l'engagement étudiant au collegial*, Montréal, 2007.

760 *Ibid.*

761 Sur la question de l'enclavement territorial des universités montréalaises voir : Hélène Laperrière et Béatrice Sokoloff, « Centralité traditionnelle et ouverture sur le milieu. Le cas des universités montréalaises », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 50-57.

les engagements étudiants notamment via l'organisation de concours et l'attribution de prix et de bourses d'études aux étudiant-e-s⁷⁶². Il en est de même pour l'Université de Concordia qui remet chaque année un prix de l'engagement⁷⁶³. Les universités Concordia et Mc Gill proposent aux étudiant-e-s un dispositif de valorisation des engagements au travers du *Co-Curricular Record (CCR)*⁷⁶⁴. Il s'agit d'un document rempli et personnalisé par les étudiant-e-s eux/elles-mêmes. Ils/elles peuvent y détailler leurs différentes actions d'engagements (d'une durée totale supérieur à quatre heures) menées en parallèle de leurs études. Il a pour objectif d'aider les étudiant-e-s dans la recherche – future – d'un emploi⁷⁶⁵. Le CCR reconnaît de manières générales les activités en lien avec la vie étudiante, qu'il s'agisse du sport, des visites de campus, des ateliers de prévention des risques ou de la participation à des clubs ou associations de l'université⁷⁶⁶.

L'Université de Montréal a, elle aussi, une politique de reconnaissance du bénévolat à l'aide de la délivrance d'une attestation, mais également par l'obtention de crédits d'études⁷⁶⁷. Il s'agit pour l'université de reconnaître « le caractère formateur de l'engagement des étudiants dans des activités para-académiques et [...] [d']officialiser cette reconnaissance »⁷⁶⁸. L'engagement bénévole des étudiant-e-s est décrit comme contribuant à la fois au développement de la vie étudiante de l'université, mais aussi comme permettant de développer des « compétences personnelles complémentaires à la formation académique »⁷⁶⁹. Cette reconnaissance concerne les activités bénévoles menées en dehors du cursus. Il est demandé aux étudiant-e-s d'avoir cumulé 135 heures de bénévolat sur l'année pour prétendre à l'obtention de crédits d'étude, dont une partie doit être en lien avec l'université. Il s'agit ici d'une reconnaissance de type validation des acquis, puisque les étudiant-e-s soumettent un dossier de demande de reconnaissance une fois les heures de bénévolat effectuées. L'engagement est évalué par un comité, coordonné par le/la Vice-recteur-ice aux affaires étudiantes, sur la base d'un rapport de synthèse des engagements réalisés par l'étudiant-e. La

762 <https://vie-etudiante.uqam.ca/aide-financiere/bourses/concours-envergure.html#bourses-d%E2%80%99implication-%C3%A9tudiante> , consulté le 4/09/2018.

763 <https://www.concordia.ca/students/volunteering/award.html> , consulté le 4/09/2018.

764 <https://www.concordia.ca/students/ccr.html> , consulté le 4/09/2018.

765 <https://www.mcgill.ca/involvement/ccr> , consulté le 4/09/2018.

766 https://mcgill.ca/involvement/files/involvement/ccr_approved_activities_6.0.pdf , consulté le 4/09/2018.

767 http://www.sae.umontreal.ca/participation_etudiante.htm , consulté le 30/08/2018.

768 Université de Montréal, *Politique de reconnaissance de l'engagement*, novembre 2014.

769 *Ibid.*

demande doit être appuyée par un-e enseignant-e attestant de « la valeur académique de l'engagement »⁷⁷⁰.

Au-delà de Montréal, l'Université Laval propose, depuis 2016, non pas une reconnaissance des engagements bénévoles en tant que telle, mais une formation à destination des étudiant-e-s sur les questions associatives, ainsi que sur la valorisation des compétences développées dans un cadre bénévole. Cette formation à l'univers associatif se déroule dans le cadre de deux cours, l'un ouvert aux étudiant-e-s de premiers cycles, l'autre aux seconds cycles d'études⁷⁷¹.

L'Ontario a mis en place en 1999, à l'échelle de la province, une obligation de service bénévole de 40 heures pour les élèves du secondaire, dans le but de favoriser l'engagement civique des jeunes, considéré comme déclinant⁷⁷². Tout comme l'Université Mc Gill à Montréal, l'Université d'Algoma, qui se trouve à proximité directe de la frontière avec les États-Unis, propose aux étudiant-e-s de valoriser leurs expériences extra-curriculaires, dont le bénévolat dans le cadre d'un CCR⁷⁷³. Un modèle similaire est également proposé par l'Université de Brock à l'aide d'un certificat qui permet d'inscrire les engagements associatifs au-delà de 40 heures de bénévolat⁷⁷⁴. Ce type de dispositif semble être proposés dans de nombreuses universités canadiennes⁷⁷⁵.

L'Université d'Ottawa propose, en parallèle de la remise de prix aux étudiant-e-s engagé-e-s⁷⁷⁶, un programme d'apprentissage par l'engagement communautaire. Il s'agit d'un stage bénévole en lien avec un enseignement. Il s'agit pour les étudiant-e-s d'allier théorie et pratique, mais également de développer des compétences au travers du bénévolat⁷⁷⁷. Les engagements bénévoles proposés aux étudiant-e-s s'inscrivent dans une politique de partenariats entre l'université et certaines organisations communautaires et associatives.

770 Université de Montréal, *Demande d'attribution de crédits (maximum trois crédits) Reconnaissance de l'engagement étudiant*, 2018-2019.

771 <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/gpl-4907-benevolat-et-engagement-social-outils-et-pratiques.html#renseignements> et <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/gpl-7907-benevolat-et-engagement-social-outils-et-pratiques.html> , consulté le 4/09/2018.

772 Mark S. Pancer et al., *The Impact of High School Mandatory Community Service Programs on Subsequent Volunteering and Civic Engagement*, Research Report for Imagine Canada, Toronto, 2007, p. 1.

773 <https://www.algomau.ca/student-life/student-activities/co-curricular-record/> , consulté le 4/09/2018.

774 <https://brocku.ca/experiencebu/> , consulté le 4/09/2018.

775 C'est également le cas pour l'Université de Toronto : <https://clnx.utoronto.ca/ccr/overview.htm>, consulté le 4/09/2018.

776 <https://servingothers.uottawa.ca/recognition> , consulté le 4/09/2018.

777 <https://servingothers.uottawa.ca/volunteering/community-service-learning> , consulté le 4/09/2018.

Cependant, les étudiant-e-s sont libre de proposer un stage dans une organisation non conventionnée avec l'université⁷⁷⁸. Ces expériences peuvent également être valorisées dans le cadre du CCR⁷⁷⁹.

Si les dispositifs existants aux États-Unis et au Canada sont très divers, ils montrent comment la question des engagements bénévoles des étudiant-e-s est associée de manière systématique à la formation civique et citoyenne, à l'intégration sur les campus corrélé à la réussite dans les études, ainsi qu'au développement de l'employabilité des étudiant-e-s. Les vertus prêtées aux engagements étudiants dans le cadre de leurs études apparaissent pour ces deux pays similaires à la France.

2.2. La reconnaissance des engagements des étudiant-e-s au niveau européen.

Comme nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, l'articulation entre les politiques nationales et le processus de Bologne sont difficiles à dissocier. Si les États restent seuls compétents concernant leur politique d'enseignement supérieur, ils sont néanmoins inscrits dans un processus comprenant des objectifs communs. Si les politiques nationales ne sont pas contraintes, elles sont néanmoins exposées en conférence des ministres de l'Enseignement supérieur des pays ayant adhéré au processus de Bologne⁷⁸⁰. De plus, la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s fait parti des objectifs du programme pour la jeunesse de la Commission européenne, pour la période 2019-2027. S'il n'est pas possible dans le cadre de ce travail de recherche d'observer l'impact de cet objectif sur les systèmes d'enseignement européen, cette sous section se propose d'examiner si d'autres pays européens mettent en œuvre des politiques comparables à celle de la France en matière de reconnaissance des engagements étudiants. Dans cette perspective, cet inventaire,

778 https://servingothers.uottawa.ca/sites/servingothers.uottawa.ca/files/mjcgce_student_csl_handbook_july2017.pdf, consulté le 4/09/2018.

779 <https://servingothers.uottawa.ca/get-your-co-curricular-record>, consulté le 4/09/2018.

780 J.-É. Charlier et S. Croché, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », art cit.

principalement dressé à partir des données collectées par la Commission européenne (2.2.1) est organisé à partir de la classification opérée pour le cas français entre dispositifs de “valorisation” (2.2.2) et dispositifs de “validation” (2.3.3).

2.2.1. Méthodologie d'enquête et sources.

Pour dresser cet inventaire, je me suis principalement appuyée sur les données collectées par la Commission européenne dans le cadre de la Stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse 2010-2018 et rassemblée au sein du *Youth Wiki*⁷⁸¹. Parmi les objectifs formulés par cette politique de jeunesse figure le développement des activités bénévoles. La Commission vise à promouvoir « une plus grande reconnaissance de la valeur des activités de bénévolat et des compétences qu'elles permettent d'acquérir »⁷⁸². Les recommandations visent explicitement le volontariat à l'étranger *via* le Service Volontaire Européen.

Le *Youth Wiki* recense un ensemble de données autour des politiques de jeunesse de 27 pays⁷⁸³. Une section du wiki concerne plus précisément les politiques en lien avec l'engagement des jeunes (“*Voluntary Activities*”), laquelle comprend une sous-section consacrée aux politiques de reconnaissance des compétences acquises par la pratique bénévole et le volontariat (“*Skills recognition*”). Nous pouvons également noter que de nombreuses fiches pays précisent la reconnaissance – ou non – des compétences bénévoles par l'octroi de crédits ECTS. Cette forme de reconnaissance des engagements des jeunes – étudiant-e-s – semble donc faire partie des indicateurs de ce recensement des politiques de jeunesse.

L'objectif des données fournies par le *Wiki Youth* est de donner à voir un panorama de pratiques correspondant aux objectifs de la Commission européenne. Il se base sur le déclaratif des états participants. La principale limite dans l'utilisation des informations présentées, concernant les dispositifs de reconnaissance des activités bénévoles, est qu'aucunes données chiffrées ne leurs sont associées, qu'il s'agisse du nombre d'établissements du supérieur concernés ou du nombre d'étudiant-e-s ayant bénéficié d'une

781 <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/youthwiki>, consulté le 4/05/2018.

782 https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy/voluntary-activities_fr, consulté le 4/05/2018.

783 Trois pays n'ont pas publié d'information concernant les modalités de valorisation ou de reconnaissance de des engagements bénévoles : la Bulgarie, Chypre et le Danemark.

reconnaissance. Il est donc difficile d'estimer la généralisation de ces dispositifs au sein des différents systèmes d'enseignement supérieur. Il n'est pas non plus possible de connaître l'identité des auteur-e-s ayant compilé les informations présentes sur le site.

Les informations disponibles étant parfois succinctes, je me suis également appuyée sur un rapport de l'*European Students' Union* (ESU) paru en 2017⁷⁸⁴. Suite au vote de la Loi Égalité et Citoyenneté en France en 2016, l'ESU a enquêté sur les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants en Croatie, en Irlande, en Lettonie, en Norvège et en Pologne.

Ces différentes informations ont été complétées à partir de la documentation nationale des différents états. Cependant, l'absence de traduction en anglais d'une partie des documents des pays impliqués dans le processus de Bologne m'a limitée dans mes recherches.

Avant d'évoquer les formes de reconnaissance des engagements dans le supérieur, nous pouvons souligner qu'il existe dans trois pays d'Europe des formes d'intégration du bénévolat dans l'enseignement secondaire. C'est le cas de la Hongrie, qui a introduit depuis 2010 un service volontaire à l'école d'une durée de 50 heures. Les élèves ont l'obligation de participer à des heures de travail communautaire⁷⁸⁵. Une expérimentation de ce type a également été menée aux Pays-Bas entre 2011 et 2015 avec l'obligation pour les élèves de faire un stage civique à la fin de leurs études secondaires. L'objectif de cette politique était, selon les auteur-e-s du *Wiki Youth*, de favoriser l'engagement des jeunes⁷⁸⁶. Enfin, en Slovénie, le bénévolat est obligatoire dans certaines filières du secondaire et donne lieu à l'obtention d'un certificat⁷⁸⁷.

Comme pour le cas français, je n'ai pas ici recensé les politiques visant à développer ou promouvoir les activités bénévoles ou de service volontaire, généralement détaillé dans les fiches des États. J'ai centré cet inventaire sur les dispositifs de reconnaissance – valorisation ou validation – dans les cursus du supérieur.

784 ESU, *Recognition of Extracurricular Activities in European Higher Education*, 2017.

785 <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/2-voluntary-activities-hungary>, consulté le 26/05/2018.

786 <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/2-voluntary-activities-netherlands>, consulté le 26/05/2018.

787 <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/28-skills-recognition-slovenia>, consulté le 26/05/2018.

2.2.2. La valorisation des engagements étudiants dans les universités européennes.

L'objectif de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur nationaux du processus de Bologne passe à la fois par l'instauration des ECTS, par l'organisation des cursus en trois grades (LMD), mais également par les suppléments au diplôme. Si ce supplément a essentiellement vocation à expliciter le cursus suivi par les étudiant-e-s, afin de les rendre intelligible d'un système d'enseignement supérieur à un autre, il peut, comme on l'a vu pour la France, faire mention des engagements étudiants. Si le *Youth Wiki* ne renseigne pas sur cette pratique, il recense de nombreux dispositifs de certification des engagements des jeunes.

En effet, il apparaît que la forme la plus commune de reconnaissance des activités bénévoles, au niveau européen, soit la certification des compétences développées⁷⁸⁸. Cette modalité ne concerne pas exclusivement les étudiant-e-s et les établissements du supérieur. Ces certifications peuvent prendre différentes formes, mais il s'agit toujours de décrire les activités réalisées, leur durée et les compétences liées à ces activités.

Au niveau européen, le *Youth Pass* a été mis en œuvre dans le cadre du programme Erasmus+ "Jeunesse en action". Il a pour objectif de faciliter la valorisation des compétences non formelles et informelles des jeunes, dans le cadre de la poursuite d'études ou dans la recherche d'un emploi⁷⁸⁹.

À l'échelle nationale, nous avons d'un côté les certificats délivrés par les associations elles-mêmes aux bénévoles et volontaires qui en font la demande. De l'autre, nous trouvons des dispositifs de valorisation des compétences qui sont accessibles à tout ou partie des jeunes ou étudiant-e-s. J'ai recensé dix pays déclarant mettre en œuvre des politiques de certification et/ou de valorisation des compétences acquises à partir d'outils dédiés : l'Allemagne,

788 Cette recension n'a pas pour vocation d'être exhaustive, les documents que nous avons rassemblés ne nous permettent pas d'apprécier l'importance prises par ces outils au sein des associations, ni des établissements scolaires, ni même le nombre d'outils et la répartition entre eux.

789 Pour plus d'information et l'accès aux documents d'évaluation du *YouthPass* voir : <https://www.youthpass.eu> .

l’Autriche, la Belgique, la Croatie, l’Espagne⁷⁹⁰, l’Estonie, la Grande-Bretagne, la République-Tchèque, la Slovaquie et la Slovénie.

Nous pouvons prendre l’exemple du *Freiwilligenpass* autrichien, créé en 2005 pour promouvoir la reconnaissance des activités d’engagement sur le marché de l’emploi. Cet outil de valorisation des compétences n’est pas réservé aux jeunes, même s’il a été pensé pour eux à la base. Il permet d’identifier les compétences acquises dans le cadre d’un engagement bénévole, en décrivant les activités exercées.

La Belgique quant à elle dispose de plusieurs dispositifs de valorisation des compétences⁷⁹¹, ainsi que la possibilité pour les associations de délivrer elles-mêmes des certificats de compétences à leurs bénévoles. Ces certifications n’entraînent pas de validation sous la forme de crédits ECTS, elles ne sont pas non plus reconnues en tant que telles par un diplôme, mais elles peuvent bénéficier d’une certaine reconnaissance de fait sur le marché du travail. C’est par exemple le cas des certifications belges du secteur de l’animation, intitulées “Brevets d’animateur et coordinateur de centre de vacances”. L’obtention de cette certification permet de valider une pratique professionnelle, effectuée sous la forme d’un stage. Il en est de même pour la République-Tchèque.

En Croatie, la délivrance d’un certificat de compétences est obligatoire pour les volontaires effectuant des missions de longues durées. Cette délivrance est facultative concernant les engagements bénévoles plus ponctuels ou de courte durée. L’établissement de ce certificat est encadré par la loi sur le volontariat⁷⁹².

Le Luxembourg prévoit la reconnaissance par un certificat des compétences acquises à l’occasion d’un engagement bénévole (supérieur à 400 heures) et d’un service volontaire dans une loi de 2009⁷⁹³. L’obtention de ce certificat concerne les jeunes de moins de 30 ans engagé-e-s dans des organisations de jeunesse ou développant une activité en faveur des jeunes.

La Grande-Bretagne possède un certain nombre de programmes – publics ou privés – permettant de valoriser l’engagement des jeunes. Ces programmes valorisent différentes

⁷⁹⁰ Article 24 of Law 45/2015.

⁷⁹¹ Nous pouvons citer comme dispositifs : OSCAR, C-STICK, 'Kadervormingstraject'.

⁷⁹² Loi OG 22/13.

⁷⁹³ Article 13, Règlement grand-ducal du 9 janvier 2009 sur la jeunesse.

formes d'engagements par la remise d'un prix qui correspond à une certification validant un nombre d'heures d'engagement.

Le programme *Millennium Volunteer* (MV), soutenu par le ministère de l'Éducation, crée en 1999, a vocation à encourager et à reconnaître les engagements des jeunes ayant entre 14 et 24 ans à travers la délivrance de certifications. Le critère permettant d'accéder à la certification est la réalisation un certain nombre d'heures d'engagement : 50, 100 ou 200 heures. Il existe différents types de certificats selon les formes d'engagement : "MV Schools" pour les élèves du secondaire impliqués dans la vie de leur établissement, "MV Sport" pour les bénévoles au sein d'organisations sportives et "MV Pure" qui correspond à toutes les autres formes d'engagement bénévole. Initialement ouvert sur tout le territoire du Royaume-Uni, il n'est aujourd'hui plus accessible en Angleterre. En effet, si l'organisation des études est très différente d'un état à l'autre, il en est de même pour certains programmes à destination des jeunes. En Écosse, l'organisation caritative *Youth Scotland* propose des certifications calquées sur le *Scottish Credit and Qualifications Framework*, afin de les faire correspondre au niveau de qualification attendu des élèves selon leur niveau d'étude. Ils ne concernent cependant pas les niveaux de qualification de l'enseignement supérieur⁷⁹⁴.

Le Pays-de-Galles a pour particularité d'intégrer des projets personnels au sein du diplôme de fin d'études du secondaire. Le *Welsh Baccalaureate* est constitué d'un côté des matières correspondant au *General Certificate of Secondary Education*⁷⁹⁵ et de l'autre d'un *Skills challenge certificate*. Ce dernier comprend : la réalisation d'un projet personnel, un *Enterprise and Employability Challenge*, un *Global Citizenship Challenge* et un *Community Challenge*. L'objectif est ici de certifier un certain nombre de compétences pensées comme nécessaire dans l'insertion sociale et professionnelle des élèves par la réalisation d'actions en lien avec les différentes thématiques⁷⁹⁶. Concernant le *Community Challenge*, il s'agit de permettre aux élèves d'exercer une « citoyenneté active » et d'être « responsables ». Plusieurs types d'actions, individuelles ou collectives, sont à même d'être validées : les activités de soutien scolaire, la participation à des organisations de jeunesse, à des actions locales à

794 Education Scotland, *A review of youth awards in Scotland. Helping young people to be successful, confident, effective and responsible citizens*. Non daté.

795 Il s'agit du certificat général de fin d'étude secondaire délivré à l'issue de la Year 11, l'équivalent de la seconde. Ce diplôme ne permet pas d'accéder à l'enseignement supérieur. Pour cela, les élèves doivent passer, en deux ans, le A-Level (General Certificate of Education – Advanced Level) qui correspond au baccalauréat général Français.

796 WJEC CBAC, KS4 National/Foundation Welsh Baccalaureate specification, 2016.

l'échelle d'un quartier (sécurité, espaces verts), encadrement sportif, activités culturelles et inter-générationnelles⁷⁹⁷.

La principale forme prise par les dispositifs de valorisation est l'identification des compétences acquises à l'occasion d'une activité bénévole. Cette reconnaissance existe à l'échelle européenne à l'aide du *YouthPass*, mais également dans dix pays qui mettent en œuvre des dispositifs propres. Les données mises en ligne dans le cadre du *Youth Wiki*, ne renseignent que sur ce type de dispositif et ne permet pas de savoir dans quelle mesure les établissements d'enseignement du supérieur développent des politiques de valorisation des engagements étudiants.

2.2.3. La validation du bénévolat dans les formations universitaires.

J'ai dénombré trois pays européens validant les activités bénévoles au sein de la formation initiale des étudiant-e-s : l'Allemagne, la Croatie et la Lituanie.

En Belgique, la question de la reconnaissance dans le cadre d'une validation des acquis de l'expérience a été discutée dans le cadre d'un décret sur l'éducation permanente, notamment par la Plate-forme francophone du Volontariat, mais n'a pas abouti à une reconnaissance formelle⁷⁹⁸. En Irlande, le réseau *Campus Engage* de l'*Irish University Association* promeut la mise en œuvre d'une politique nationale de reconnaissance des engagements civiques. Il n'existe cependant pas de politique de reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus ni d'exemple de reconnaissance autre que par l'octroi d'un certificat au sein de la *National University of Ireland Galway*⁷⁹⁹.

La Lituanie mentionne la possibilité de faire reconnaître les engagements bénévoles dans sa législation. Si la loi sur le volontariat prévoit la possibilité d'une reconnaissance dans les

⁷⁹⁷ *Ibid.* p. 26.

⁷⁹⁸ La Plate-forme francophone du Volontariat, "La reconnaissance du volontariat. Quelles responsabilités pour le volontaire et quelle reconnaissance accorder à l'action gratuite tournée vers autrui ?" et "La valorisation de l'expérience volontaire. Faut-il privilégier la validation des compétences au détriment de la valorisation des acquis d'une expérience de volontariat ?", Bruxelles, 2012.

⁷⁹⁹ *ESU, Recognition of Extracurricular Activities in European Higher Education, op. cit.*

programmes d'enseignement⁸⁰⁰, je n'ai cependant pas trouvé d'exemple de mise en œuvre d'une validation des engagements dans les brochures des universités lituaniennes.

En Croatie, une réflexion et plusieurs expérimentations sont lancées en faveur d'une reconnaissance, dans les cursus universitaires des activités extra-curriculaires. En 2013, un cadre national des qualifications a été adopté. Il prévoit le déploiement d'une politique de reconnaissance des apprentissages non formels et informels, laquelle devait être précisée dans une ordonnance qui ne sera pas publiée⁸⁰¹.

Dojana Ćulum et Vilma Kotlar ont dressé un état des lieux des formes de reconnaissances des activités extra-curriculaires des étudiant-e-s au sein des universités croates⁸⁰². Selon leur étude, l'Université de Zagreb intègre la possibilité pour les étudiant-e-s de faire reconnaître des activités extra-curriculaires via l'obtention de crédits ECTS dans sa stratégie d'établissement pour la période 2014-2025. Il s'agit, à terme, que les étudiant-e-s puissent valider différentes activités culturelles, artistiques, suivi de conférences scientifiques, activités bénévoles en lien avec le domaine d'étude. La conduite de ces activités remplace une activité du cursus. Il ne s'agit pas d'une activité supplémentaire, mais d'une activité pouvant être poursuivie "à la place" de celles inscrites dans les maquettes. L'Université de Rijeka a quant à elle créé un groupe de travail en 2013, pour réfléchir à des modes d'évaluation des activités extra-curriculaires afin de pouvoir les intégrer dans le cursus des étudiant-e-s. Il s'agit de favoriser l'intégration d'activités extra-curriculaires – ne se limitant pas au bénévolat –, permettant l'acquisition des compétences liées au programme d'étude, dans les cursus. Elle aurait par ailleurs déjà expérimenté des dispositifs dès 2010⁸⁰³. Il en est de même pour l'Université de Zadar. La reconnaissance des différentes activités est organisée autour d'un document à compléter par l'organisateur-riche ou le/la responsable de l'activité visée, ainsi que par l'étudiant-e, lequel-le-s doivent détailler les activités menées. D'après les auteures, la valorisation des activités extra-curriculaires dans le complément au diplôme se développe également au sein des universités croates⁸⁰⁴.

800 Republic of Lithuania, Law on Volunteering, article 12, 22 June 2011, No XI-1500, Vilnius.

801 ESU, Recognition of Extracurricular Activities in European Higher Education, op. cit.

802 Dojana Ćulum et Vilma Kotlar, « Assessing Extracurricular Activities : The Students' Perspective », *Suvremene teme*, 2014, vol. 7, p. 30-55.

803 ESU, Recognition of Extracurricular Activities in European Higher Education, op. cit.

804 D. Ćulum et V. Kotlar, « Assessing Extracurricular Activities : The Students' Perspective », art cit.

En Allemagne, les politiques de validation des activités bénévoles sont plus développées. Il existe, dans certaines universités, des possibilités pour les étudiant-e-s de faire reconnaître leurs engagements dans leur cursus, cette pratique est à la libre appréciation des établissements. En 2002 la *Kultusministerkonferenz* (Conférence des ministres de l'Éducation des Länder) (KMK) émet une première recommandation incitant les universités à reconnaître les compétences acquises en dehors des cursus par des crédits ECTS. Elle est complétée en 2009, par une recommandation en faveur de l'accès à la formation pour les personnes disposant d'une qualification professionnelle, mais n'ayant pas de diplôme universitaire. En 2010, la KMK préconise l'introduction de la reconnaissance des compétences extra-scolaires dans les maquettes des diplômes de niveau bachelors et de master.

Récemment en décembre 2017, un rapport a été réalisé dans le cadre du projet "Nexus - Concevoir des transitions, améliorer la réussite des études" sous l'égide du ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche et la Conférence des recteurs allemands⁸⁰⁵. Il s'agit de permettre une meilleure reconnaissance des activités pré-professionnalisantes ou professionnelles des étudiant-e-s menées en amont des études supérieures, dans le cadre de leurs études. Sous l'intitulé « Promouvoir l'engagement civique », le rapport pointe une augmentation du nombre d'universités reconnaissant les engagements civiques des étudiant-e-s ces dernières années, sans pour autant présenter de données chiffrées⁸⁰⁶. Plusieurs initiatives sont présentées dans le rapport. Le réseau universitaire *Bildung durch Verantwortung* (Éducation par la responsabilité) promeut la prise de responsabilité sociale et citoyenne des étudiant-e-s comme contribuant à leur formation. Ce réseau constitué en 2009 compte une trentaine d'universités.

Le rapport présente également deux exemples d'intégration de l'engagement dans les cursus. Le premier venant de l'Université de Bonn où les étudiant-e-s ont la possibilité de valider 6 ECTS en plus sur des matières optionnelles. Plusieurs champs d'activités bénévoles sont éligibles à cette reconnaissance : les engagements associatifs culturels ou sociaux en dehors de l'université, les engagements bénévoles au sein des associations étudiantes, l'aide aux étudiant-e-s en situation de handicap. Pour être reconnu, il est conseillé d'avoir un engagement minimum de six mois. La demande est faite individuellement par l'étudiant-e qui

805 Bundesministerium für Bildung und Forschung (ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche), « Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung », décembre 2017.

806 *Ibid.* p. 19.

soumet un dossier à la faculté⁸⁰⁷. Le second exemple est celui de la *Fachhochschule*⁸⁰⁸ “PFH Private University of Applied Sciences”. Pour la PFH, l’engagement civique permet de former les étudiant-e-s au “*Manager mit Persönlichkeit*”, que l’on peut traduire par l’acquisition de compétences à diriger, manager, au développement d’un leadership, dans une perspective de responsabilité sociale des entreprises (RSE). Au cours de leurs études, les étudiant-e-s de cette école doivent valider plusieurs “*Social Points*” correspondant à des crédits ECTS. Pour ce faire, ils doivent effectuer des heures de bénévolat dans le cadre de leur cursus (30 heures par “*Social Point*”)⁸⁰⁹. Le rapport recommande aux établissements, si l’engagement civique ne peut être reconnu dans le cursus, de l’intégrer dans le supplément au diplôme⁸¹⁰.

D’autres formes de reconnaissance du bénévolat existent en Allemagne. La *Fachhochschule HAWK* (sciences appliquées et arts) propose une offre de cours et de conférences en parallèle des études, intitulé “*Individuelles Profilstudium (IPS)*”. La participation des étudiant-e-s à ces événements peut être validée dans le cadre de leur formation selon les composantes. Cette offre de formation a une vocation pré-professionnalisante pour les étudiant-e-s. Elle propose des spécialisations en langue étrangère, dans l’entrepreneuriat et inclut le bénévolat étudiant. Les étudiant-e-s pouvant apporter la preuve d’un engagement de 200 heures sur les deux années précédentes peuvent accéder au cours “Engagement bénévole” (“*Ehrenamtliches Engagement*”). Toutes les activités bénévoles sont éligibles à ce cours, en dehors des services volontaires. Il peut s’agir d’un engagement sportif, religieux, politique, étudiant, social ou civique⁸¹¹. La *Fachhochschule* d’Ostfalia permet quant à elle aux étudiant-e-s de valider un service volontaire comme un stage et la *Fachhochschule* de Mittweida propose de valider des crédits ECTS au titre d’un engagement bénévole ou d’un service volontaire⁸¹².

La loi sur l’enseignement supérieur de l’État de Brandebourg de 2014 s’appuie sur les recommandations de la KMK de 2009 et prévoit une validation des acquis de l’expérience pouvant aller jusqu’à la moitié d’un diplôme⁸¹³. Un groupe de travail s’est monté en 2015 au sein de l’université de Potsdam afin de mettre en œuvre la loi. Le rapport produit par le

807 <https://www.philfak.uni-bonn.de/studium/handreichungen-und-leitfaeden/leitfaden-zur-erkennung-von-zivilgesellschaftlichem-engagement> Consulté le 27/05/2018.

808 Il s’agit d’un établissement d’enseignement supérieur de sciences appliquées et technique. Ce type d’établissement correspond aux Instituts Universitaires de Technologie (IUT) français.

809 <https://www.pfh.de/studium/fuer-studierende/social-points.html>, consulté le 27/05/2018.

810 Bundesministerium für Bildung und Forschung, « Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung », *op. cit.* p. 20.

811 http://www.hawk-hhg.de/hawk_plus/187019.php, consulté le 27/05/2018.

812 <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/28-skills-recognition-germany>, consulté le 26/05/2018.

groupe de travail préconise trois modes de validation des activités extra-curriculaires : une étude individuelle des demandes lors de laquelle l'étudiant-e apporte la preuve d'une équivalence des compétences acquises en dehors de l'université et celles développées au sein du cursus ; une forme standardisée d'équivalence entre un prérequis et un certain nombre de crédits ECTS ; ou une méthode mixte qui combine les deux approches⁸¹⁴. Les compétences acquises et proposées à la validation doivent être conformes aux objectifs de la formation, il peut s'agir de compétences formelles, non formelles ou informelles, ce qui inclut les engagements bénévoles.

Toutes les formes de reconnaissance des engagements bénévoles étudiants dont j'ai trouvé trace en Allemagne correspondent à des dispositifs de type validation des acquis.

Au travers des informations collectées par la Commission européenne, il apparaît que la question de la reconnaissance des engagements étudiants fait partie des orientations des politiques de jeunesse dans plusieurs pays européens. Au-delà de la mise en œuvre du *YouthPass* qui a vocation à aider les jeunes – étudiant-e-s ou non – à valoriser leurs compétences acquises, plusieurs pays mènent des politiques propres en matière de reconnaissance des engagements. Néanmoins, la validation des engagements dans les cursus reste peu développée à l'échelle européenne. Ces dispositifs existent uniquement dans les établissements d'enseignement supérieur en Allemagne, Croatie, Lituanie et en France. Dans ce contexte, la France semble faire figure d'exemple, puisqu'elle est le seul pays européen à avoir légiféré sur l'obligation faite aux universités de valider les engagements étudiants dans les cursus. Elle a d'ailleurs un rôle moteur dans les travaux du projet EXTRASup du programme *Erasmus+*, lesquels ont été coordonnés par le ministère français de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation.

813 <https://www.uni-potsdam.de/de/zfq/ueber-das-zfq/qualitaetsmanagement/metaevaluation/die-arbeitsgemeinschaft-erkennung.html> Consulté le 27/05/2018.

814 Université de Potsdam, « Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Leitfaden für die Prüfungsausschüsse und Studienfachberater in den Fakultäten der Universität Potsdam », Potsdam, septembre 2016, p 5.

Pour conclure, même s'il est difficile de faire une synthèse des pratiques des universités en matière de reconnaissance de l'engagement, il est possible de dégager plusieurs tendances.

On retiendra d'abord que les politiques de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s existent, sous une forme ou sous une autre, dans de nombreux pays.

Au niveau européen, la reconnaissance des engagements extra-universitaire s'inscrit dans les stratégies de l'Union européenne en faveur de la jeunesse pour la période 2010-2018 et 2019-2027. Qu'il s'agisse des certifications ou de la validation dans les cursus, les politiques de reconnaissance développées en Europe semblent être majoritairement de type validation des acquis et s'inscrivent dans une volonté plus générale de développement de la formation tout au long de la vie. Si l'Allemagne, la Croatie et la Lituanie mettent en œuvre des dispositifs de validation des engagements bénévoles des étudiant-e-s, la France est néanmoins le seul pays européen à l'avoir rendu obligatoire.

D'autres pays mettent également en œuvre des dispositifs de valorisation et de validation. C'est le cas du Canada où certaines universités reconnaissent les engagements des étudiant-e-s par l'usage d'un certificat ou d'une validation dans les cursus. Il en est de même aux États-Unis où les pratiques des établissements d'enseignement supérieur sont très diversifiées, les engagements étudiants pouvant être valorisés par des certificats, validé comme relevant d'une partie de la formation ou intégré dans les cours sous la forme d'un *service-learning*.

Comme nous venons de le voir, la question de la reconnaissance – ou non – des engagements des étudiant-e-s est fortement liée à celle de la vie de campus, de la formation à la citoyenneté, mais également à l'employabilité des étudiant-e-s dans l'ensemble des pays étudiés.

En France, les premiers dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants sont apparus dès la fin des années 1990 en parallèle de mesures incitatives à l'échelle nationale. Seule une dizaine d'universités ne mettaient pas en œuvre de dispositifs de reconnaissance lors de la promulgation de la loi Égalité et citoyenneté en janvier 2017. Néanmoins, cette dernière rendant obligatoire la mise en œuvre de dispositifs de validation par l'obtention de

crédits ECTS, les universités seront amenées à revoir leurs dispositifs. En effet, certaines universités ont uniquement développé des dispositifs de valorisation des engagements étudiants qui ne comptent pas dans l'obtention du diplôme. D'autres universités ont quant à elle des dispositifs de validation, mais qui ne comprennent pas de crédits ECTS (bonus, DU, etc.). Cependant, une majorité des universités disposait déjà, avant le vote de la loi, d'un dispositif de validation lié à des crédits ECTS, par l'usage d'UE dédiées aux engagements.

Les différentes catégories de dispositifs – incitatifs généralistes ou à projet, partenariaux, de validation des acquis ou dédiés aux élu-e-s étudiant-e-s – laissent transparaître plusieurs usages faits par les universités de la reconnaissance des engagements étudiants. D'un côté, les dispositifs de type incitatifs peuvent avoir pour objectif de dynamiser la vie de campus (associative ou institutionnelle). La reconnaissance dans le cursus constitue une rétribution matérielle à même de constituer en soi une incitation à l'engagement. De l'autre, il s'agit non pas de rétribuer l'engagement dans une logique incitative, mais de l'intégrer au cursus comme un élément constitutif de la formation des étudiant-e-s. Par ses vertus civiques, l'engagement bénévole répondrait à l'objectif de formation citoyenne des étudiant-e-s par les universités. Par l'acquisition de compétences spécifiques, les engagements s'inscriraient dans les objectifs de formation professionnelle des universités. Dans le cadre de ces politiques, l'AFEV apparaît comme un acteur bénéficiant de dispositifs types partenariaux. Ainsi, la seconde partie de cette thèse présentera plusieurs études de cas, afin d'observer comment ces dispositifs ont émergé localement.

Conclusion première partie :

Les dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s dans les cursus, tels qu'ils ont vu le jour en France depuis le milieu des années 1990, sont portés par plusieurs types d'acteurs à l'échelle européenne, nationale, mais aussi locale. La généralisation des dispositifs à partir de 2011, en dehors d'un cadre législatif contraignant, s'inscrit donc dans un « consensus ambigu »⁸¹⁵ entre les différents types d'acteurs, lesquels ont des intérêts spécifiques, voire divergents. En effet, les acteurs internationaux et européens incluent la question des engagements bénévoles dans une optique plus large de transformation des modèles d'enseignement et de recherche (qu'il s'agisse de la "société de la connaissance" ou du passage au "mode 2" de la production des savoirs). Les acteurs nationaux, pour le cas de la France, intègrent la question de la reconnaissance du bénévolat dans une politique plus large de démocratisation de l'enseignement supérieur et de lutte contre l'échec, dans le sens où les engagements étudiants sont perçus comme permettant de développer l'employabilité des étudiant-e-s (notamment par la CPU ou les associations telles que l'AFEV ou Animafac). Comme l'a montré Sandrine Garcia, « l'attachement à des taux de réussite, qui ont une valeur symbolique forte pour les syndicats étudiants et enseignants, joue en quelque sorte un rôle de "passerelle idéologique" entre un projet de démocratisation de l'enseignement public et une logique de marché (fondée sur la rentabilité, l'ajustement de l'offre à la demande, etc.) »⁸¹⁶.

L'émergence d'une politique de reconnaissance en France peut donc essentiellement s'expliquer par des variables de long terme (changement paradigmatique). Si en 2017 la loi Égalité et Citoyenneté, qui rend obligatoire les dispositifs de validation dans les cursus, trouve sa source dans le contexte post-attentat de 2015, lequel constitue une fenêtre d'opportunité, elle intervient dans un contexte où les politiques de reconnaissance sont déjà généralisées dans les établissements. Lors de l'année 2016-2017, 52 universités sur les 62 étudiées

815 Bruno Palier, *Gouverner la sécurité sociale: les réformes du système français de protection sociale depuis 1945*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, 466 p.

816 S. Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur », art cit, p. 35.

mettaient en œuvre au moins un dispositif de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s. Dans les établissements étudiés, les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants peuvent avoir pour vocation d'inciter les étudiant-e-s à s'engager dans des associations en général, mais aussi dans des domaines spécifiques de la vie étudiante. Par le développement des engagements étudiants, il s'agit de développer la vie étudiante sur le campus. Les dispositifs en partenariat avec des associations de solidarité peuvent être rapprochés de la socialisation à la philanthropie des milieux bourgeois⁸¹⁷, dans la mesure où les étudiant-e-s « y apprennent des logiques de distinction et à formuler des discours sur leur place dans la société »⁸¹⁸.

Ainsi, comme le montre Romuald Bodin et Mathias Millet, si l'Université peut-être « le résultat de régulations diverses (politique, institutionnelle, pédagogique, etc.) », elle est aussi « une institution de régulation au sens de Durkheim, c'est-à-dire un dispositif par lequel les consciences individuelles se trouvent contraintes et réglementées de façon à être ajustées aux possibles qui s'offrent à elles. Par régulation universitaire, on désigne ainsi le processus dynamique de captation, d'orientation et de modération d'un ensemble structuré d'aspirations individuelles de façon à l'adapter à un espace de possibles scolaires hiérarchisés préexistants »⁸¹⁹.

Au-delà du fait que l'intégration sociale soit vue comme un préalable à l'insertion professionnelle, le bénévolat est pensé par les acteurs universitaires et associatifs comme une activité permettant aux étudiant-e-s de développer un certain nombre de compétences utiles dans leur cursus pour leur future insertion professionnelle. Par un apprentissage du « monde réel »⁸²⁰, la pratique bénévole s'oppose aux apprentissages disciplinaires des universités, contribuant ainsi à combler la prétendue « incompétence pédagogique » des enseignant-e-s⁸²¹ et les supposés déficits de l'institution⁸²².

817 Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2016, p. 91.

818 Caroline Bertron, « Savoir donner : les enjeux d'une définition scolaire de la philanthropie dans les pensionnats internationaux de Suisse romande », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 30 avril 2015, no 14, p. 95-118.

819 Romuald Bodin et Mathias Millet, « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2011, Vol. 2, no 3, p. 226.

820 R. Swaminathan, « Educating for the “Real World” », art cit.

821 Sandrine Garcia, « L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1 octobre 2006, no 5, p. 89.

822 Patricia Pol, « Le débat universitaire en France. De la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 septembre 2007, no 45, p. 87-97.

Cependant, ces dispositifs de reconnaissance des engagements ne concernent qu'une infime partie de l'ensemble des 1,5 million d'étudiant-e-s inscrit-e-s à l'Université. Les données récoltées par la DGSIP font état d'environ 2500 étudiant-e-s en 2011-2012⁸²³ et 4700 en 2015-2016⁸²⁴ ayant bénéficié de ces dispositifs. Si l'on peut considérer que toute forme d'action publique possède une dimension symbolique⁸²⁵, le fort décalage entre l'inscription massive dans les maquettes des diplômes de cette reconnaissance pédagogique et sa faible effectivité permet d'envisager que l'objectif principal de cette mise en œuvre n'est pas tant de favoriser le bénévolat des jeunes que de produire des effets sur l'image véhiculée par l'établissement universitaire⁸²⁶.

Pour reprendre la définition de Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès, « gouverner, c'est montrer que l'on mesure le social, c'est faire croire qu'on l'ordonne, c'est envoyer un message constant de volonté et de maîtrise. Dans cette perspective, la dimension performative des instruments serait largement aussi importante que celle de leur matérialité objective et de leurs productions »⁸²⁷. Le fort décalage entre l'inscription massive dans les maquettes des diplômes de la reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles étudiants et sa faible effectivité numérique permet d'envisager que l'objectif principal de cette mise en œuvre n'est pas tant de favoriser le bénévolat des jeunes que de transformer l'image véhiculée par l'établissement universitaire. L'objectif ici serait surtout de rendre visible l'attention portée par les universités et par le politique à l'intégration sociale et professionnelle des étudiant-e-s⁸²⁸.

Si la mise en œuvre et les "résultats" d'une politique publique ne sont jamais ceux envisagés, il apparaît que cette politique de reconnaissance s'inscrit dans les observations faites concernant les politiques de jeunesse, mais aussi sur les politiques de la ville. Patrick Le Galès définit la politique de la ville comme « nécessairement ambitieuse, insuffisante et velléitaire »⁸²⁹. Il explique sa faible importance et son manque de cohérence par le fait qu'elle n'est pas une politique centrale pour l'État, mais aussi par l'absence de « groupes d'intérêt

823 DGSIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2011-2012, op. cit.

824 DGSIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2015-2016, op. cit.

825 Luc Berlivet, « Naissance d'une politique symbolique : l'institutionnalisation des "grandes campagnes" d'éducation pour la santé », *Quaderni*, 1997, vol. 33, no 1, p. 99-117.

826 Bonnie Urciuoli, « The promise and practice of service learning and engaged scholarship », *Learning and Teaching : The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2013, vol. 6, no 2, p. 1-10.

827 Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès (eds.), *L'instrumentation de l'action publique: controverses, résistances, effets*, Paris, Presses de SciencesPo, 2014, p. 48.

828 Patrick Hassenteufel, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, France, Armand Colin, 2011, 318 p.

structurés pour imposer et maintenir ce type de demande sur l'agenda politique »⁸³⁰. Si les acteurs de la politique de la ville la décrivent fréquemment comme un succès, notamment au travers du consensus entre les acteurs locaux et l'adhésion des populations, les organismes chargés de son évaluation concluent quant à eux à une relative inefficacité de cette action publique dans sa tentative de réduire les inégalités sociales dans et entre les territoires⁸³¹. Ces visions différentes de la politique de la ville peuvent s'expliquer par une définition peu stabilisée du problème, ainsi que par la mise en œuvre de dispositifs se juxtaposant à ceux déjà existants⁸³².

Les politiques de jeunesse visent, tout comme les politiques de la ville, une catégorie floue de la population sur laquelle reposent des attentes particulières. La jeunesse est la catégorie d'âge sur laquelle les attendus en matière de citoyenneté sont les plus forts⁸³³. Il s'agit, également, d'une catégorie d'intervention publique décrite comme transversale et périphérique, dans le sens où comme les politiques de la ville, elles ne prennent pas appui sur une administration spécifique et elles se développent principalement à une échelle locale/territoriale plus qu'à une échelle nationale⁸³⁴. Ces politiques sont décrites par Patricia Loncle comme « une catégorie d'intervention publique symbolique », du fait d'un fort décalage entre le nombre important d'acteurs mobilisés sur les questions de jeunesse et les mises en œuvre très restreintes⁸³⁵. Pour l'auteure, « les acteurs s'appuient sur des discours qui servent davantage à les légitimer eux-mêmes qu'à légitimer l'intervention en direction de ce public »⁸³⁶. La « jeunesse » apparaît comme un symbole « consensuel(s) et suffisamment flou(s) pour permettre de développer des postulats idéologiques rassembleurs »⁸³⁷.

La généralisation des politiques de reconnaissance pédagogique de l'engagement au sein des universités relève d'un usage croissant à cette thématique qui apparaît comme un

829 Patrick Le Galès, « Politique de la ville en France et en Grande-Bretagne : volontarisme et ambiguïtés de l'État », *Sociologie du travail*, 1995, no 2, p. 249-275.

830 *Ibid.*

831 La Cour des comptes pointe : « la dilution des actions, la permanence des difficultés, l'insuffisance du pilotage, l'éclatement des responsabilités, la juxtaposition et la substitution des dispositifs. » in Noémie Houard, *Politique de la ville - Perspectives françaises et ouvertures internationales*, Paris, La Documentation Française, 2012, p. 207.

832 Jacques de Maillard, *Réformer l'action publique: la politique de la ville et les banlieues*, Paris, LGDJ, 2004, 242 p.

833 P. Loncle-Moriceau, *L'action publique malgré les jeunes*, op. cit. : ses travaux ne portent pas sur les politiques de jeunesse en matière d'éducation.

834 *Ibid.*

835 P. Loncle-Moriceau, *Politiques de jeunesse*, op. cit., p. 77.

836 *Ibid.*

837 *Ibid.*

terme “valise”. Le terme de “reconnaissance de l’engagement” apparaît comme consensuel, voire dépolitisé⁸³⁸ et sans définition fixe lui permettant d’englober des initiatives et une action publique très diverse. Il use d’une forte dimension symbolique puisque le sens donné à cette action (formation à la citoyenneté, développer de l’engagement bénévole des étudiants, pré-professionnalisation) dépasse sa mise en pratique. Cette “reconnaissance de l’engagement” se rapproche de la définition de « la construction des gestes comme solution » de Murray Edelman, puisque ce qui compte ici c’est la promesse de résultat, plus que le résultat lui-même⁸³⁹.

Dans la mesure où les agents adaptent et retraduisent les nouvelles politiques⁸⁴⁰, la seconde partie de cette thèse s’attachera à examiner au niveau local comment les différents acteurs universitaires s’emparent de ces dispositifs.

838 Sur la communication politique comme tentative de dépolitisation de l’action publique : Dominique Marchetti (ed.), *Communication et médiatisation de l’État : la politique invisible*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008, 200 p.

839 Murray Edelman, *Political language: words that succeed and policies that fail*, New York, Etats-Unis d’Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d’Irlande du Nord, 1977, 164 p.

840 Vincent Dubois et Jacques Lagroye, *La vie au guichet: relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Éd. Economica, 2010, 204 p.

Deuxième partie :

Mise à l'agenda et fabrication des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans différentes configurations locales.

Après avoir étudié les différentes formes que peuvent revêtir les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans 62 universités françaises, cette seconde partie se propose d'observer localement comment ces différents dispositifs ont été créés et mis en œuvre à partir de quatre études de cas. Il s'agit donc d'une part, pour reprendre les termes de Stéphanie Garneau, de déterminer qui sont les acteurs qui cherchent à encourager les étudiant-e-s « à des pratiques politiques [et/ou associatives et syndicales] conformes aux canaux posés comme légitimes par ceux qui ont le pouvoir »⁸⁴¹ ? D'autre part, dans la mesure où les engagements des étudiant-e-s tendent à être considérés comme des facteurs de pré-professionnalisation, cette partie questionnera comment ces dispositifs de reconnaissance s'inscrivent – ou non – dans une politique générale des universités en matière de formation.

Plus généralement, la mise en œuvre de tels dispositifs à l'échelle des établissements, et non uniquement de quelques filières, a vocation à s'imposer uniformément à l'ensemble des composantes. Ces dispositifs interrogent donc plus généralement le rôle des différents acteurs universitaires dans l'élaboration des diplômes. Comme l'a montré Christine Musselin, les « configurations universitaires », caractérisées par les liens entre l'État, les universités et les universitaires, ont évolué⁸⁴². Les politiques de contractualisation de la fin des années 1980 entre l'État et les établissements ont contribué à l'évolution de la place de ces derniers⁸⁴³. Ainsi, elle observe, en France, mais plus généralement en Europe, « que le pilotage par les établissements se renforce, au détriment du pilotage par la profession »⁸⁴⁴. De fait, les relations entre les établissements et les universitaires se modifient, « les universités tendent à se rapprocher de la figure d'un employeur »⁸⁴⁵. Bruno Gelas, revenant sur son expérience en tant que président de l'Université Lyon 2, témoigne de la même façon d'une dualité du rôle de président-e d'université. D'un côté, le rôle de président-e peut être comparé à une « sorte de pontife » élu par « des conseils soigneusement représentatifs des inégalités de statut entre les

841 Nicole Gallant et Stéphanie Garneau (eds.), *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance*, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 232.

842 Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 218 p.

843 Christine Musselin, « Les universités à l'épreuve du changement : Préparation et mise en œuvre des contrats d'établissement », *Sociétés Contemporaines*, 1997, vol. 28, no 1, p. 79-101.

844 Christine Musselin, « Les politiques d'enseignement supérieur » dans Olivier Borraz et Virginie Guiraudon (eds.), *Politiques publiques. 1. La France dans la gouvernance européenne*, Presses de Sciences Po., Paris, 2008, p. 154.

845 *Ibid.*, p. 155.

membres de la communauté » universitaire⁸⁴⁶. De l'autre, le/la président-e d'université est également un-e « *manager* voué [...] à la performance de son entreprise »⁸⁴⁷.

Ainsi, à partir de l'étude de la mise en œuvre de plusieurs dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s, nous observerons la marge de manœuvre dont disposent les directions des universités dans l'établissement des cursus d'études. Par la création d'une offre de formation gérée, non plus par les UFR ou les départements, mais à l'échelle de l'établissement, les enseignant-es chercheur-se-s se voient-ils/elles privé-e-s d'une part du contrôle qu'ils/elles exercent sur les enseignements ? En effet, nous verrons que la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants s'inscrit plus globalement dans des contextes de restructuration des établissements, dans lequel on observe un transfert de la gestion d'une (petite) partie des enseignements des UFR vers l'échelon universitaire.

Quatre terrains d'enquête ont été retenus dans les études de cas : l'Université Sorbonne Nouvelle (Chapitre 3), l'Université Paris Nanterre (Chapitre 4), l'Université Lille 3 (Chapitre 5) et l'Université Lille 1 (Chapitre 6).

Suite à des difficultés d'accès aux terrains, deux études de cas initialement prévues n'ont pas été menées à bout (l'Université Paris 5 et l'Université Lille 2). Néanmoins, les quatre universités étudiées donnent à voir un panorama de la quasi-totalité des filières d'études, à l'exclusion de la médecine et de la pharmacie. Elles sont également très différentes quant à leur position géographique : le Quartier latin pour l'Université Sorbonne Nouvelle, la banlieue parisienne pour l'Université Paris Nanterre et une grande métropole de province pour les deux universités lilloises. La taille des universités est également différente, allant du simple au double entre l'Université Sorbonne Nouvelle et l'Université Paris Nanterre. Le profil des étudiant-e-s est également différent du point de vue des taux de boursier-ère-s.

846 Bruno Gelas, « Président d'université, cinq ans après... », *Les Temps Modernes*, 2006, vol. 3, no 637-638-639, p. 653.

847 *Ibid.*, p. 655.

Tableau 15: Présentation des terrains d'enquête.

Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3)	Université Paris Nanterre (Paris 10)	Université Lille 3	Université Lille 1
- Campus situé dans le 5 ^e arrondissement de Paris ; - Composée de 3 UFR : Arts et médias ; Littérature, linguistique, didactique ; Langues, littératures, cultures et sociétés étrangères ;	- Campus situé en périphérie de la ville de Nanterre ; - Composée de 8 UFR rassemblant l'ensemble des disciplines de droit, lettres, sciences humaines et sociales ;	- Campus situé à Villeneuve-d'Ascq ; - Composée de 7 UFR de langue, lettre et sciences humaines ;	- Campus situé en périphérie de Villeneuve-d'Ascq ; - Composée de huit UFR de sciences et sciences humaines ;
- Environ 16 000 étudiant-e-s ; - 23 % de boursier-ère-s ; - Environ 40 associations étudiantes ;	- Environ 33 000 étudiant-e-s ; - 23 % de boursier-ère-s ; - Environ 90 associations étudiantes ;	- Environ 19 000 étudiant-e-s, - 48 % de boursier-ère-s ; - Environ 60 associations étudiantes ;	- Environ 22 000 étudiant-e-s, - 33 % de boursier-ère-s ; - Entre 70 et 100 associations étudiantes ;
- Membre de la COMUE Université Sorbonne Paris Cité.	- Membre de la COMUE Université Paris Lumière.	- Membre de la COMUE Lille Nord de France ; - Fusion avec les Universités Lille 1 et 2 au 1 ^{er} janvier 2018.	- Membre de la COMUE Lille Nord de France ; - Fusion avec les Universités Lille 2 et 3 au 1 ^{er} janvier 2018.

Cependant, la sélection des différents terrains d'enquête ne s'est pas opérée sur la composition même des universités, mais en rapport aux dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s mis en œuvre⁸⁴⁸. Plusieurs critères ont ainsi été mobilisés, afin de varier les contextes.

Le premier critère repose sur l'ancienneté des dispositifs. L'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 fait, de ce point de vue, figure de pionnière en la matière en ayant créé un dispositif de reconnaissance en amont de la circulaire du 29 août 2001⁸⁴⁹. Elle est suivie quelques années plus tard par l'Université Lille 3 qui mettra en place un dispositif de reconnaissance dès 2006. L'Université de Paris Nanterre votera en 2008 un premier dispositif à destination des étudiant-e-s de master 2, ainsi qu'un second dispositif en partenariat avec l'AFEV en 2009,

848 cf. chapitre 2, p. 155 et suivantes.

849 cf. chapitre 2, p. 161 et suivantes.

sans que ce dernier ne soit jamais appliqué. Il faudra attendre 2014 pour qu'un dispositif soit généralisé à l'ensemble de l'université. Enfin, l'Université Lille 1 créera un premier dispositif en 2013, cette période correspondant à la généralisation de ce type de dispositif dans les universités à la suite de la Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant du 26 mai 2011⁸⁵⁰.

Le second critère concerne les formes prises par les différents dispositifs qu'il s'agisse d'une validation dans le cursus à Lille 3 (sous la forme d'UE) et à Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (sous la forme d'UE ou de neutralisation d'UE) ou d'une valorisation sous la forme d'un supplément au diplôme à Lille 1 (sous la forme de Labels) et Paris Nanterre (sous la forme de Bonus au diplôme).

Le dernier critère vise à présenter des dispositifs de reconnaissance des engagements correspondant aux différentes catégories de classement proposées dans le chapitre 2⁸⁵¹ : "incitatif" (général ou à projet), "partenarial", de type "validation des acquis" ou dédié aux élu-e-s étudiant-e-s. L'Université Lille 3 a créé un dispositif de type "incitatif généraliste" avec une UE d'information et de préparation à l'engagement⁸⁵². L'Université Lille 1, par ses Labels, a mis en œuvre un dispositif de type "validation des acquis", la reconnaissance intervenant *a posteriori* de l'engagement bénévole ou d'élue. De même, le premier dispositif créé par l'Université Paris 3 à destination des élu-e-s étudiant-e-s peut entrer dans cette catégorie. Cette dernière a également créé en 2016 un dispositif de type "incitatif à projet" dans le cadre d'une UE de prise de note de cours à l'intention d'étudiant-e-s en situation de handicap. Enfin, les quatre universités étudiées ont toutes mis en œuvre un ou plusieurs dispositifs de type "partenarial" avec une ou plusieurs associations. Nous verrons que l'AFEV est un acteur important, mais non exclusif, de ces dispositifs "partenariaux".

850 cf. chapitre 2, p. 167 et suivantes.

851 cf. chapitre 2, p. 175 et suivantes.

852 cf. chapitre 2, p. 178 et suivantes.

Tableau 16: Dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants ouverts à l'échelle des quatre universités enquêtées.

Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3)	Université Paris Nanterre (Paris 10)	Université Lille 3	Université Lille 1
<ul style="list-style-type: none"> - 2000 à ? : Statut des étudiant-e-s élu-e-s ; - 2005 à ? : UE “Agir pour la cité” (AFEV) ; - 2010 : UE “Engagement des élus étudiants” ; - 2011 : UE “Engagement associatif” ; - 2014 : Statut de responsable associatif ; - 2015 : UE “Valorisation du Service Civique” ; - 2016 : UE “prise de note” (pour aider des étudiant-e-s en situation de handicap). 	<ul style="list-style-type: none"> - 2008 à ? : Enseignement complémentaire “monde associatif” (Ligue contre le Cancer) ; - 2009 : Reconnaissance engagement à l’AFEV : <u>jamais appliqué</u> ; - 2014 : Bonus au diplôme “Engagement solidaire” ; - 2017 : Charte des engagements associatifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2006 à 2012 : UE AFEV ; - 2014 : UE 10 “Engagement citoyen”, constituée de plusieurs parcours. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2013 : Label “Initiative”, Label “Engagement” ; - 2016 : Projet “Petites communes” ; - 2017 : UE “Validation de l’Engagement Étudiant”.
		<ul style="list-style-type: none"> - 2017 : Contrat d’aménagement d’étude : Dispositif commun dans le cadre de la fusion. 	

Il apparaît que selon les configurations locales, les acteurs mobilisés lors de l’élaboration et de la mise en œuvre des dispositifs de reconnaissance des engagements à l’échelle des universités ne sont pas les mêmes. Certes les membres de la présidence des universités, dont les vice-président-e-s en charge de la vie étudiante, semblent être des acteurs incontournables. Mais les enseignant-e-s chercheur-se-s, les différents services des universités, les syndicats étudiants, ainsi que les associations extérieures aux universités prennent aussi part à l’élaboration de certains types de dispositifs selon les configurations locales d’acteurs en présence. La présence d’acteurs associatifs dans certaines universités s’explique par l’existence de dispositifs partenariaux. Néanmoins, comme nous le verrons, si les acteurs associatifs ne sont pas impliqués dans la mise en œuvre des dispositifs existants au sein de Lille 1, cela ne veut pas dire qu’ils ne sont pas présents à d’autres échelles, celles des UFR et/ou des départements.

Tableau 17: Acteurs impliqués dans l'élaboration des dispositifs de reconnaissance des engagements sur les différents terrains d'enquête.

Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3)	Université Paris Nanterre (Paris 10)	Université Lille 3	Université Lille 1
<ul style="list-style-type: none"> - Syndicats et organisations représentatives des étudiant-e-s ; - Enseignant-e-s chercheurs ; - Les présidences de l'Université successive entre 1996 et 2018 ; - Membres de la Cellule handicap ; - Salarié-e-s de l'AFEV et d'Animafac. 	<ul style="list-style-type: none"> - Une partie de la présidence de l'Université depuis 2008, - Salarié-e-s de l'AFEV, rejoins par d'autres acteurs associatifs dans la mise en œuvre des dispositifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vice-présidente vie étudiante (2012-2016) ; - Enseignant-e-s chercheurs ; - Service Interuniversitaire de médecine préventive et de promotion de la santé ; - Salarié-e-s de l'AFEV, rejoins par d'autres acteurs associatifs dans la mise en œuvre des dispositifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vice-présidente vie étudiante (2009-2017) ; - Enseignant-e-s chercheurs ; - Syndicats et organisations représentatives des étudiant-e-s ; - Salarié-e-s de l'AFEV et de Zup-de-Co.

Les enquêtes de terrains ont été réalisées majoritairement à l'aide d'entretiens auprès d'acteurs universitaires et associatifs impliqués dans les dispositifs de reconnaissance, mais également par la consultation des comptes rendus des conseils centraux (principalement CEVU/CFVU et CA)⁸⁵³, lesquels m'ont permis d'affiner mes grilles d'entretiens.

L'accès aux comptes rendus s'est avéré inégal selon les universités étudiées. En effet, l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 est le seul établissement sur les quatre à mettre en ligne en libre accès sur son site interne les comptes rendus de séance des conseils centraux de 2009 à 2016. La responsable du Service d'Information et d'Orientation m'a également permis la consultation de ses archives personnelles des comptes rendus de CEVU en format papier de 1995 à 2009. En effet, elle fut secrétaire de séance au CEVU dès 1995, avant d'être directrice de cabinet de Jean-Louis Leutrat, puis chargée de mission auprès du CEVU 2008 à 2011.

Les trois autres universités ne mettent pas en libre accès sur leur site les comptes rendus des conseils centraux. L'accès aux comptes rendus des conseils centraux de l'Université Paris Nanterre m'a été refusé par le service juridique de l'établissement, alors même qu'il s'agit de mon université d'inscription en doctorat. J'ai dû attendre mon recrutement en tant qu'ATER au sein de l'université, à la rentrée 2018, pour avoir un plein accès aux comptes rendus mis en

⁸⁵³ Je souhaite, une nouvelle fois, remercier les personnes qui m'ont permis d'accéder à ces différents documents, sans lesquels il aurait été bien difficile de mener ce travail de recherche à bien.

ligne sur l'intranet réservé aux personnels. J'ai pu accéder aux comptes rendus de CFVU de l'Université Lille 1 entre 2011 et 2016 grâce à la vice-présidente vie étudiante, laquelle m'a également permis l'accès aux archives de l'université. Néanmoins, le déménagement des archives dans le cadre de la fusion des trois universités lilloises a limité mes possibilités de consultation des documents. J'ai cependant pu compléter les périodes manquantes à l'aide des comptes rendus réalisés et mis en ligne par deux organisations syndicales de l'université (Ouverture & Indépendance et le SNESUP).

Enfin, concernant l'Université Lille 3, je ne suis pas parvenue à accéder aux comptes rendus des conseils centraux. L'étude de cas se trouve, de fait, principalement centrée sur la période postérieure à 2014 compte tenu des données recueillies principalement par entretien. Les comptes rendus de Solidaire étudiant-e-s sur la période 2014-2015 ont été une aide précieuse pour m'aider à contextualiser les différentes réformes en cours au sein de l'université⁸⁵⁴. À l'ensemble de ces données s'ajoutent, pour les universités de Nanterre et de Lille, les archives et documents de travail de l'AFEV.

Tableau 18: Principales sources mobilisées pour les études de cas.

Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3)	Université Paris Nanterre (Paris 10)	Université Lille 3	Université Lille 1
<ul style="list-style-type: none"> - CFVU : comptes rendus des séances d'octobre 1995 à juillet 2016 ; - Documents de travail et rendus des étudiant-e-s fournis par l'un des enseignants chercheurs concernant l'UE "Engagement des élus étudiants". 	<ul style="list-style-type: none"> - Conseil d'administration : Comptes rendus et procès verbaux des séances de janvier 2007 à juin 2017 ; - CFVU : comptes rendus des séances d'octobre 2006 à février 2017 ; - Documents et archives de l'AFEV. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comptes rendus des CA et CFVU réalisés par les élu-e-s étudiant-e-s de Solidaires étudiant-e-s de mai 2014 à juin 2015⁸⁵⁵; - Documents et archives de l'AFEV. 	<ul style="list-style-type: none"> - CFVU : comptes rendus des séances de mai 1990 à avril 1998 et de mars 2011 à novembre 2016 ; - Comptes rendus des CA et CFVU réalisés par les élu-e-s de la liste "Ouverture & Indépendance" de mars 1999 à décembre 2011⁸⁵⁶; - Comptes rendus des CA réalisés par les élu-e-s du SNESUP de 2011 à 2017⁸⁵⁷; - Documents et archives de l'AFEV.

854 cf. détail des sources p. 534.

855 Mis en ligne sur le site <https://www.sudetudiantlille.org>, consulté le 4 septembre 2019.

856 Mis en ligne sur le site <http://www.ouverture-independance.fr>, consulté le 5 septembre 2017.

857 Mis en ligne sur le site <http://snesup.univ-lille1.fr/>, consulté le 3 septembre 2019.

Au total, 50 entretiens, d'une durée d'1 à 2 heures 30, ont été réalisés auprès des différents acteurs universitaires et associatifs. Parmi eux, un seul entretien a été réalisé auprès d'un acteur politique local.

L'usage de l'entretien permet de contourner la forte sollicitation par questionnaire des personnels et des directions des universités autour de la question de la reconnaissance des engagements étudiants. On assiste, en effet, à une multiplication d'enquête au cours des dernières années⁸⁵⁸, auxquelles s'ajoutent de nombreuses évaluations et rapports. La principale difficulté de l'enquête par entretien s'est située ici du côté des présidences des universités. À propos des élites industrielles, Elie Cohen évoque la difficulté de faire face à des personnes détentrices d'un « monopole de l'expertise légitime » dans le sens où « les dirigeants disent ce qu'ils veulent dire, sur ce qu'ils croient être leur pratique, à partir d'une position de savoir-pouvoir dont ils prétendent être les seuls à maîtriser le sens »⁸⁵⁹. Il est possible de transposer cette catégorie aux dirigeant-e-s des universités qui sont à la fois élu-e-s, enseignant-es-chercheur-se-s et expert-e-s des questions de vie étudiante et de formation. Cette position d'autorité légitime des différents acteurs a eu des effets sur la préparation et l'usage des entretiens. Pour Michel Bauer, les dirigeant-e-s ne sont pas de « bons informateurs »⁸⁶⁰. Les entretiens ne sont pas un moyen fiable de recueillir de l'information. Il est nécessaire de s'appuyer en amont sur une analyse documentaire. Pour lui, l'entretien avec des dirigeant-e-s peut être une « occasion privilégiée pour amorcer, compléter et/ou valider certains éléments d'analyse sociologique »⁸⁶¹. Il est en effet difficile de leur faire livrer des informations allant à l'encontre de leurs analyses. Ils sont également à même d'imposer leurs propres problématiques. De fait, les entretiens avec les dirigeant-e-s livrent peu de nouveaux éléments. Une connaissance précise des faits et des positions des autres acteurs universitaires (des syndicats professionnels et étudiants notamment) est à même de permettre de dépasser ce type d'interaction. C'est pourquoi l'enquête par entretien a commencé après la réalisation

858 Le groupe de travail portant sur la « valorisation des acquis extra-currulaires des étudiants » initié dans le cadre de la rédaction du décret de la loi Égalité et Citoyenneté comprend une enquête par questionnaire auprès des universités. Il en est de même des rapports du CNOUS sur l'utilisation par les universités du FSDIE (Fonds de Solidarité des Initiatives Étudiantes) qui comprend une partie sur la reconnaissance pédagogique des engagements étudiants. J'ai également déjà sollicité une partie des universités par mail en 2015 lors de l'élaboration d'un état des lieux de la reconnaissance de l'engagement avec la CPU.

859 Elie Cohen, « Interviewer les élites économiques : épreuves et contre-épreuves » dans Samy Cohen (ed.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 186.

860 Michel Bauer, « Interviewer des chefs d'entreprise : l'enquêteur face au monopole de l'autorité légitime » dans Samy Cohen (ed.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 205.

861 *Ibid.*

d'un inventaire des dispositifs de reconnaissance pédagogique des engagements étudiants et la collecte documentaire concernant les quatre études de cas.

La difficulté à sortir d'un discours formaté s'accroissant avec la position des acteurs au sein de l'institution, j'ai organisé autant que possible les entretiens en partant des acteurs de terrains et des acteurs intermédiaires en allant vers les présidences des universités. Mon expérience au sein de l'Afev a été un atout important dans la réalisation des entretiens. En effet, les auteurs de *L'art d'interviewer les dirigeants* soulignent l'importance de connaître le travail effectué par les acteurs afin d'utiliser leur propre vocabulaire technique. Cette « acculturation professionnelle » est à même de permettre de dépasser les discours préformatés. Le fait d'avoir occupé un poste de chargée de mission au sein de l'Afev a facilité la prise de contact avec une partie des enquêté-e-s, car nous nous étions déjà rencontrés au sein de réunions ou colloques. Il en est de même concernant les élu-e-s étudiant-e-s, mes recherches de master sur l'UNEF m'ayant permis de conserver quelques contacts locaux.

Tableau 19: Listes des entretiens des études de cas.

Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3)	Université Paris Nanterre (Paris 10)	Université Lille 3	Université Lille 1
<u>Acteurs universitaires :</u>			
<p>- Présidente de l'Université Paris 3 de 2008 à 2012, adjointe à la Maire de Paris, chargée de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la vie étudiante depuis avril 2014, 12 mars 2018 ;</p> <p>- Vice-présidente du CEVU 1998 à 2002, 12 septembre 2017 ;</p> <p>- Directrice de la Direction des études et de la vie universitaire, 30 août 2017 ;</p> <p>- Directrice du bureau des enseignements transversaux, 13 mars 2018 ;</p> <p>- Responsable du Service d'information et d'orientation, secrétaire de séance au CEVU dès 1995, directrice de cabinet de Jean-Louis Leutrat, chargée de mission auprès du CEVU 2008 à 2011, 18 mai 2017 ;</p> <p>- Responsable du Bureau de la Vie Étudiante de 2013 à 2017, chargée de mission vie de campus à la COMUE USPC, 27 octobre 2017 ;</p> <p>- Responsable du Bureau de la Vie</p>	<p>- Vice-président CEVU de 2008 à 2012, 2 février 2018 ;</p> <p>- Vice-président CEVU de 2012 à 2014, 15 février 2018 ;</p> <p>- Vice-président CFVU de 2014 à 2020, 15 février 2018 ;</p> <p>- Vice-présidente formation initiale et innovation pédagogique de 2014 à 2020, 12 juillet 2017 ;</p> <p>- Directeur sécurité et logistique , 28 septembre 2017 ;</p> <p>- Responsable cellule RSU, 12 juillet 2017 ;</p> <p>- Responsable administratif Service Universitaire d'Information et d'Orientation, 12 juillet 2017 ;</p> <p>- Chargée de relations lycées/universités, lutte contre le décrochage, 9 juin 2017 ;</p> <p>- Personnel cellule RSU, 12 juillet 2017 ;</p>	<p>- Vice-présidente vie étudiante de 2012 à 2016, 3 avril 2015 ;</p> <p>- Vice-présidente vie étudiante de 2016 à 2017, 14 mars 2018 ;</p> <p>- Enseignante chercheuse, responsable UE "Action handicap", 20 juin 2017 ;</p> <p>- Enseignant chercheur, responsable UE "Exil et migration", 15 septembre 2017 ;</p> <p>- Médecin du Service Interuniversitaire de médecine préventive et de promotion de la santé, 20 septembre 2017 ;</p> <p>- Vice-président étudiant de 2012 à 2014, 6 décembre 2017 ;</p>	<p>- Vice-président vie étudiante de 2009 à 2016, 10 octobre 2017 ;</p> <p>- Vice-présidente vie étudiante de 2016 à 2017, 21 novembre 2017 ;</p> <p>- Formatrice "Portefeuille d'Expériences et de Compétences", 6 octobre 2017 ;</p> <p>- Responsable du service de la vie étudiante, 7 novembre 2017 ;</p> <p>- Responsable de la Maison des Étudiants, 15 novembre 2017 ;</p> <p>- Enseignant chercheur, chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant", 22 septembre 2017 ;</p> <p>- Enseignante chercheuse, responsable des modules de reconnaissance de l'engagement en Biologie, 11 octobre 2017 ;</p> <p>- Enseignante chercheuse, responsable du projet Kadovie, 18 octobre 2017 ;</p> <p>- Vice-président étudiant de 2012-2014, 11 mai 2018 ;</p>

Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3)	Université Paris Nanterre (Paris 10)	Université Lille 3	Université Lille 1
<u>Acteurs universitaires :</u>			
<p>Étudiante, 9 février 2018 ;</p> <p>- Chargée de mission “Coordination UE pro/Démarche Métier Compétences”, 30 août 2017 ;</p> <p>- Chargé de mission “réussite”, 9 avril 2018 ;</p> <p>- Enseignant chercheur, chargé de mission “Portefeuille de compétences”, 13 mars 2018 ;</p> <p>- Enseignant chercheur responsable de l’UE “Agir pour la cité”, 22 juin 2017 ;</p>			- Vice-président étudiant de 2016-2017, 19 octobre 2017 ;
		<p>- Chargée de mission carte des formations et vie étudiante COMUE Lille Nord de France, 18 octobre 2017 ;</p> <p>- Vice-présidente CFVU à l’Université du Littoral-Côte-d’Opale, animatrice du groupe de travail « Condition de vie et réussite étudiante » au Parlement du savoir, 18 octobre 2017 ;</p> <p>- Militante UNEF, 12 mars 2018 ;</p>	
<u>Acteurs associatifs :</u>			
<p>- Salariée Zup-de-Co Paris, 22 juin 2017.</p>	<p>- Salariée AFEV, 2 mai 2013 ;</p> <p>- Salarié Ensemble Pour la Réussite, 29 mai 2017 ;</p> <p>- Salariée Zup-de-Co Haut-de-Seine, 22 juin 2017 ;</p> <p>- Salariée Action contre la Faim, 24 novembre 2017.</p>	<p>- Salariée La Clé, 30 novembre 2017 ;</p> <p>- Salariée Perspective, 6 avril 2018 ;</p>	<p>- Chargée de mission à l’UDCCAS, 6 octobre 2017 ;</p>
		<p>- Salariée Zup-de-Co Lille, 26 octobre 2017 ;</p> <p>- Salariée AFEV, 23 mai 2018 ;</p>	
<u>Acteurs locaux :</u>			
		<p>- Conseillère municipale ville de Lille déléguée à la jeunesse, chargée de mission vie étudiante au sein de la Métropole Européenne de Lille, 14 novembre 2017</p>	

Les demandes d'entretiens ont été principalement menées à partir de la collecte documentaire. J'ai contacté systématiquement par mail les personnes présentées a priori en lien direct avec les dispositifs de reconnaissance des engagements. Lorsque l'accès aux comptes rendus des conseils s'est avéré possible, j'ai également tenté de prendre contact avec les personnes citées lors de la présentation des dispositifs en séance. J'ai de plus sollicité l'ensemble des personnels dont la fonction semblait être en lien avec les dispositifs en question : vie étudiante, orientation et insertion. Par la suite, j'ai élargi mes demandes d'entretiens aux personnes qui m'étaient recommandées par mes enquêté-e-s. La quasi-totalité des personnes sollicitées par mail m'a répondu favorablement. Les quelques refus d'entretien ont été motivés par un changement d'emploi ou par la méconnaissance des dispositifs étudiés. Je n'ai cependant pas réussi à entrer en contact avec quelques acteurs partis en retraite.

L'ensemble des acteurs ont aisément joué le jeu de l'entretien. Ils/elles se sont montré-e-s particulièrement bienveillant-e-s et intéressé-e-s par l'objet de ma recherche. Les seules difficultés rencontrées ont concerné l'imposition de la configuration de l'entretien. Je me suis en effet vu imposer à plusieurs reprises des formats d'entretiens collectifs avec deux ou trois personnes que j'avais sollicitées individuellement. Cette situation a parfois été créée de fait, par la présence de plusieurs personnels dans un même bureau collectif, mais elle m'a aussi été imposée. Alors que j'essayais d'argumenter, par téléphone, auprès d'une responsable administrative sur mon souhait de réaliser des entretiens individuels, elle a justifié la présence d'un membre de la présidence et d'un personnel par la volonté « de ne pas avoir de discours contradictoires »⁸⁶². Elle m'a précisé qu'elle procédait toujours de cette manière et qu'elle ne recevait jamais les personnes en entretiens de façon séparée. Elle s'est également opposée au fait que je puisse avoir un entretien uniquement avec un des membres du personnel au motif que cela n'aurait pas d'intérêt pour moi, car il n'avait pas « grand chose à dire sur ce sujet »⁸⁶³. Je n'ai pas eu d'autre possibilité que d'accepter une configuration d'entretien avec trois enquêté-e-s. Cette justification témoigne, comme nous le verrons, de l'aspect profondément politique de ces dispositifs en dépit du consensus apparent qu'ils suscitent. En effet, l'entrée par ces dispositifs m'a permis de rendre compte de certains conflits ou changements d'orientation politique au sein des établissements.

862 Notes de terrain, 5 juillet 2017.

863 *Ibid.*

L'entrée des entretiens s'est faite par la description des postes et des missions occupées. Cette consigne m'a permis, d'une part, de saisir précisément la gouvernance de l'université. En effet, les titres peuvent être similaires ou très proches entre plusieurs universités, sans que le travail ou le statut soit le même. Certain-e-s directeur-ice-s/responsables de service sont enseignant-e-s chercheur-se-s, d'autres sont administratifs. D'autre part, elle m'a permis d'aborder l'évolution des politiques menées par les différents acteurs, qu'il s'agisse de la vie étudiante ou des formations. Néanmoins, cette entrée s'est révélée moins pertinente quand les acteurs interrogés étaient en poste depuis peu de temps. J'ai également questionné les différents acteurs sur les politiques menées par leur université en matière de vie étudiante et de formation. Du côté des acteurs associatifs, l'entrée par le poste occupé m'a permis de prendre connaissance de la structuration interne des associations et de leur fonctionnement. L'ossature de la suite de la grille d'entretien est similaire pour les différents types d'acteurs.

Dans une seconde partie, j'ai orienté les entretiens sur les dispositifs de reconnaissance en tant que tels. Afin d'introduire le sujet, j'ai questionné les acteurs sur le moment où ils/elles ont découvert ce type de dispositifs, ainsi que sur le positionnement de la communauté universitaire à ce sujet (présidence, enseignant-e-s chercheur-se-s, personnels et étudiant-e-s), afin de comprendre comment ils/elles l'ont appréhendé. J'ai par la suite abordé les différents types de dispositifs mis en œuvre en interrogeant : l'historique du projet, les buts poursuivis, les acteurs impliqués (élu-e-s, présidence, enseignant-e-s chercheur-se-s, personnels, étudiant-e-s, associations), l'application concrète du dispositif (déroulé de la formation et de l'évaluation, personnels et enseignant-e-s impliqué-e-s, ainsi que le nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s) et enfin la charge de travail pour les personnes responsables des dispositifs. Cette partie de l'entretien comprend à la fois des questions sur des données très factuelles, souvent absentes de la littérature grise consultée, mais également sur le ressenti et les motivations des acteurs.

Dans une troisième partie, j'ai abordé la question des liens entre les différents acteurs de l'université et les associations étudiantes ou non. J'ai questionné plus précisément l'historique des relations avec les associations bénéficiant d'un dispositif partenarial (qui a sollicité la reconnaissance ? quand et avec quel argumentaire ?), ainsi que les raisons qui ont amené l'établissement à conventionner en particulier avec cette/ces association(s).

En conclusion/ouverture, j'ai questionné les acteurs sur leur point de vue concernant la loi Égalité et citoyenneté qui rend obligatoire la mise en place de dispositifs reconnaissance des

engagements étudiants dans les cursus. Il s'agissait de savoir si, selon elles/eux, cette loi va impacter les pratiques de leur université/association en matière de reconnaissance de l'engagement et ce qu'elles/ils pensent de la généralisation de ce type de dispositifs.

Chapitre 3 : L'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

L'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, créée en 1970, est issue de l'ancienne faculté de lettre de l'Université de Paris. Situé dans le 5^e arrondissement de Paris, elle accueille en 2016-2017 plus de 16000 étudiant-e-s, soit 2,4 % de la population étudiante de l'Île-de-France⁸⁶⁴, au sein de trois UFR : Arts et médias ; Littérature, linguistique, didactique ; Langues, littératures, cultures et sociétés étrangères.

Parmi ses étudiant-e-s, l'université accueille 23 % de boursier-e-s⁸⁶⁵, soit moins que la moyenne nationale s'élevant à 38 % pour l'année 2016-2017⁸⁶⁶. Elle recense également une quarantaine d'associations domiciliées sur le campus⁸⁶⁷. Néanmoins, la vie étudiante est caractérisée par le manque d'espace disponible, les locaux dédiés aux associations étant trop peu nombreux⁸⁶⁸.

La Sorbonne Nouvelle est membre de la COMUE Université Sorbonne Paris Cité (USPC), issue du PRES Sorbonne Paris Cité créé en 2010. Cette COMUE regroupe neuf établissements en plus de l'Université Paris 3 : l'Université Paris Descartes (Paris 5), l'Université Paris 13, l'École des hautes études en santé publique, la Fondation Maison des sciences de l'homme, l'Institut national des langues et civilisations orientales, l'Institut de physique du globe de Paris et Sciences Po Paris. Si la question de la validation des engagements étudiants dans les cursus n'a pas été, au moment de l'enquête, discutée à l'échelle de la COMUE, cette dernière n'ayant pas vocation à harmoniser les pratiques des différents établissements, la vie étudiante constitue néanmoins un pan important de la politique d'USPC. En effet, la COMUE est dotée d'un comité Vie de campus, composé des

864 HCERES, Rapport d'évaluation de l'Université Sorbonne Nouvelle, 21 février 2019, p. 2.

865 *Ibid.*

866 MESRI, « Les boursiers sur critères sociaux en 2016-2017 », Note Flash du SIES, septembre 2017, no 2.

867 Université Paris 3, *Guide des associations*, 2017-2018.

868 AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, décembre 2013, p. 22.

vice-président-e-s et directeur-ric-e-s de services en charge des questions de vie étudiante et des vice-président-e-s étudiant-e-s⁸⁶⁹.

Cette université fait partie des premières à avoir mis en œuvre un dispositif de reconnaissance des engagements dès le début des années 2000, en l'occurrence des étudiant-e-s élu-e-s⁸⁷⁰. Ce chapitre s'attachera à montrer comment cette politique de reconnaissance des engagements étudiants a perduré et s'est renouvelée au fil des présidences. En effet, le premier dispositif sera suivi par la création d'une UE partenariale avec l'AFEV dans les années qui suivirent (section 1). D'autres formes de reconnaissance des engagements verront le jour dans les années 2010 à compter de la réorganisation des services et des formations l'université, sous la présidence de Marie-Christine Lemardeley puis de Carle Bonafous-Murat (section 2).

Tableau 20: Liste des président-e-s de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1996 - 2018.

1996-2001	Jean-Louis Leutrat
2001-2002	Jean-Michel Lacroix
2002-2008	Bernard Bosredon
2008-2014	Marie-Christine Lemardeley
2014-2018	Carle Bonafous-Murat

869 Entretien ancienne responsable du BVE à l'Université Paris 3, chargée de mission vie de campus à la COMUE Université Sorbonne-Paris-Cité, 27 octobre 2017.

870 DGESIP, Enquête sur la mise en œuvre de la circulaire du 29 août 2001, Paris, 2002.

Section 1. 1998-2008 : Première phase d'élaboration de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants.

La question de la vie étudiante au sein de l'Université Paris 3 gagne en importance à partir de l'année 1998. La croissance des effectifs de “nouveaux-elles étudiant-e-s”⁸⁷¹, issus des filières technologiques et/ou des arrondissements parisiens les plus populaires et de la proche banlieue pose la question de leur accueil au sein de l'université, mais également de leur réussite – ou plutôt de leur échec – en première année⁸⁷². Une commission “vie étudiante” rend un rapport en novembre 1998 sur l'état des politiques de vie étudiante de l'établissement. Elle pointe les difficultés liées au partage du local inter-associatif par les différentes associations de l'université, ainsi que la non-attribution d'une partie des fonds destinés aux associations étudiantes. À cela s'ajoute un point sur la création d'une banque d'accueil à destination des étudiant-e-s⁸⁷³. Cette question de l'accueil des étudiant-e-s demeurera un des thèmes de travail de cette commission autour de la mise en œuvre de Journées Portes ouvertes, d'une semaine d'accueil et de la création d'un Guide de l'étudiant⁸⁷⁴.

Au-delà d'une réflexion autour de la promotion de la vie étudiante et de l'intégration des nouveaux-elles étudiant-e-s au sein de l'université, la question de la reconnaissance des engagements fait également son apparition. Une validation des activités des élu-e-s étudiant-e-s sera créée en 2000 (1.1), suivie en 2005 d'une validation du bénévolat au sein de l'AFEV (1.2).

Les premiers dispositifs de reconnaissance des engagements – élu-e-s et bénévoles à l'AFEV – ont été élaborés sous la présidence de Jean-Louis Leutrat⁸⁷⁵. La vice-présidente CEVU, de 1998 et 2002, soutiendra les diverses propositions en ce sens. Nous verrons que la secrétaire de séance du CEVU, qui fut également directrice de cabinet de Jean-Louis Leutrat, est quant à elle un acteur clé dans la mise en œuvre du dispositif de reconnaissance du bénévolat à l'AFEV.

871 Valérie Erlich, *Les nouveaux étudiants: un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 1998, 256 p.

872 Entretien vice-présidente du CEVU (1998 - 2002), Université Paris 3, 12 septembre 2017.

873 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 3 novembre 1998.

874 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 15 janvier 1999.

875 Il fût président de l'Université Paris 3 de 1996 à 2001.

1.1 La création d'un statut pour les élu-e-s étudiant-e-s.

La proposition d'un statut des étudiant-e-s élu-e-s découle des discussions autour de l'aménagement des études pour les étudiant-e-s salarié-e-s. En effet, l'université comprenait un nombre important d'étudiant-e-s salarié-e-s qui rencontraient des difficultés à suivre leurs cours et à réussir leurs examens. Cette question a pris de l'importance lors de l'année universitaire 1999-2000, suite au malaise d'un étudiant salarié lors d'un cours⁸⁷⁶. L'UNEF-ID propose, dans le cadre de cette réflexion autour de l'amélioration des conditions d'études des étudiant-e-s salarié-e-s, que soit également examinée la question des élu-e-s. Le syndicat a fait d'une part valoir l'importance du temps consacré au travail d'élu et de l'autre les décharges dont disposent les personnels et enseignant-e-s élu-e-s⁸⁷⁷. Cette proposition a été bien accueillie par la présidence de l'université et ne rencontrera pas d'opposition majeure hormis quelques réserves émises de la part d'enseignant-e-s autour de la mise en œuvre pratique de cette reconnaissance⁸⁷⁸.

En application de l'article 16 de l'arrêté du 9 avril 1997⁸⁷⁹, la commission de la pédagogie et des stages propose, en mai 2000, un régime d'études spécifique à destination des élu-e-s des conseils centraux et d'UFR⁸⁸⁰. Il comprend une validation d'acquis de l'expérience d'élu-e étudiant-e prenant la forme d'une neutralisation d'UE optionnelle, c'est-à-dire qu'elle n'entre plus en compte dans le calcul de la moyenne du semestre.

Une première proposition de statut prévoyait que la neutralisation d'une UE optionnelle soit liée à l'assiduité dans les conseils, à la participation à des sessions de formation, ainsi qu'à la rédaction d'un rapport portant sur les fonctions assumées. Suite aux discussions il est décidé que l'évaluation se ferait sur l'assiduité aux conseils, ainsi qu'à la participation aux débats des conseils et des commissions d'après l'étude des procès-verbaux. La décision de cette

876 Entretien vice-présidente du CEVU (1998 - 2002), Université Paris 3, 12 septembre 2017.

877 *Ibid.*

878 *Ibid.*

879 Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise.

880 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU du 5 mai et du 16 juin 2000.

neutralisation d'UE est prise par le/la Président-e de l'université sur proposition du président-e du conseil concerné.

Les données auxquelles j'ai eu accès ne m'ont cependant pas permis de connaître l'effectivité de cette reconnaissance. Il semblerait néanmoins qu'il y ait pu avoir une rupture dans la mise en œuvre du statut ou qu'il ait pu n'être jamais appliqué, dans la mesure où il sera à nouveau discuté et voté en 2010, selon des modalités relativement similaires.

1.2 La reconnaissance du bénévolat à l'AFEV comme une expérience professionnalisante.

1.2.1 La création d'un dispositif de reconnaissance partenarial.

L'AFEV est présentée pour la première fois en CEVU, en décembre 2001, par la secrétaire de séance. L'association est décrite comme s'inscrivant dans la lignée des directives ministérielles concernant le soutien à la vie étudiante⁸⁸¹. Le développement de l'engagement associatif est présenté comme faisant partie des objectifs du Ministère de l'Enseignement supérieur, dans la mesure où « la participation à une association est considérée comme un outil d'intégration à part entière dans la communauté universitaire, l'étudiant [faisant] par son biais l'apprentissage de la citoyenneté »⁸⁸².

Deux salarié-e-s de l'AFEV ont présenté en CEVU le principe de l'association, ainsi que la possibilité de reconnaître l'engagement étudiant dans une UE optionnelle avec la rédaction d'un rapport. Cette possibilité est décrite comme étant encouragée par la CPU. Les membres du CEVU proposent suite à cette présentation d'appliquer le régime de dispense d'UE aux bénévoles de l'AFEV. Si l'idée d'un partenariat entre l'université et l'association est votée à l'unanimité, les modalités de mise en œuvre sont reportées à une date ultérieure. La question

⁸⁸¹ Circulaire n°2001-159 du 29 août 2001.

⁸⁸² Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 7 décembre 2001.

de l'assistance aux étudiant-e-s en situation de handicap est par ailleurs évoquée⁸⁸³. Il est également proposé d'inclure l'AFEV dans la commission du FSDIE sans qu'il soit précisé si elle est adoptée⁸⁸⁴.

La réflexion de l'Université Paris 3 autour de la création d'un dispositif de reconnaissance des engagements étudiants à l'AFEV s'inscrit dans un contexte particulier. Cette proposition intervient juste après la parution de la circulaire du 29 août 2001 portant sur la création des bureaux de la vie étudiante et des FSDIE, dans laquelle la reconnaissance de l'engagement étudiant est évoquée, en prenant l'exemple du programme porté par l'AFEV. L'association était également en train de rédiger une convention avec la délégation à la Vie étudiante de la Mairie de Paris autour de ce même programme, au moment où elle était présentée au CEVU de l'Université Paris 3⁸⁸⁵.

Cependant, la reconnaissance des engagements des bénévoles de l'AFEV dans le cadre d'une UE n'a pas vu le jour immédiatement. L'AFEV est, dans un premier temps, présente dans la composition de la commission handicap⁸⁸⁶. Sa présence s'explique par l'implication de bénévoles de l'AFEV auprès d'étudiant-e-s en situation de handicap⁸⁸⁷. Pour l'année 2004-2005, sept bénévoles de l'association ont aidé à la prise de note⁸⁸⁸. Cette implication sera inscrite par la suite dans une convention avec l'Université Paris 3 en 2005, laquelle prévoit également une UE "Agir pour la cité" de reconnaissance du bénévolat⁸⁸⁹.

Cette UE, permettant l'obtention de deux crédits ECTS, est gérée par le département Médiation culturelle. Elle est ouverte tant aux étudiant-e-s de licence que de masters, toutes filières confondues. Elle peut accueillir 50 étudiant-e-s par semestre, ce qui correspond aux effectifs de bénévoles de l'association inscrit-e-s à Paris 3 pour l'année 2004-2005⁸⁹⁰. Les inscriptions se font auprès des salariés de l'AFEV. L'objectif pédagogique de cette UE est de

883 *Ibid.*

884 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 28 janvier 2002.

885 AFEV et Mairie de Paris, ACTE, Action CiToyenne Etudiante, Photographie du dispositif, 2004-2005, p. 4.

886 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 18 mars 2002.

887 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 04 juin 2004.

888 AFEV et Mairie de Paris, ACTE, Action CiToyenne Etudiante, Photographie du dispositif, 2004-2005, op. cit., p. 9.

889 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 21 juin 2005.

890 AFEV et Mairie de Paris, ACTE, Action CiToyenne Etudiante, Photographie du dispositif, 2004-2005, op. cit., p. 7.

permettre aux étudiant-e-s de « s’inscrire dans une logique de réflexion dans l’action »⁸⁹¹. L’UE ne comprend en effet pas uniquement des heures de bénévolat, mais également une formation dispensée par l’AFEV. L’évaluation porte sur trois points : « l’investissement de l’étudiant dans le stage (30 % de la note) », « l’assiduité aux cours (20 % de la note) », « un compte rendu analytique de l’intervention, mémento de 5 à 15 pages (50 % de la note) »⁸⁹². Les rendus écrits sont évalués à la fois par un enseignant référent du département Médiation culturelle, mais également par la secrétaire du CEVU. Chaque année cette UE concernait entre 10 et 15 étudiant-e-s, après une première année à 4 ou 5 étudiant-e-s⁸⁹³.

Les réticences de certain-e-s enseignant-e-s n’ont pas porté sur l’idée même de reconnaissance, mais plutôt sur la question de l’évaluation. C’est pour cette raison que la rédaction d’un rapport a été retenue, car elle permettait l’évaluation par un-e enseignant-e⁸⁹⁴.

Pour la secrétaire du CEVU cette UE représente « un pas important » dans la reconnaissance des connaissances non-formelles⁸⁹⁵. Dans la pratique, elle s’inscrit également dans un contexte de sélection dans l’accès à certaines filières d’études dans l’université.

Cette UE sera remplacée par un nouveau dispositif généraliste de reconnaissance des engagements étudiants intitulé “Engagement associatif”, voté en 2010.

1.2.2 Le bénévolat étudiant comme critère de sélection dans les filières en tension.

La question de la sélection à l’entrée de l’université s’est certes posée nationalement en 1986 suite au mouvement étudiant contre le projet de loi Devaquet, mais elle s’est également posée localement suite à l’afflux massif de nouveaux-elles étudiant-e-s. À la fin des années 1990, un certain nombre de formations de l’Université Paris 3 sont dites en tension, l’accès est conditionné à l’examen du dossier de l’étudiant-e, créant une « sélection de fait »⁸⁹⁶. Lors des

891 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 21 juin 2005.

892 *Ibid.*

893 Entretien enseignant chercheur responsable de l’UE “Agir pour la cité”, Université Paris 3, 22 juin 2017.

894 Entretien responsable du Service d’information et d’orientation, Université Paris 3, 18 mai 2017.

895 *Ibid.*

896 Entretien vice-présidente du CEVU (1998 - 2002), Université Paris 3, 12 septembre 2017.

discussions dans les réunions de CEVU, il a été indiqué par la vice-présidente, mais également par des enseignant-e-s que la sélection ne portait pas uniquement sur les résultats, mais sur l'ensemble du dossier de l'étudiant-e, dont les expériences associatives et/ou syndicales⁸⁹⁷. Pour la vice-présidente du CEVU, les engagements des étudiant-e-s permettaient de témoigner « d'une démarche personnelle d'ouverture ». Ils étaient également la preuve que ces étudiant-e-s savaient « équilibrer leur année ». C'est en somme, « une preuve de maturité »⁸⁹⁸.

Lors d'une présentation de l'AFEV en amphithéâtre en début d'année universitaire, l'enseignant responsable de l'UE « Agir pour la cité », du département Médiation culturelle, se souvient avoir indiqué à ses étudiant-e-s qu'il s'agissait d'un « élément dans l'évaluation globale de [leur] dossier »⁸⁹⁹. En effet, s'il s'intéresse bien évidemment aux différentes pratiques culturelles et artistiques des étudiant-e-s lors des processus de sélection, il déclare également porter de l'attention aux engagements qu'ils soient politiques, syndicaux, humanitaires, scouts, ainsi qu'à la réalisation d'un Service Civique. Son évaluation ne porte donc pas uniquement sur des formes d'engagement en lien avec le cursus d'étude.

S'il m'est impossible dans le cadre de cette enquête de déterminer de quelle manière joue l'expérience bénévole au sein du processus de sélection, ce critère semble non négligeable d'après l'enseignant responsable de l'UE :

« La dernière fois que j'ai participé à la sélection d'entrées en M1 [sur] 250 étudiants : on en a 100 qui viennent de la licence, on recrute 150 étudiants extérieurs, pour 800 ou 900 candidats. Parmi les 900 candidats beaucoup d'étudiants qui ont fait des hypokhâgnes ou des khâgnes, donc ce sont de très bons étudiants, ayant souvent d'excellents résultats qui n'ont pas réussi Normal Sup. M'enfin bon, tout le monde ne réussit pas Normal Sup, mais d'excellents étudiants. Grosso modo, je dirais qu'il est rare qu'on descende dans le recrutement des étudiants en dessous d'une mention très bien à la licence. Les cas où l'on descend en dessous, c'est parce qu'il y a un dossier d'engagement important. Donc ça joue en faveur des étudiants de façon importante. Un étudiant qui va être même à 13, c'est-à-dire en dessous de la mention Bien, peut-être pas à 12, mais à 13 à peu près la mention Bien, 13 et des poussières, mais qui aura fait une année de Service Civique qui aura un vrai engagement conséquent, c'est-à-dire qui se voit dans son CV, on va la rattraper. [...] Vous voyez, on la

897 *Ibid.*

898 *Ibid.*

899 Entretien enseignant chercheur responsable de l'UE « Agir pour la cité », Université Paris 3, 22 juin 2017.

rattrape, alors qu'on ne va pas rattraper quelqu'un qui n'a pas ça. Dans certains cas, [...] on va hésiter, par exemple quelqu'un qui a 15 de moyenne, mais qui n'a pas d'engagement et quelqu'un qui a 13,5 et qui a un engagement, on va prendre le 13,5.

Alors on va dire « C'est injuste pour ceux qui bossent ». C'est vrai, mais on sait aussi ce qu'on cherche comme étudiant. On cherche des étudiants qui vont s'engager dans des métiers qui sont compliqués, des métiers qui sont exigeants et des métiers qui ne sont pas très bien payés. Parce que les métiers de la culture ne sont pas bien payés. Pendant les deux ou trois premières années de leur carrière, une majorité est en contrat précaire ou voir quelquefois avec le statut d'intermittent, mais ils se stabilisent au bout de 3 ans 1/2, 4 ans. Mais surtout, ils sont mal payés. Quand on pense au niveau de sélection qu'on fait, au niveau d'exigence pédagogique qu'on a, au niveau d'exigence d'activités pratiques, les stages, etc. L'exigence de réaliser un évènement grandeur nature au niveau du M2. [...] Donc si on n'a pas des gens qui ont le sens de l'engagement, ils ne vont pas travailler dans ce milieu-là. C'est des milieux dans lesquels il faut être engagé dans sa formation, dans son métier. Et donc c'est un critère de sélection. »

Entretien enseignant chercheur responsable de l'UE "Agir pour la cité", 22 juin 2017.

Il ressort de cet extrait d'entretien que pour cet enseignant le dossier d'un-e étudiant-e engagé-e – dans une organisation en lien ou non avec son cursus – est à même de concurrencer ceux d'étudiant-e-s présentant "uniquement" d'excellentes notes. Les étudiant-e-s engagé-e-s sont vu comme possédant des qualités spécifiques liées à la « culture bénévole »⁹⁰⁰. Ces étudiant-e-s apparaissent à la fois plus à même de s'adapter aux exigences du cursus (pour par exemple organiser collectivement un évènement), mais aussi d'affronter les nombreuses difficultés qui les attendent dans le cadre de leur insertion professionnelle. Ce "sens de l'engagement" développé durant les études pourra, selon cet enseignant, être réinvesti sur le marché du travail. Le processus de sélection qui s'opère ici à la fois sur les résultats scolaires, mais également sur les expériences extra-universitaires, peut être rapproché des conclusions de François Sarfati sur la sélection à l'entrée en deuxième année de master en finance. Ce dernier met en avant dans sa recherche une « mise en scène de la professionnalité » lors des entretiens de recrutement par les étudiant-e-s qui doivent convaincre qu'ils/elles sont « immédiatement opérationnels »⁹⁰¹.

900 Claire Margaria, *Du bénévole au jeune cadre: la place des activités associatives dans les candidatures des jeunes diplômés*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, France, 2017, p. 172.

901 François Sarfati, « Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2 », *Formation emploi*, 17 juin 2015, vol. 2, no 130, p. 31-48.

Cette prise en compte des engagements bénévoles dans ce processus de « sélection de faits », fait écho à l'évolution observée par Maud Simonet : « Alors que l'engagement tend à se mouler dans les habits du travail salarié, le travailleur salarié lui, semble de plus en plus confronté à cette injonction de “s'engager” »⁹⁰².

902 Maud Simonet-Cusset, *Le travail bénévole: engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute, 2010, 219 p.

Section 2. 2008-2017 : Une centralisation des politiques de vie étudiante et de reconnaissance des engagements.

Cette deuxième période correspond à celle d'une réorganisation de l'ensemble du fonctionnement de l'université, qu'il s'agisse du fonctionnement des services ou des maquettes des diplômes. Les départements vont être peu à peu dessaisis d'une partie de la formation, laquelle sera organisée par les services de l'université (2.1). Ces transformations vont entraîner la création de nouveaux dispositifs de reconnaissance des engagements qui ne seront plus gérés par les départements, mais à l'échelle de l'établissement (2.2).

2.1 La refonte de l'organisation des formations et des services : une nouvelle place pour les politiques de vie étudiante.

Initiée sous la présidence de Marie-Christine Lemardeley de 2008 à 2014 (2.1.1), cette réorganisation des services et des formations en lien avec la vie étudiante se poursuivra sous la présidence de Carle Bonaufous-Murat (2.1.2).

2.1.1 2008-2014 : Refonte de l'organisation de l'université et des services sous la présidence de Marie-Christine Lemardeley

Deux projets de réorganisation, en lien avec la vie étudiante, sont initiés dès 2008 : la création d'une Direction des Etudes et de la Vie Universitaire et d'un Bureau des enseignements transversaux. Cette réorganisation des services s'opère en parallèle d'une réorganisation des différentes UFR au sein de trois grandes UFR composées de plusieurs départements.

Le projet d'une Direction des Etudes et de la Vie Universitaire était déjà porté par les deux précédents vice-présidents du CEVU, sous la présidence de Bernard Bosredon (2002-2008). Cette direction a pour objectif de regrouper les différents services qui « oeuvrent sur les mêmes sujets mais de façon cloisonnée et donc, sans coordination : la Scolarité, le Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO), l'Observatoire de la vie étudiante, la Mission d'Aide à la réussite, l'équipe Apogée, la Mission Handicap »⁹⁰³. Il s'agit également de créer une entité chargée de l'application des décisions du CEVU. Elle verra le jour en janvier 2012. La direction de la Direction des Etudes et de la Vie Universitaire restera vacante jusqu'en septembre 2013.

Cette direction est composée de cinq services : « Scolarité et Gestion des Formations », « Information, Orientation et Insertion Professionnelle », « Vie étudiante » et « Ingénierie des Formations et Innovation Pédagogiques ».

En 2008, la secrétaire de séance auprès du CEVU, est nommée chargée de mission auprès de la vice-présidente toujours auprès du CEVU, afin de développer « la couverture des questions pédagogiques »⁹⁰⁴. Elle est chargée de travailler sur l'offre de formation de l'université et en particulier les UE libres. Elle mène, dans ce cadre, une enquête auprès des responsables de formations afin de savoir si l'offre d'UE libre est suffisante, à la fois dans sa diversité et dans le nombre de places disponibles. Cette enquête est présentée comme une première. En effet, précédemment les UE libres n'étaient pas visées par le CEVU, mais uniquement par les UFR⁹⁰⁵.

Un chargé de mission à l'insertion professionnelle sera nommé par le CEVU en décembre 2008. Ce dernier mettra en place un groupe de travail autour de la création d'UE de professionnalisation en lien avec le Plan Licence⁹⁰⁶.

En septembre 2010, le CEVU vote à l'unanimité la création d'un Bureau des enseignements transversaux au sein de la Direction des Etudes et de la Vie Universitaire, placé sous l'autorité de la vice-présidente du CEVU. Il cordonnera, entre autres, les UE libres et

903 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 03 octobre 2008.

904 Entretien responsable du Service d'information et d'orientation, Université Paris 3, 18 mai 2017.

En septembre 2011, elle est remplacée par une nouvelle chargée de mission et elle prend la responsabilité du Service d'Information et d'Orientation.

905 Université Paris 3, Relevé de conclusions de CEVU, 20 mai 2009

906 *Ibid.*

professionnalisantes (programmes, régulations des inscriptions), lesquelles comprennent les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants. La gestion n'est donc plus entièrement laissée aux UFR, même s'il est rappelé que le Bureau des enseignements transversaux n'a pas vocation à se substituer à elles⁹⁰⁷.

Enfin, en juin 2009, le CEVU vote la création d'un poste de chargé de mission dédié au Bureau de la Vie Etudiante, afin que sa gestion ne repose pas uniquement sur le travail des élu-e-s étudiant-e-s⁹⁰⁸. Ce bureau a pour mission d'animer des événements autour de la vie étudiante, de développer les dispositifs en lien avec l'engagement étudiant et de restructurer le FSDIE⁹⁰⁹.

2.1.2 2014-2018 : Poursuite des politiques engagées par la présidence sortante sous le mandat de Carle Bonafous-Murat.

Lors des élections de 2014, la liste "Sorbonne Nouvelle : s'engager pour le bien commun" qui soutient la présidente sortante, Marie-Christine Lemardeley⁹¹⁰, est majoritaire dans les trois conseils de l'université. Dans son programme, cette liste évoque à plusieurs reprises l'importance de l'acquisition de compétences dites « transversales » et « préprofessionnelles » pour les étudiants dès la licence dans une optique d'insertion professionnelle⁹¹¹. La professionnalisation des cursus permettrait ainsi de « former à la Cité et à ses besoins »⁹¹². Le programme évoque également les formes de reconnaissances pédagogiques des actions bénévoles des étudiant-e-s (expérience associative, service civique) existantes. Elles sont décrites comme étant à même de favoriser la démocratie universitaire d'un côté et permettant aux étudiant-e-s de valoriser leurs engagements dans leurs diplômes⁹¹³.

907 Université Paris 3, Compte rendu de CEVU 24 septembre 2010.

908 Université Paris 3, Relevé de conclusions de CEVU 24 juin 2009

909 Entretien responsable du Bureau de la Vie Étudiante (2013-2017), chargée de mission vie de campus à la COMUE USPC, 27 octobre 2017.

910 Cette dernière est nommée adjointe à la mairie de Paris en charge de l'enseignement supérieur, de la vie étudiante et de la recherche à la suite des élections municipales de 2014.

911 Programme « Sorbonne Nouvelle : s'engager pour le bien commun », 2014.

912 *Ibid.*

913 *Ibid.*

Afin de poursuivre les travaux initiés par la Direction des Etudes et de la Vie Universitaire, deux enseignant-e-s seront nommé-e-s chargé-e-s de mission, l'un sur la question des compétences, l'autre sur la coordination entre les UE professionnalisantes et la formation "Démarche Métiers Compétences" commune à tou-te-s les étudiant-e-s de licence. Une vice-présidente fonctionnelle en charge de la vie étudiante et de l'action culturelle est également nommée en 2015.

L'enseignant chargé de mission "Compétences" a eu pour mission, pendant trois ans, de créer un "portfolio d'apprentissage de l'étudiant", dans le cadre d'un projet financé par le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse et piloté par la mairie de Paris. La question de souscription au Portefeuille d'Expérience et de Compétences (PEC) a été soulevée par les acteurs du projet qui ont préféré s'orienter vers la création d'un outil "maison" plus à même de répondre à leurs attentes, compte tenu des nombreuses oppositions internes à la professionnalisation des formations :

« Le but ultime, n'était pas que l'université se mette à parler le langage de l'entreprise. Le but était véritablement de valoriser des diplômés dans le cadre d'une dévalorisation assez forte, délégitimation, de la culture, des enseignements académiques, etc. C'était un peu parler la langue de l'ennemi, d'une certaine façon, c'était vraiment cette idée-là. D'utiliser cet outil, puis de le renverser. »

Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Portefeuille de compétences",
Université Paris 3, 13 mars 2018.

Cette vision dans la constitution du "portefeuille de compétences" semble ne pas être un cas isolé. Nadine Postiaux, Philippe Bouillard et Marc Romainville soulignent que « les buts poursuivis par les équipes ayant conçu un référentiel sont tout autant d'ordre académique (lié à la recherche, à l'enseignement, à la discipline scientifique de référence) que d'ordre professionnel (lié à la profession cible, aux exigences du secteur professionnel, etc.) »⁹¹⁴.

Si l'outil ne voit finalement pas le jour suite à des difficultés de développement, un livret pédagogique à destination des enseignant-e-s a été produit. Ce document avait vocation à permettre l'analyse d'expériences de formation, professionnelles ou extra-académiques, sa trame a par ailleurs été utilisée dans l'évaluation des étudiant-e-s élu-e-s.

914 Nadine Postiaux, Philippe Bouillard et Marc Romainville, « Référentiels de compétences à l'université », Recherche et formation, 1 juillet 2010, no 64, p. 24.

Le contrat 2014-2018 prévoyait une réorganisation des formations. Les licences ont été organisées selon un même modèle : une majeure, une mineure et un bloc d'enseignements transversaux. Ce dernier bloc est composé des cours de langues pour non-spécialistes, de l'informatique, des UE libres et des UE professionnalisantes. Les enseignements transversaux ont un poids important dans le cursus puisqu'ils représentent environ 6 heures de cours par semaine, contre 9 heures pour la majeure et 4 heures et demie pour la mineure.

La majorité des enseignements transversaux sont gérés à l'échelle de l'établissement par le Bureau des enseignements transversaux. Néanmoins, les formations peuvent prévoir leur propre offre d'UE libres et d'UE professionnalisantes. Dans la pratique, les emplois du temps ne permettent pas forcément aux étudiant-e-s d'accéder à toute l'offre d'UE libres ou professionnalisantes. L'un des objectifs du prochain contrat est de faire disparaître les offres d'enseignements transversaux spécifiques à un cursus, afin de proposer une offre globale à tous les cursus de licence⁹¹⁵.

Cette période correspond également à la transformation du Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), auquel appartient l'Université Sorbonne Nouvelle, en une COMUE nommée Université Sorbonne Paris Cité (USPC) en 2014. Avant la création de la COMUE et l'arrivée en 2014 de Raphael Costambeys-Kempczynski⁹¹⁶ comme coordinateur Vie de campus et vie étudiante, les politiques de vie étudiante étaient principalement centrées sur le sport et la culture. Elles se sont progressivement élargies en incluant la question des engagements, au travers de la notion "d'expérience étudiante"⁹¹⁷. Ces politiques s'appuient sur le *Projet d'amélioration de la qualité de vie étudiante et de promotion sociale*, 2016-2019, de la région Île-de-France, qui inclut la reconnaissance des engagements étudiants dans ses objectifs⁹¹⁸.

915 Entretien directrice de la Direction des études et de la vie universitaire, Université Paris 3, 30 août 2017.

916 Vice-président en charge de l'information et de la communication de l'Université Paris 3 de 2008 à 2012, il sera vice-président du CA de 2012 à 2014.

917 Entretien responsable du Bureau de la Vie Étudiante (2013-2017), chargée de mission vie de campus à la COMUE USPC, 27 octobre 2017.

918 Raphael Costambeys-Kempczynski et al., *Projet d'amélioration de la qualité de vie étudiante et de promotion sociale, territoire Île-de-France, septembre 2016, août 2019*, 2015.

2.1.3 Les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans « l'expérience étudiante »⁹¹⁹ et la professionnalisation des parcours.

La LRU introduit dans les nouvelles missions des universités la question de l'insertion professionnelle. Au sein de l'Université Sorbonne Nouvelle, cette question a été pensée en lien avec la notion "d'expérience étudiante". Attribuée à Raphael Costambeys-Kempczynski, elle revient fréquemment dans les entretiens pour définir la politique de vie étudiante de l'université⁹²⁰. Cette notion définit l'ensemble des rapports qu'entretiennent les étudiant-e-s avec l'université et les acteurs qui la composent, jusqu'à leur insertion professionnelle⁹²¹. L'engagement étudiant a une place importante dans cette « expérience » pour ces effets formateurs à la fois sur le plan civique et professionnel⁹²². Les politiques de vie étudiante ont vocation à améliorer la réussite des étudiant-e-s par l'amélioration de leurs conditions de vie et d'étude⁹²³. L'engagement étudiant serait un vecteur de sociabilisation qui permettrait de lutter contre la solitude des étudiant-e-s⁹²⁴.

Au sein de l'Université Paris 3, le Bureau des enseignements transversaux est à la fois en charge des UE libres et professionnalisantes. Il est intéressant de constater que la frontière entre les deux est relativement mince. Les UE libres sont définies par la directrice du Bureau des enseignements transversaux comme une ouverture permettant l'acquisition d'une culture générale par les étudiant-e-s par l'accès à des cours dans d'autres départements. Elles comprennent également des UE de langues dites rares. Pour la responsable des UE libres, il s'agit en quelque sorte « d'oxygéner » les étudiant-e-s⁹²⁵. De l'autre, se trouvent les UE professionnalisantes qui comme leur nom l'indique sont classées dans cette catégorie pour leur capacité à apporter des « éléments de professionnalisation »⁹²⁶. Or, ce critère n'est pas défini de manière spécifique. Cette catégorie intègre donc des UE de droit et d'économie à

919 Raphael Costambeys-Kempczynski, « Pour que l'université devienne un « lieu de vie » », <https://theconversation.com/pour-que-luniversite-devienne-un-lieu-de-vie-49421>, consulté le 12 février 2018.

920 *Ibid.*

921 « l'expérience étudiante construit un arc de réussite entre le premier contact qu'a un étudiant avec l'institution avant son inscription jusqu'à sa première évolution de carrière après sa diplomation. », in *ibid.*

922 *Ibid.*

923 Entretien directrice de la Direction des études et de la vie universitaire, Université Paris 3, 30 août 2017.

924 Entretien présidente de l'Université Paris 3 (2008 - 2014), 12 mars 2018.

925 Entretien directrice du Bureau des enseignements transversaux, Université Paris 3, 13 février 2018.

926 *Ibid.*

destination d'étudiant-e-s non spécialistes, au motif que l'approche voulue par la directrice du BET est de présenter ces disciplines dans « une visée pratique dans le monde de l'entreprise »⁹²⁷. Concernant le droit, les étudiant-e-s se voient proposer, par exemple, une introduction au droit du travail et au droit des contrats.

La distinction entre ce qui pourrait relever des UE libres et des UE professionnelles s'articulerait donc, pour les membres du Bureau des enseignements transversaux, autour d'un côté des "savoirs théoriques" (la culture générale) et de l'autre des "savoirs pratiques" (donc professionnalisant). Cette distinction semble fortement corrélée à la définition propre qu'ont les membres du Bureau des enseignements transversaux de l'aspect professionnel d'un cours. En effet, l'apprentissage de langues dites rares n'entre pas dans la définition des matières professionnelles, alors même que l'on peut considérer que leur maîtrise est à même de constituer un atout dans la recherche d'un emploi. Au-delà des matières qui peuvent être considérées comme plus ou moins professionnalisantes, les engagements bénévoles des étudiant-e-s et des élu-e-s sont eux placés dans la seconde catégorie. La pratique bénévole et militante est définie par la directrice du Bureau des enseignements transversaux comme étant transposable à d'autres espaces.

« On estime justement que c'est une dimension qui est professionnalisante. C'est un investissement, ils apprennent des choses sur le fonctionnement d'une organisation particulière qui est l'université, mais qui a aussi un mode d'organisation qui est modélisable et donc à partir de là, on estime que c'est professionnalisant. C'est aussi lié à comment on va en réunion, comment on se tient en réunion, comment on prend la parole en réunion. Vous voyez des choses extrêmement pratiques qui sont tout à fait exportables après dans le monde du travail. »

Entretien directrice du Bureau des enseignements transversaux, Université Paris 3,
13 février 2018.

La directrice justifie l'orientation du Bureau des enseignements transversaux sur ce qui relève, ou non, de la professionnalisation des cursus par son expérience personnelle (son conjoint est chef d'entreprise) et professionnelle (elle a été salariée pendant quinze ans de la Fédération nationale des centres de lutte contre le cancer avant d'être recrutée comme maîtresse de conférence). Son parcours qu'elle considère comme atypique au sein de l'université explique un positionnement distinct d'une (importante) partie des enseignant-e-s chercheur-se-s qui « n'ont pas forcément une vision claire des attentes réelles du marché du

⁹²⁷ *Ibid.*

travail »⁹²⁸. Cela se concrétise autour d'une divergence de vision concernant le rôle de l'université et des entreprises dans la formation⁹²⁹. Pour la directrice du Bureau des enseignements transversaux, il est de la responsabilité de l'université, face au chômage de masse, de rendre les étudiant-e-s employables à la sortie de leurs études. Son positionnement vis-à-vis de la professionnalisation des cursus fait écho aux discours présentés dans le premier chapitre de cette thèse sur "l'économie du savoir" et la "société de la connaissance". Les difficultés que rencontrent les étudiant-e-s à s'insérer durablement sur le marché de l'emploi sont imputées à une défaillance des universités. L'université est perçue comme un milieu déconnecté du "monde réel" : celui de l'entreprise ou de l'associatif⁹³⁰.

Néanmoins, le positionnement du Bureau des enseignements transversaux en faveur de la professionnalisation des cursus universitaires rencontre une résistance de la part des enseignant-e-s chercheur-se-s de l'université. Ce bureau souffre d'une mauvaise image liée à des différents politiques sur le devenir des maquettes de formation et sur la place des enseignements dits professionnels et non disciplinaires en leur sein⁹³¹.

2.2 Une deuxième vague de reconnaissance des engagements étudiants.

Cette diversification des actions menées en direction des étudiant-e-s, s'est également traduite par l'adoption d'une seconde vague de dispositifs de reconnaissance pédagogique de l'engagement. En 2010, le CEVU a adopté à l'unanimité une motion portant sur la mise en oeuvre d'une annexe descriptive au diplôme portant sur les engagements étudiants à la fin de l'année 2011-2012⁹³². Plusieurs dispositifs de validation des engagements ont également été votés à sa suite.

928 *Ibid.*

929 *Ibid.*

930 Raji Swaminathan, « Educating for the "Real World": The Hidden Curriculum of Community Service-Learning », *Equity & Excellence in Education*, 21 mai 2007, vol. 40, no 2, p. 134-143.

931 Entretien directrice du Bureau des enseignements transversaux, Université Paris 3, 13 février 2018.

932 Université Paris 3, Compte rendu de CEVU 24 septembre 2010.

2.2.1 La reconnaissance du statut d'élue.

Un premier point concernant la reconnaissance pédagogique de l'engagement étudiant a été mis à l'ordre du jour en septembre 2010⁹³³. La vice-présidente du CEVU exprime la volonté de mettre en oeuvre « rapidement » un dispositif de reconnaissance du statut d'élue-s étudiant-e-s qui sera voté à l'unanimité à l'issue de la séance.

Cela fait suite à la création l'année précédente, d'un groupe de réflexion sur le statut des élue-s étudiant-e-s, composés de trois élue-s étudiant-e-s⁹³⁴. Cette reconnaissance pédagogique prend la forme, comme dans le précédent dispositif, d'une neutralisation d'une ou plusieurs UE libres ou professionnalisantes. Si l'UE "Agir pour la cité" du département Médiation culturelle est évoquée comme exemple de "bonne pratique" en matière de reconnaissance des engagements étudiants, le précédent dispositif à destination des élue-s, en date de 2000, n'est pas évoqué.

La reconnaissance du statut des élue-s découlerait principalement d'une carence de candidat-e-s dans un certain nombre de conseils d'UFR et de département. En entretien, un enseignant évoque l'absence d'élue-s étudiant-e-s dans son département lors de deux mandats consécutifs, faute de candidat-e-s⁹³⁵. Face à ce constat la vice-présidente étudiante – UNEF – a proposé que certain-e-s étudiant-e-s élue-s soient rémunéré-e-s, sous forme d'une prime ou autre, au même titre que les directeurs d'UFR et les vices-président-e-s qui en bénéficient en plus d'une décharge de service. Si le versement d'une prime n'était juridiquement pas envisageable, la décharge elle était possible. L'idée s'est donc arrêtée sur la dispense d'une ou plusieurs UE⁹³⁶.

L'élaboration d'une nouvelle reconnaissance des élue-s étudiant-e-s répond ici à une double logique. D'un côté, le constat partagé entre les enseignant-e-s et les étudiant-e-s de l'absentéisme dans les conseils, voir même de l'absence de candidature aux élections dans

933 *Ibid.*

934 Université Paris 3, Compte rendu de CEVU 4 décembre 2009.

935 Entretien enseignant chercheur responsable de l'UE "Agir pour la cité", Université Paris 3, 22 juin 2017.

936 *Ibid.*

certaines départements et de l'autre les contraintes – matérielles et financières – liées à l'exercice d'un mandat.

La mise en œuvre d'une reconnaissance des élu-e-s fut donc bien accueillie, car portée par les élu-e-s eux/elles même. Côté enseignant, le principe d'une reconnaissance dans les cursus ne fit pas débat, seule sa mise en œuvre suscita quelques inquiétudes, face au risque qu'elle puisse remplacer du contenu disciplinaire⁹³⁷.

La neutralisation d'une UE est conditionnée à une présence minimale de 70 % aux réunions durant les deux années de mandat. Les étudiant-e-s peuvent au maximum valider une UE au cours de leur cursus dans le cadre d'un mandat au sein d'un conseil central, d'UFR ou de département ou deux UE s'ils occupent plusieurs mandats et/ou des missions spécifiques. Les Vice-président-e-s étudiant-e-s peuvent, quant à eux/elles, valider jusqu'à quatre UE dans leur cursus à raison d'une par semestre⁹³⁸. La mise en œuvre de cette validation des élu-e-s fut gérée par le Chargé de mission "Portefeuille de compétences" auprès du Vice-président CFVU, jusqu'en 2014 et son élection au CFVU.

Ce dispositif fut par la suite amendé par deux fois. Une première en 2013, où une UE "Engagement des élus étudiants" s'est ajoutée à la possibilité de la neutralisation d'une UE. Cette nouvelle UE ne donnait pas lieu à une note, mais était renseignée sur le relevé de note comme validée ou non validée. Cette nouvelle disposition tant à rendre le dispositif plus avantageux pour les étudiant-e-s. En effet, la neutralisation d'une UE libre ou professionnalisante où les notes sont souvent bonnes n'est pas nécessairement un avantage dans le calcul de la moyenne⁹³⁹. La validation portera en plus de l'assiduité aux conseils, sur le rendu d'un document de bilan de l'engagement⁹⁴⁰. Le nombre d'UE pouvant être neutralisées passera pour le/la Vice-président-e étudiant-e de quatre à huit sur le cursus de licence, soit maximum deux par semestre⁹⁴¹. Dans un second temps, l'UE "Engagement des élus étudiants" ne sera plus uniquement validée, mais évaluée avec une note, à la fois par un-e enseignant-e,

937 *Ibid.*

938 Université Paris 3, *Livret d'accueil pour les conseillers du CEVU*, avril 2012.

939 Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Portefeuille de compétences", Université Paris 3, 13 mars 2018.

940 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 8 février 2013.

941 Université Paris 3, Procès-verbal CEVU 15 mars 2013.

mais également pas le/la responsable du Bureau des enseignements transversaux. Les notes furent majoritairement bonnes, voir très bonnes, les plus basses ayant été de 13 ou 14 sur 20⁹⁴².

Le nombre d'étudiant-e-s ayant déposé une demande d'inscription dans l'UE "Engagement des élus étudiants" est relativement faible chaque semestre. Chaque dossier comprend une attestation signée du/de la vice-président-e CFVU afin de confirmer l'assiduité de l'étudiant-e dans les conseils et un rapport écrit, auquel s'ajoute une évaluation orale. Si l'UE est validée, l'enseignant-e responsable fournit aux étudiant-e-s inscrit-e-s une attestation à destination de leur responsable de formation demandant une neutralisation d'UE au titre de l'engagement étudiant.

Pour le premier semestre de l'année universitaire 2013-2014, deux dossiers ont été déposés. Le premier est celui de la Vice-présidente étudiante élue sur une liste indépendante soutenue par Solidaires étudiant-e-s, le second celui d'une élue CFVU de l'UNEF qui deviendra par la suite à son tour Vice-présidente étudiante. Dans le cadre de leur évaluation, les deux étudiantes ont rempli un dossier intitulé « Analyse de l'expérience en termes de compétences » qui s'articule autour de l'analyse de trois activités menées par les élu-e-s. Pour la VPE les trois activités sont : « Accompagnement et conseil des étudiants », « Participation à la vie institutionnelle de l'Université » et « Participation à l'organisation de la vie universitaire »⁹⁴³. Il s'agit globalement d'une description de son travail quotidien, principalement de l'aide directe aux étudiant-e-s. Pour l'élue CFVU, les activités sont les suivantes : la « préparation des commissions mensuelles », la « présence et prises de positions lors des commissions mensuelles » et la « présence et connaissance au sein de l'université Paris 3 et du monde universitaire en général »⁹⁴⁴. Dans le cadre de ce rapport il est demandé aux étudiant-e-s élu-e-s de préciser si les compétences développées peuvent être valorisables dans un autre contexte, notamment professionnel⁹⁴⁵.

Le semestre suivant, l'élue CFVU demandera de nouveau la validation de son engagement en lieu et place d'une UE professionnalisante dans le cadre de sa première année de master de

942 Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Portefeuille de compétences", Université Paris 3, 13 mars 2018.

943 Rapport vice-présidente étudiante, Analyse de l'expérience en termes de compétences, Université Paris 3, 2013.

944 Rapport élue CFVU, Analyse de l'expérience en termes de compétences, Université Paris 3, 2013.

945 *Ibid.*

médiation culturelle à la fin du 1^{er} semestre, après avoir obtenu une attestation d'assiduité de la part du/de la vice-président-e CFVU. Lors de ce second semestre, une deuxième demande de validation fut déposée (avec un avis très favorable) de la part d'une autre élue CFVU également militante à l'UNEF.

Par la suite, lors de l'année 2014-2015, deux demandes furent formulées sur la présence en conseil lors de l'année 2013-2014. L'une par un élu CFVU affilié à l'UNEF, mais non adhérent, étudiant en master 2 et l'autre par une étudiante en deuxième année de licence, élue en CFVU et secrétaire générale l'UNEF. Cette dernière demandera de nouveau une validation de son engagement au second semestre au titre de son élection en tant que Vice-présidente étudiante.

Si ce projet a été approuvé par les différentes organisations représentatives des étudiant-e-s, peu d'étudiant-e-s élu-e-s ont demandé à en bénéficier. Pour l'enseignant en charge de cette reconnaissance, plusieurs raisons peuvent expliquer cette faible sollicitation. La première étant que si les organisations étudiantes étaient favorables à cette mise en œuvre, elles ne se sont pas particulièrement mobilisées pour l'obtenir, eu égard à leur faible présence dans les conseils. La seconde, tendrait plus à l'aspect symbolique de cette reconnaissance. En effet, par la possibilité de demander un aménagement d'étude, ainsi que la neutralisation de certaines UE, l'institution reconnaît la charge de travail lié à fonction d'élue-e étudiant-e. L'existence du dispositif est en soi une reconnaissance⁹⁴⁶.

2.2.2 La reconnaissance des bénévoles de la cellule handicap.

Une UE "prise de note", ouverte aux 2^e et 3^e années de licence, a été mise en place à la rentrée de l'année 2016-2017. Il s'agit pour des étudiant-e-s valides de prendre des notes en cours pour des étudiant-e-s en situation de handicap. Cette UE, en lien avec la mission handicap, comprend des heures de formation sur la prise de note. Elle est évaluée à partir des prises de notes réalisées lors du semestre.

946 Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Portefeuille de compétences", Université Paris 3, 13 mars 2018.

Cependant, lors de la première année d'expérimentation du dispositif, il n'a pas été possible de faire correspondre les demandes de prises de notes avec les cursus suivis par les bénévoles. En effet, les étudiant-e-s inscrits dans l'UE n'ont pas vocation à prendre des notes en dehors des cours correspondants à leur filière. Quelques demandes de prise de notes ponctuelles ont néanmoins pu être réalisées par les étudiant-e-s. Les autres étudiant-e-s ont été évalué-e-s sur une prise de notes fictive, comme si elle était pour un-e étudiant-e en situation de handicap. Pour la responsable de l'UE, beaucoup d'étudiant-e-s se sont inscrits parce qu'ils/elles ont du mal à prendre des notes pour eux mêmes⁹⁴⁷.

2.2.3 La reconnaissance de l'engagement associatif

En juin 2011, une UE professionnalisante « Engagement associatif » est votée à l'unanimité, avec une capacité d'accueil de 35 étudiant-e-s dès la rentrée 2011-2012⁹⁴⁸. Elle est scindée en deux parcours « valorisation de l'expérience associative » et « tutorat pédagogique »⁹⁴⁹. L'Université Sorbonne Nouvelle cherche par le biais de cette UE à valoriser les compétences développées dans le cadre de l'engagement bénévole pouvant être réemployées dans un cadre professionnel : « montage de projets, travail en équipe, respect de codes explicites ou non »⁹⁵⁰. L'UE est accessible d'un côté aux étudiant-e-s dont l'engagement est considéré comme « bénévole, citoyen, solidaire et/ou culturel et laïc » dans ou en dehors de l'université et de l'autre aux étudiant-e-s employé-e-s dans des activités de tutorat pédagogique auprès d'étudiant-e-s⁹⁵¹.

Les critères d'accès à cette UE sont la non-rémunération des activités à l'exception des tuteur-riche-s et un engagement qui doit couvrir sur l'intégralité du semestre. Cette UE, d'une valeur de 2 ECTS, n'est ouverte qu'une fois par diplôme, sa validation intervient à l'issue du second semestre. Une demande d'inscription signée par l'association doit être portée par l'étudiant-e-s au Bureau de la Vie Etudiante. Les demandes sont étudiées par une commission

947 Entretien chargée de mission «Coordination UE pro/Démarche Métier Compétences», Université Paris 3, 30 août 2017.

948 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU 10 juin 2011

949 *Ibid.*

950 *Ibid.*

951 *Ibid.*

constituée des vice-président-e-s étudiant et du CEVU, du directeur du BAIP, du responsable du BVE et des enseignant-e responsables de l'UE.

Cette UE est gérée conjointement par la vice-présidente en charge de la vie étudiante et de l'action culturelle et par Raphael Costambeys-Kempczynski. La rémunération des enseignant-e-s, en dehors des heures d'enseignements, est similaire à celle des stages sans mémoire pour l'encadrement des étudiant-e-s, c'est-à-dire 15 minutes par étudiant-e-s⁹⁵².

L'UE accueille en moyenne 15 à 20 étudiant-e-s par semestre. Tou-te-s ne sont pas déjà engagé-e-s dans une association au moment de leur inscription et choisissent une association au cours du semestre⁹⁵³. Il s'agit au travers de cours (1h30 toutes les deux semaines) d'apprendre aux étudiant-e-s comment valoriser leur expérience associative en identifiant les compétences acquises afin de pouvoir les formuler dans une optique d'insertion professionnelle. Les cours sont dispensés par plusieurs intervenants : des associations telles que l'AFEV ou AnimaFac, mais également un adjoint de la DJEPVA qui présente le "portefeuille de compétence" élaboré par le Ministère⁹⁵⁴. L'engagement bénévole est présenté comme un « vecteur de réussite », dans le sens où il permet de compléter les études par « l'acquisition de compétences vitales pour [l']employabilité » des étudiant-e-s. Cette UE est, également, décrite comme ayant pour objectif l'« épanouissement en tant qu'étudiant »⁹⁵⁵.

L'évaluation suppose un engagement bénévole d'au moins 24 heures dans la structure choisie, ainsi que la participation en groupe à l'organisation d'un forum des associations (en lien avec le Bureau de la Vie Étudiante). Elle s'appuie, également, sur le rendu d'un rapport d'une dizaine de pages sur l'association et par un oral.

De plus, la reconnaissance des tuteur-ric-e-s dans cette UE s'inscrivait dans les actions du Plan Réussite en Licence⁹⁵⁶. Ce tutorat pédagogique s'adresse aux étudiant-e-s de licence en difficulté. Il est dispensé par des étudiant-e-s de L3 et de master. Les étudiant-e-s tuteur-ric-e-s qui souhaitent demander la validation de leur activité doivent suivre une formation sur les

952 *Ibid.*

953 Entretien responsable du Bureau de la Vie Étudiante (2013-2017), chargée de mission vie de campus à la COMUE USPC, 27 octobre 2017.

954 cf. Chapitre 1 p. 125 et suivantes.

955 <http://www.univ-paris3.fr/by6vea-valorisation-de-l-experience-associative-288555.kjsp?RH=ACCUEIL>, consulté le 16 décembre 2016.

956 Université Paris 3, Relevé de conclusions de CEVU, 12 mars 2010

méthodes de tutorat et sont évalué-e-s. Cette reconnaissance s'ajoute à la rémunération des tuteurs. Le dispositif de tutorat pédagogique n'ayant pas été reconduit à l'issue du Plan Licence, la possibilité de reconnaissance sera elle aussi supprimée⁹⁵⁷.

2.2.4 L'ouverture d'un partenariat avec d'autres associations

En octobre 2012, une première convention de partenariat entre l'Université Sorbonne Nouvelle et l'UNICEF (Fonds des nations unies pour l'enfance) est proposée au CEVU. Cette convention prévoit l'accès des étudiant-e-s bénévoles à l'UNICEF à la reconnaissance par l'Université de leur engagement par l'octroi de crédits ECTS, sans qu'il soit précisé si cette reconnaissance s'inscrit dans le cadre de l'UE "Engagement associatif" ou dans un cadre spécifique⁹⁵⁸.

Il semble d'ailleurs qu'elle n'a pas été effective, le partenariat de l'université et de l'UNICEF étant essentiellement un partenariat de communication : invitation aux événements, etc.

2.2.5 UE "Valorisation du Service Civique"

Cette UE permet aux étudiant-e-s en Service civique de faire valider leur engagement au titre d'un stage. Elle a pour spécificité de ne pas comprendre d'heures de cours. Elle est constituée de deux rendez-vous annuels entre l'étudiant-e en Service civique et l'enseignant-e référente. L'évaluation porte sur le rendu d'un rapport d'une dizaine de pages et d'un oral.

Le recours à un service civique lors de l'année universitaire est présenté comme compatible avec la poursuite d'études ou avec un emploi à temps partiel. Il est, également, présenté comme une alternative aux étudiant-e-s souhaitant arrêter leurs études en cours d'année. Elle a en effet pour spécificité d'être validée a posteriori par des étudiant-e-s ayant fait un Service civique lors d'une année de césure.

957 Entretien enseignant chercheur responsable de l'UE "Agir pour la cité", Université Paris 3, 22 juin 2017.

958 Université Paris 3, Procès-verbal de CEVU, 05 octobre 2012.

De même que pour l'UE Valorisation de l'expérience associative, l'UE Service Civique est décrite comme une « possibilité de recevoir et de transmettre le sens des valeurs républicaines et de contribuer au renforcement du lien social », tout en acquérant des compétences professionnelles⁹⁵⁹.

2.2.6 *Le statut de responsable associatif*

Enfin, parmi les dispositifs de reconnaissance des engagements, Animafac a développé un statut de responsable associatif au sein de l'Université Paris 3. Ce statut est adopté en 2015, suite à une année d'expérimentation, par la CFVU sans pour autant faire consensus (7 voix pour, 3 contre, 8 abstentions)⁹⁶⁰.

Dans un bilan d'auto-évaluation, Animafac revient sur le déroulé de la mise en oeuvre du dispositif⁹⁶¹. L'élaboration du statut de responsable associatif est issue d'un travail d'expertise menée par l'association. Il s'agit, pour l'association, de répondre à « un besoin de reconnaissance très fort de l'utilité sociale des initiatives étudiantes »⁹⁶². Ce statut permet : d'avoir accès à une dérogation au contrôle continu, de valider l'UE « Valorisation de l'expérience associative », la validation de l'engagement en tant que stage, ainsi que l'accès à des formations. L'Université fournit également aux étudiant-e-s bénéficiant du statut un courrier officiel leur permettant de justifier de leurs activités et du soutien de l'université.

Concrètement, l'accès à ce statut a été visé par une commission composée de la responsable du pôle vie étudiante, du Bureau de la Vie Étudiante et d'une salariée d'Animafac. Sur 8 demandes, 7 ont été validées dont une personne qui a abandonné le statut en cours d'année. Elles concernent la présidente et la secrétaire générale de l'UNEF Paris 3, la présidente du BDE, le président, la trésorière et la responsable logistique et sécurité de l'association de théâtre (Atep 3), ainsi que la présidente d'une association culturelle (Pavillon Suisse) extérieure à Paris 3.

959 <http://www.univ-paris3.fr/by6vsc-valorisation-du-service-civique-288554.kjsp?RH=1291131061705>, consulté le 16 décembre 2016.

960 Université Paris 3, Procès-verbal CFVU juin 2015.

961 Animafac, Evaluation de l'expérimentation d'un statut de responsable associatif étudiant à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, non daté.

962 *Ibid.*

Parmi les points soulevés par l'évaluation, il apparaît qu'une majeure partie des étudiant-e-s concerné-e-s par le dispositif ne souhaitaient pas bénéficier de l'UE « Valorisation de l'expérience associative ». La raison du refus n'est pas évoquée. Seule la question des étudiant-e-s n'ayant pas matériellement accès à cette UE est traitée (cas des étudiant-e-s n'ayant pas cette UE au choix dans leur UFR). L'évaluation a consisté en un entretien mené conjointement entre l'Université Paris 3 et Animafac. Il est à souligner que la salariée d'Animafac chargée de l'évaluation des étudiant-e-s, Claire Thoury, est une ancienne élue étudiante de l'Université Paris 3. Elle a, également, été en contrat CIFRE avec Animafac à l'Université Paris 3⁹⁶³. Elle est actuellement déléguée générale d'Animafac.

La possibilité offerte aux étudiant-e-s bénéficiant du statut de valider leur expérience associative en tant que stage n'a, en pratique, pas toujours été possible. En effet, le fonctionnement d'un stage étant très encadré, plusieurs problématiques ont été soulevées par les équipes enseignantes : qui est le/la tuteur/rice ? qui encadre le stage ? qui l'évalue et le valide ?⁹⁶⁴

Suite à cette expérimentation, le statut de responsable associatif a été pérennisé au sein de l'université. Chaque année, moins de 10 étudiant-e-s bénéficient de ce statut. Pour le responsable du Bureau de la Vie Étudiante qui gère seul ce statut, cela s'explique à la fois par le manque de communication et de moyens humains alloué à ce dispositif⁹⁶⁵.

963 Claire Thoury, *L'engagement étudiant dans un monde d'individualisation: construction identitaire et parcours politiques*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, France, 2017.

964 Entretien responsable du Bureau de la Vie Étudiante (2013-2017), chargée de mission vie de campus à la COMUE USPC, 27 octobre 2017.

965 Entretien responsable du Bureau de la Vie Étudiante, Université Paris 3, 9 février 2018.

Tableau 21: Synthèse des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

UE gérée par un département.		
2005 à ?	UE "Agir pour la cité"	<ul style="list-style-type: none"> - UE partenariale avec l'AFEV, - Considérée comme une UE professionnalisante, - Gérée par le département médiation culturelle, - Ouverte à l'ensemble des étudiant-e-s de licence, - 10 à 15 étudiant-e-s par année.
UE gérées à l'échelle de l'établissement		
2000 à ?	Statut des étudiant-e-s élu-e-s	<ul style="list-style-type: none"> - Portée par la présidence et les syndicats étudiants, - Neutralisation d'une UE libre ou professionnalisante.
2010	UE "Engagement des élus étudiants"	<ul style="list-style-type: none"> - Portée par la présidence et les syndicats étudiants. - Environ 2 étudiant-e-s par semestre.
2011	UE "Engagement associatif"	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverte à l'ensemble des étudiant-e-s de licence, - Ouverte à tout type d'engagements associatifs, - Reconnaissance du tutorat pédagogique pendant plusieurs années, - 15 à 20 étudiant-e-s par semestre.
2014	Statut de responsable associatif	<ul style="list-style-type: none"> - Statut partenarial avec Animafac, - À destination des étudiant-e-s ayant des responsabilités associatives importantes, - Il comprend : une dispense d'assiduité, l'UE "Engagement associatif", la possibilité de valider un stage au titre de l'activité associative, - Moins de 10 étudiant-e-s par année.
2015	UE "Valorisation du Service Civique"	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverte en licence, master et aux étudiant-e-s en année de césure, - Possibilité de valider le Service civique comme un stage.
2016	UE "prise de note"	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverte à l'ensemble en L2 et L3, - Prise de notes de cours à destination d'étudiant-e-s en situation de handicap.

Au sein de l'Université Paris 3, l'émergence des questions relatives à la reconnaissance des engagements dès le début des années 2000 s'inscrit dans une problématique générale d'aménagement des études, à la fois pour les étudiant-e-s salarié-e-s, mais également pour les élu-e-s. Ce premier dispositif a pour particularité d'être antérieur à la circulaire du 29 août

2001 portant sur le Développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes. Sa création, portée par les syndicats étudiants, se fait au regard des décharges dont disposent les élu-e-s des personnels et des enseignant-e-s. Il reprend de ce point de vue les revendications nationales de l'UNEF autour de la création d'un statut de l'élue étudiant-e. La mise en œuvre d'une forme de décharge pour les élu-e-s étudiant-e-s passera donc par la neutralisation d'une UE, afin de diminuer leur volume horaire. Un second dispositif à destination des élu-e-s sera de nouveau discuté 10 ans plus tard selon des modalités similaires. Ce dispositif évoluera au fil des années pour devenir une UE notée à part entière, laquelle est peu demandée par les étudiant-e-s élu-e-s.

Côté associatif, un premier dispositif voit le jour en partenariat avec l'AFEV en 2005. Lors de la présentation de l'association en CEVU, la secrétaire de séance fait référence à la publication de la circulaire de 2001, laquelle promeut les dispositifs de reconnaissance mis en œuvre par l'AFEV⁹⁶⁶. Une UE de reconnaissance du bénévolat à l'AFEV, gérée par le département de Médiation culturelle, mais ouverte à l'ensemble des filières, validera les engagements de 10 à 15 étudiant-e-s chaque année, jusqu'en 2010 et son remplacement par un dispositif généraliste.

La création de cette première UE de reconnaissance du bénévolat à l'AFEV s'inscrit dans un contexte universitaire où s'opère une « sélection de fait »⁹⁶⁷ dans les filières dites en tensions à l'entrée en première année de master. La prise en compte de l'expérience bénévole des étudiant-e-s dans les critères de sélection s'explique, pour l'enseignant interrogé, de deux manières. D'un côté, les étudiant-e-s ayant une expérience associative sont perçu-e-s comme plus à même de s'adapter aux exigences de la formation. De l'autre, ils/elles seraient plus à même de faire face aux difficultés concernant leur future insertion professionnelle⁹⁶⁸. Cette conception du bénévolat comme facteur d'intégration et de professionnalisation n'est pas propre à cet enseignant chercheur, en effet, les dispositifs suivants seront intégrés aux UE dites professionnalisantes.

La seconde vague de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants, entre 2010 et 2016, s'inscrit dans un contexte plus général de réorganisation des services impulsée sous la

966 Circulaire n°2001-159 du 29 août 2001, op. cit.

967 Entretien vice-présidente du CEVU (1998 - 2002), Université Paris 3, 12 septembre 2017.

968 Entretien enseignant chercheur responsable de l'UE "Agir pour la cité", Université Paris 3, 22 juin 2017.

présidence de Marie-Christine Lemardeley. Une Direction des Études et de la Vie Universitaire sera créée, ainsi qu'un Bureau des Enseignements Transversaux. Ce dernier coordonne, entre autres, les différents dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants à l'échelle de l'établissement. En 2014, les maquettes des diplômes de licence seront revues selon un même modèle, laissant une place importante aux enseignements transversaux coordonnés par l'établissement au détriment de ceux portés par les UFR⁹⁶⁹. Cette réorganisation des services et des UFR s'accompagne donc d'un changement de fond dans le fonctionnement de l'institution universitaire. Les enseignant-e-s chercheur-se-s se voient d'une part imposer des contraintes nouvelles quant à l'organisation des maquettes des diplômes et sont d'autre part dessaisi-e-s d'une partie de leur organisation. L'objectif à moyen terme étant que l'université ait seule la charge des enseignements dits "transversaux" au sein d'un service dédié.

Concernant les engagements étudiants, les membres du Bureau des Enseignements Transversaux les définissent comme des "savoirs pratiques" transférables dans d'autres contextes, en faisant de fait un élément de la professionnalisation des étudiant-e-s. Les différents dispositifs de reconnaissance des engagements ne sont donc pas classés parmi les UE libres, mais parmi les UE professionnalisantes⁹⁷⁰. Cette définition des engagements bénévoles s'impose de fait à la quasi-totalité des départements de l'université. Les dispositifs créés concernent à la fois les étudiant-e-s engagé-e-s dans une association dans ou en dehors de l'université, qu'il/elles soient simple bénévoles (UE « Engagement associatif ») ou en responsabilité-e-s (statut de responsable associatif), les étudiant-e-s en Service civique, mais également les prises de notes de cours à destination d'étudiant-e-s en situation de handicap. Si cette dernière UE intitulée "prise de note" a attiré des étudiant-e-s, il n'a pas été possible pour la cellule handicap de les mettre en lien avec des demandes d'étudiant-e-s en situation de handicap.

Les différents dispositifs ayant existé au sein de l'Université Paris 3 ont mobilisé différents types d'acteurs. En effet, si les dispositifs reconnaissent tout un ensemble de formes d'engagements (bénévolat associatifs, élu-e-s, Services civiques), l'AFEV et Animafac apparaissent comme des acteurs à même d'influencer la création de dispositifs partenariaux. En interne de l'université, la reconnaissance des élu-e-s étudiant-e-s émane par deux fois des syndicats étudiants, avec l'appui de la présidence de l'université. Cette dernière impulsera une

969 Entretien directrice de la Direction des études et de la vie universitaire, 30 août 2017.

970 Entretien directrice du Bureau des enseignements transversaux, Université Paris 3, 13 février 2018.

majorité des dispositifs nés à la suite de la réorganisation de l'université et de la mise en œuvre des nouvelles maquettes de formation. On observe donc un glissement dans l'impulsion des dispositifs : des acteurs associatifs et syndicaux étudiants vers la direction de l'université. Dans ce contexte, se pose donc la question du rôle des enseignant-e-s chercheur-se-s extérieur-e-s à la direction de l'établissement dans le pilotage de ces dispositifs de reconnaissance des engagements. Il apparaît que leur rôle d'enseignant-e est partiellement endossé par des cadres administratifs de l'université. En effet, l'UE "Prise de note" est coordonnée par une chargée de mission "Coordination UE pro/Démarche Métier Compétences" qui n'est pas par ailleurs enseignante chercheuse.

La gestion des dispositifs de reconnaissance des engagements de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 se détache donc au fil des années, et des réorganisations internes, des disciplines et des enseignant-e-s chercheur-se-s, au même titre que les enseignements dits professionnalisant. Le rôle de la direction de l'établissement en matière de formation semble donc se renforcer au détriment des départements et des UFR.

Chapitre 4 : L'Université Paris Nanterre – Paris 10

Ouverte en 1964, l'Université de Paris Nanterre⁹⁷¹ a pour particularité d'être un grand campus ouvert (32 hectares) composé de nombreux bâtiments à proximité de quartiers d'habitat populaire et excentré du centre-ville de Nanterre. Elle est en effet entourée par l'autoroute d'un côté et les voies ferroviaires de l'autre. Une résidence CROUS est implantée au sein du campus. Le quartier autour de la gare RER fait l'objet d'importants travaux, de nombreuses résidences étudiantes privées se construisent à proximité immédiate de l'université.

L'université accueille plus de 33 000 étudiant-e-s⁹⁷² au sein de 8 UFR rassemblant l'ensemble des disciplines de sciences humaines et sociales (Droit et Science Politique ; Langues et Cultures Étrangères ; Philosophie, Information-Communication, Langage, Littérature, Arts du Spectacle ; Sciences Économiques, Gestion, Mathématiques, Informatique ; Systèmes Industriels et Techniques de Communication ; Sciences Psychologiques et Sciences de l'Éducation ; Sciences Sociales et Administration ; Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives), ainsi que de deux IUT. Parmi les étudiant-e-s inscrit-e-s 23 % sont boursier-ère-s contre 35 pour la moyenne nationale pour l'année 2012-2013⁹⁷³.

Suite aux mobilisations de mai 68, "Nanterre la rouge" conserva l'image d'une université accueillant de nombreuses organisations étudiantes de gauche et d'extrême gauche. Elle héberge environ 90 associations étudiantes dont la moitié sont des associations de filières⁹⁷⁴.

971 Initialement intitulé Université Paris 10, puis Université Paris Ouest Nanterre La Défense, avant de changer de nom pour Université Paris Nanterre. J'utilise son nom actuel pour plus de facilité.

972 <https://www.parisnanterre.fr/presentation/universite-paris-nanterre-quelques-reperes-355880.kjsp?RH=1297681702851&RF=1297681702851>, consulté le 12 novembre 2019.

973 AERES, Rapport d'évaluation de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, février 2014, p. 6.

974 <https://culture.parisnanterre.fr/associations/annuaire-des-associations-etudiantes-644094.kjsp>, consulté le 12 novembre 2019.

L'université est également membre de la COMUE Université Paris Lumières avec l'Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis depuis 2014.

D'après Marco Oberti et Patrick Le Galès, sa position géographique, en proche banlieue parisienne entraîne des usages différents du campus par les étudiant-e-s, en comparaison d'autres établissements. Les deux auteurs ont, à partir d'une comparaison entre Nanterre, Rennes et Besançon, mis en avant l'importance des lieux de résidence, de résidence des parents et de l'université sur la structuration de la vie étudiante⁹⁷⁵. Ils montrent que « les étudiants existent moins dans la ville en région parisienne en tant que groupe que dans les villes universitaires de province »⁹⁷⁶. En effet, les étudiant-e-s de Nanterre résident moins souvent dans la ville d'implantation de l'université ou à proximité. Ces différents rapports à la ville d'étude et d'habitation des étudiant-e-s sont susceptibles d'influer sur leur rapport à l'engagement bénévole (au travers d'une connaissance et d'une implication plus ou moins forte dans le territoire), mais également dans leurs possibilités d'engagement (lieu de résidence éloigné du lieu d'étude, retour chez leurs parents le week-end).

Si la question de la reconnaissance des engagements bénévoles s'est posée dès 2003, sous la présidence d'Olivier Audeoud (section 1), les premiers dispositifs ne verront le jour qu'en 2014 (section 2). En effet, l'historique des politiques de reconnaissance des engagements étudiants au sein de l'Université de Nanterre pose la question des oppositions aux différents projets de dispositifs à la fois de la part des élu-e-s étudiant-e-s, personnels et enseignant-e-s dans les conseils, mais aussi au sein même des équipes présidentielles.

Tableau 22: Président-e-s de l'Université Paris Nanterre de 1998 à 2020.

1998-2003	André Legrand
2003-2008	Olivier Audeoud
2008-2012	Bernadette Madeuf
2012-2020	Jean-François Balaudé

975 Patrick Le Galès et Marco Oberti, « Lieux et pratiques sociales des étudiants dans la ville : Rennes, Besançon et Nanterre », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 252-264.

976 Ibid., p. 255.

Section 1. Les premières expérimentations en lien avec la qualification professionnelle.

La question de la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants s'est posée une première fois au début du mandat d'Olivier Audeoud, président de 2003 à 2008. Après avoir été longuement débattu en Conseil d'Administration, le dispositif sera rejeté⁹⁷⁷. Cette question réapparaîtra dès 2008 suite à l'élection de Bernadette Madeuf à la présidence de l'université.

Plusieurs formes de reconnaissance des engagements seront votés : concernant les étudiant-e-s tuteur-ric-e-s dans le cadre du Plan Licence (1.1), mais également dans des dispositifs partenariaux avec la Ligue contre le Cancer (1.2) et l'AFEV (1.3).

1.1 La reconnaissance du tutorat dans le Plan Réussite en Licence

Dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Réussite en Licence, l'Université de Nanterre a développé une politique de tutorat afin d'accueillir les étudiant-e-s de première année. En 2007, l'UFR des Sciences Économiques, Gestion, Mathématiques et Informatique proposera en CEVU que les tuteur-ric-e-s puissent valider leurs activités – rémunérées⁹⁷⁸ – dans le cadre d'une UE libre ou de points bonus. Cette proposition est votée à l'unanimité⁹⁷⁹.

Les sources auxquelles j'ai eu accès ne m'ont pas permis de recueillir plus d'informations sur l'effectivité de ce dispositif.

977 Entretien vice-président CEVU (2008 - 2012), Université Paris Nanterre, 2 février 2018.

978 Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CEVU, 16 novembre 2009.

979 Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CEVU, 19 mars 2007.

1.2 Création d'un enseignement en lien avec la Ligue contre le cancer.

Un premier enseignement complémentaire (EC) portant sur le monde associatif est proposé conjointement par le vice-président CEVU, et par le directeur et le régisseur de la Ligue contre le Cancer, en 2008⁹⁸⁰. Il s'agit d'un enseignement ouvert uniquement aux étudiant-e-s de M2, composé d'un cours théorique sous la responsabilité d'un professeur de cancérologie suivi d'un stage dans une association⁹⁸¹. Il est validé par la soutenance d'un rapport de 5 pages.

Dans le cadre du règlement des études de l'Université de Nanterre, ce cours est un enseignement complémentaire, c'est-à-dire qu'il ne peut compter dans les ECTS permettant l'obtention du diplôme. Il s'agit donc d'un cours supplémentaire susceptible de donner droit à des points jurys. Lors de sa présentation en CA, il a été rappelé que cet enseignement complémentaire n'est pas éligible à faire partie des UE transversales dites de pré-professionnalisation car il n'est pas proposé par des enseignant-e-s de l'université⁹⁸².

1.3 La non-application de la reconnaissance pour les bénévoles de l'AFEV.

À la rentrée 2009, un projet de convention avec l'AFEV est présenté au CEVU, par deux salarié-e-s de l'association⁹⁸³. Plusieurs points ont été débattus, dont le fait que l'université reconnaisse l'AFEV comme une structure de pré-professionnalisation. En effet, il est fait mention de la possibilité pour l'AFEV d'accueillir des étudiant-e-s se destinant à l'enseignement primaire dans le cadre de leurs stages. Cet article sera donc modifié, car interprété, par les membres du CEVU, comme créant une confusion entre le rôle de l'AFEV et celui du Service Universitaire de Formation des Maîtres. La validation d'ECTS dans le cadre d'une action à l'AFEV est également soulevée par un élu étudiant, d'une association de filière en philosophie, s'opposant à ce « que l'on paie en crédits ECTS un engagement bénévole »⁹⁸⁴. Pour le vice-président CEVU, la validation de l'engagement à l'AFEV « n'aliène pas la

980 Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CEVU, 20 octobre 2008.

981 Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CA, 15 décembre 2008.

982 *Ibid.*

983 Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CEVU, 14 septembre 2009.

984 *Ibid.*

responsabilité de l'université, qui consiste à valider une licence sur la base des enseignements dispensés », tout en permettant de reconnaître « un rôle de partenariat à l'AFEV dans la formation des étudiants, à travers une action d'encadrement »⁹⁸⁵. Cette reconnaissance sera néanmoins modifiée dans la version définitive de la convention, devenant une « bonification sous forme d'UE libre », sans qu'il soit fait mention du public ciblé⁹⁸⁶. La convention sera adoptée en CEVU par 12 voix pour, 2 contre et 2 abstentions⁹⁸⁷.

Lors de sa présentation en Conseil d'administration seule l'association Cultur'PX, représentative des étudiant-e-s s'opposera à la signature de cette convention (6 voix pour, 1 contre)⁹⁸⁸. Il s'agit d'une association ayant une vocation à la fois représentative et culturelle. Aujourd'hui dissoute, elle organisait des événements culturels au sein de l'Université Paris Nanterre, par exemple un festival de bande dessinée ou encore un festival antifasciste. Cette association revendique des idées politiques de gauche dans ses événements et par voie d'affichage au sein du campus. Elle s'opposera au conventionnement avec l'AFEV sur plusieurs points :

« [Cultur'PX] souligne le poids politique de la convention avec l'AFEV. Elle souhaite un débat en CA. Il s'agit de validation d'ECTS pour des actions de volontariat et bénévolat.

[VP CEVU] précise que la validation d'engagement associatif ne peut intervenir sur 60 crédits sur une année.

On ne peut valider son année sur la base de trois ECTS pour l'AFEV.

[Cultur'PX] remarque que la convention entérine surtout le fait que l'université puisse accorder des crédits par rapport à un engagement associatif. C'est la pertinence de cette reconnaissance et de la validation de l'engagement associatif par l'université qui la gêne.

[VP CEVU] répond qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle association. Elle est reconnue par l'université depuis quinze ans.

985 *Ibid.*

986 Je n'ai pas pu déterminer si la reconnaissance en ECTS avait vocation à s'adresser à l'ensemble des étudiant-e-s bénévoles ou si elle s'adressait uniquement aux étudiant-e-s du Service Universitaire de Formation des Maîtres.

987 Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CEVU, 14 septembre 2009.

988 Université Paris Nanterre, Procès Verbal CA 19 octobre 2009.

[Cultur'PX] déclare que l'AFEV est une association lourde politiquement. Promouvoir le fait que des étudiants puissent donner des heures de cours à des enfants scolarisés dans des milieux difficiles est contestable.

[VP CEVU] estime que cela permet également aux étudiants d'avoir une première expérience (éducateurs...).

Par ailleurs, cette démarche est conforme au type de partenariat que l'on veut développer avec la ville de Nanterre. »

Université Paris Nanterre, Procès Verbal CA 19 octobre 2009, p18.

Ce bref échange retranscrit dans sa totalité entre le vice-président CEVU et l'élue de l'association Culture'PX témoigne d'une opposition forte à la fois quant à la validation des engagements étudiants dans les cursus, mais aussi quant au rôle joué par l'AFEV. Pour vice-président CEVU, l'AFEV est perçue comme une association socialement utile⁹⁸⁹ et dont la reconnaissance dans les cursus est à même de contribuer à la professionnalisation des étudiant-e-s. Au contraire, l'élue de l'association Culture'PX en soulignant l'aspect politique d'une telle convention avec l'AFEV s'est opposée au principe même d'une validation d'un engagement associatif dans les cursus, dans la mesure où elle créerait une forme de précédent quant à la validation d'un diplôme par des contenus non disciplinaires. Pour Culture'PX, l'AFEV n'apparaît pas comme politiquement neutre, à la fois pour le type de bénévolat qu'elle met en œuvre, mais aussi très probablement car elle est perçue comme historiquement très proche des réseaux socialistes⁹⁹⁰. D'ailleurs, lors de ce Conseil d'administration, la mise en œuvre du projet de valorisation des engagements à l'AFEV fut citée par Laurent El Ghozi – élu socialiste, adjoint du maire de Nanterre (Patrick Jarry, communiste), en charge de l'enseignement supérieur – à propos des liens engagés entre la ville de Nanterre et l'université. L'un des objectifs cités par l'élu est de faire de Nanterre « une ville universitaire »⁹⁹¹ par le développement de politiques d'aménagement du territoire contribuant à lier les deux acteurs (par exemple avec la création de logements étudiants). L'AFEV apparaît ici comme un acteur susceptible de contribuer à la création de ce lien entre l'université et la ville. La mise en œuvre d'un dispositif de reconnaissance partenarial avec l'AFEV n'est donc pas perçue par l'élue de Culture'PX comme un simple dispositif pédagogique, mais comme s'inscrivant dans un ensemble politique plus large (notamment

989 Entretien vice-président CEVU (2008 - 2012), Université Paris Nanterre, 2 février 2018.

990 Cf. supra Chapitre 8, section 1, p. 428 et suivantes.

991 Université Paris Nanterre, Procès Verbal CA 19 octobre 2009, p8.

d'une action publique à destination des quartiers populaires qu'elle conteste). Elle sera néanmoins la seule élue à s'opposer à l'adoption de cette convention, même si compte tenu du peu de personnes présentes lors du CA (7 votes uniquement concernant cette convention), il est probable que les autres élu-e-s étudiant-e-s aient été absent-e-s.

En décembre de la même année, une seconde convention avec l'AFEV est présentée au CEVU. Il s'agit d'une convention tripartite entre l'association, l'Université et la ville de Nanterre⁹⁹². La première version comprenait l'attribution d'une subvention de fonctionnement de l'Université de Nanterre à l'AFEV. Cet appui financier sera retiré de la convention à la demande du vice-président du CEVU⁹⁹³. Néanmoins, l'appui matériel reste inscrit et le vice-président CEVU fait savoir que la mise à disposition d'un local à l'association serait examinée.

Malgré l'inscription de la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s à l'AFEV, prenant la forme dans une première convention d'une bonification au diplôme et dans une seconde par l'octroi de 3 ECTS, dans les faits, ces mécanismes de validation n'ont pas été appliqués. Les salarié-e-s de l'AFEV ont par la suite cherché à mettre en place une forme de validation de l'engagement dans l'association, qu'il s'agisse d'un bonus ou d'une UE libre, mais sans succès⁹⁹⁴.

Le nouveau vice-président CEVU, élu en 2012 sur la liste de Jean-François Balaudé, ne partageait pas le même point de vue que son prédécesseur vis-à-vis de l'association. Il s'est, en effet, montré très critique de l'AFEV dont la place au sein de l'université tiendrait plus à ses liens avec les partis politiques qu'à son action réelle⁹⁹⁵. Pour lui, l'organisation du bénévolat à l'AFEV ne permet pas la mise en place d'un suivi du travail effectué par les étudiant-e-s et donc d'une évaluation. Il conteste la croyance dans un « effet magique » où la pratique bénévole permettrait de manière mécanique l'acquisition des éléments de formation. Pour lui, l'association ne permet pas d'attester de l'acquisition des compétences liées aux activités pratiquées. De manière plus générale, il était également opposé à l'idée d'une

992 Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CEVU, 07 décembre 2009.

993 La subvention de la ville de Nanterre de 4500€ est quant à elle maintenue.

994 Entretien salariée AFEV, 2 mai 2013.

995 Entretien vice-président CEVU (2012 - 2014), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

reconnaissance du bénévolat, dans le sens où si une activité est reconnue (valorisée ou validée), elle ne plus être désignée comme bénévole, mais comme « un acte de formation »⁹⁹⁶.

Néanmoins, si l'AFEV n'a pas réussi à obtenir un dispositif de reconnaissance du bénévolat ni un financement direct de la part de l'université, elle bénéficie tout de même d'un financement de 5000 € dans le cadre des Cordées de la réussite⁹⁹⁷, ainsi que du prêt d'un grand local au sein de la Maison De l'Étudiant depuis 2011⁹⁹⁸. Sur ce dernier point, la présidence de l'université est passée au-delà de la volonté du vice-président CEVU qui ne souhaitait pas octroyer de local à l'association, au regard des motifs exposés précédemment, mais aussi par la mise en concurrence avec les organisations étudiantes qu'elle est susceptible de créer⁹⁹⁹. Ce dernier quittera ses fonctions de vice-président CEVU en 2014 suite à plusieurs désaccords avec l'équipe présidentielle en place.

Il apparaît donc qu'en dépit de la rédaction de deux conventions, l'une avec l'université, l'autre avec la ville de Nanterre et l'université, l'AFEV a fait face à plusieurs oppositions en interne de l'université quant à la mise en œuvre d'un dispositif de reconnaissance du bénévolat, à la fois de la part d'au moins deux organisations représentatives des étudiant-e-s, mais également du vice-président CEVU en place de 2012 à 2014. À cela s'ajoute qu'aucun dispositif de reconnaissance du bénévolat à l'AFEV ne sera créé à l'échelle d'une UFR en application de l'une des deux conventions.

⁹⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁹⁷ Le programme Acordix de Cordées de la réussite existe au sein de l'université depuis décembre 2006. Lors du renouvellement des conventions Acordix en 2013, l'AFEV est la seule association citée dans les conventions d'objectifs.

Voir : Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CEVU, 28 juin 2010, 23 septembre 2013; Procès-verbal de CA, 30 septembre 2013.

⁹⁹⁸ Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CEVU 28 juin 2010.

⁹⁹⁹ Entretien vice-président CEVU (2012 - 2014), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

Section 2 : Une politique de vie étudiante autour du concept de “Responsabilité Sociale des Universités”.

Jean-François Balaudé est élu président de l’Université de Nanterre en avril 2012¹⁰⁰⁰ et réélu en 2016¹⁰⁰¹. Plusieurs politiques en lien avec la vie étudiante et les engagements étudiants seront impulsées sous sa présidence. Suite à la loi sur l’Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) du 22 juillet 2013, un nouveau service sera créé au sein de l’université autour de la notion de Responsabilité Sociale des Universités (RSU), lequel sera en charge des futurs dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants (2.1). La nouvelle organisation des licences prévue par le contrat quinquennal dît LMD3 (2.2) permettra la création, en 2014, d’un dispositif de Bonus au diplôme permettant, entre autres, la reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s (2.3).

2.1 Création d’un service “Responsabilité Sociétale des Universités et Développement Durable” (RSU-DD).

La loi sur l’ESR de juillet 2013, prévoit que les établissements du supérieur puissent créer des services internes permettant notamment « l’organisation des actions impliquées par la responsabilité sociale de l’établissement »¹⁰⁰². Cette proposition avait été soutenue par Jean-François Balaudé lors des assises de l’enseignement supérieur de 2012. La contribution de l’Université aux assises fait par ailleurs référence aux travaux de l’AFEV sur cette thématique¹⁰⁰³.

Une enseignante est nommée chargée de mission, en octobre 2013, avec pour objectif de dresser un inventaire des pratiques des différents services de l’université pouvant être inclus dans la définition de la Responsabilité Sociale (ou Sociétale) des Universités (RSU). Dans le

1000Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CA, 02 avril 2012.

1001Université Paris Nanterre, Procès-verbal de CA, 04 avril 2016.

1002Loi du 22 juillet 2013, article 55.

1003Contribution de l’Université Paris Ouest Nanterre La Défense aux Assises de l’enseignement supérieur et de la recherche : « Une université pour faire société », non daté.

cadre de ces missions, elle participera à l'organisation d'un séminaire intitulé "Responsabilité Sociétale des Universités" le 3 juillet 2014, co-organisé par l'AFEV. Cette journée s'est articulé autour de trois tables rondes portant sur plusieurs aspects des politiques dites de RSU : la RSU dans les formations, animée par l'enseignante chargée de mission, la RSU comme moyen de participation croisée entre l'université et le territoire, animée par le directeur de cabinet du président de l'université et enfin, la RSU dans la recherche, animée par une dirigeante de l'AFEV (Élise Renaudin).

Les exemples présentés lors de cette journée sont principalement centrés sur la promotion des politiques de l'université et de la ville de Nanterre. Des enseignant-e-s, ainsi que le directeur sécurité et logistique ont été invité-e-s à présenter les projets tuteurés dont ils/elles ont la charge : la participation d'étudiant-e-s de master à une aide juridique gratuite (EUCLID), un projet autour des inégalités d'accès au dépistage du cancer du sein dans les villes d'Île-de-France, la gestion d'une association organisant des projets tuteurés en économie sociale et solidaire et un programme de recherche-action sur la délinquance sur le campus.

À l'issue de cette journée, un communiqué de presse est élaboré conjointement par l'AFEV et l'agence de communication en contrat avec l'Université de Nanterre. Il souligne de rôle des universités dans le développement économique des territoires et la nécessité de former les étudiant-e-s « en prenant en charge des cas concrets et réels auprès d'entreprises, de collectivités, ou d'associations »¹⁰⁰⁴.

À l'issue de ses recherches, la chargée de mission, dans le rapport remis à la présidence de l'université, définira la RSU de la façon suivante :

« La Responsabilité sociale de l'Université pose la question de savoir « ce que font les universités en tant que sociétés » (vision interne) et ce qu'elles font « vis-à-vis de la société » (vision externe). L'Université peut produire et diffuser des savoirs au profit de tous. Toutes les missions de formation, les missions culturelles, sociales et environnementales que l'université peut assumer tant envers ses personnels et ses étudiants qu'envers la société civile entrent donc potentiellement dans la thématique RSU. »

Université Paris Nanterre, *La Responsabilité sociale de l'Université (RSU) à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*, rapport, septembre 2014, p 1.

¹⁰⁰⁴Université Paris Ouest Nanterre La Défense, ORSU, Les universités développent leur action en faveur de la responsabilité sociale et sociétale (RSU), Paris, le 10 juillet 2014.

Cette nouvelle mission est inscrite dans le projet d'établissement et dans le contrat de site de l'université¹⁰⁰⁵. Elle entrainera la création d'une cellule RSU qui deviendra un service organisé autour de trois pôles : "Transition écologique", "Science et société" et "Solidarité et engagement". Il regroupe un certain nombre d'actions préexistantes (accueil des étudiant-e-s en exil, l'enseignement à distance pour les personnes incarcérées, etc.), mais également de nouvelles comme la création d'options inscrites à l'annexe descriptive au diplôme permettant de valoriser l'engagement bénévole des étudiant-e-s pour la rentrée 2014¹⁰⁰⁶. La création du service "Responsabilité Sociétale des Universités et Développement Durable" a donc permis le développement de politiques autour de l'engagement étudiant¹⁰⁰⁷.

2.2 La reconnaissance des engagements étudiants dans le LMD3.

Lors de la préparation des maquettes de formations du contrat quinquennal (plus une année)¹⁰⁰⁸ sur la période 2014-2020, la présidence a travaillé à l'établissement d'une maquette commune à tous les cursus de licence. Elle s'articule autour d'une UE disciplinaire comprenant les enseignements fondamentaux et complémentaires (21 ECTS/semestre) et de trois UE proposant une offre établissement (langue vivante, parcours personnalisé, Compétence et pré-professionnalisation) pour un total de 9 ECTS. L'architecture commune des maquettes permet de proposer à toutes les licences une offre de formation établissement.

C'est dans ce cadre qu'une offre de 20 Enseignements Complémentaires (EC), nommés Bonus du diplôme, est votée en octobre 2014, elle comprend plusieurs formes de reconnaissance du bénévolat¹⁰⁰⁹. Les indicateurs du contrat de site pour la période 2014-2018 indiquent un objectif de 50 EC pour l'année 2018-2019¹⁰¹⁰.

1005« promouvoir un nouveau modèle d'université se comprenant comme acteur social au sens plein du terme, conformément à l'idée de responsabilité sociale et sociétale des universités (RSU), et s'engageant dans une démarche d'extension sociale. », Université Paris Lumières, Contrat d'établissement, Volet spécifique, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2014.

1006*Ibid.* p 4.

1007Entretien vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

1008Suite à un basculement de la vague D à la vague E, le contrat quinquennal a été prolongé d'une année.

1009Université Paris Nanterre, Relevé de décision de CFVU, 13 octobre 2014.

1010Université Paris Nanterre, Indicateurs du contrat de site volet spécifique 2014-2018, p 30.

La création des Bonus au diplôme à l'échelle de l'établissement est pensée en dehors de la formation initiale. Elle prend la forme d'un supplément, n'entrant pas dans la comptabilisation des ECTS nécessaire à la validation de l'année. Les compétences développées à l'occasion de ces activités sont décrites comme « additionnelles » de celles acquises au cours de la formation¹⁰¹¹. Cette définition opère une nette séparation entre les compétences liées à la formation et les compétences liées aux bonus, ces dernières n'étant pas pensées comme complémentaires des premières. L'un des objectifs est de permettre aux étudiant-e-s de valoriser ces activités dans leur future recherche d'emploi. Le Bonus au diplôme fait office de preuve que l'étudiant-e a bien mené une activité ou été engagé-e dans une association¹⁰¹².

En effet, la création des Bonus s'inscrit plus largement dans une dynamique de certification par l'université des activités externe à la formation initiale poussée par le monde de l'entreprise¹⁰¹³. Le vice-président CFVU en poste au moment de la préparation des Bonus prend pour exemple la formation à la plongée pour les archéologues : si elle n'entre pas dans la formation initiale, elle est néanmoins souhaitable en vue d'une insertion professionnelle¹⁰¹⁴. La mise en œuvre des Bonus permet donc de résoudre ce problème, en permettant la certification d'un certain nombre d'activités.

Dans la mesure où les Bonus au diplôme ne comptent pas dans l'obtention de l'année, leur organisation et leur évaluation peut être complètement externalisée au bénéfice des associations. Ils ne sont donc pas gérés par un-e enseignant-e référent-e. Les conseils d'UFR peuvent cependant décider de valoriser les Bonus au diplôme par des supplément de points aux étudiant-e-s admis-e-s dans l'année supérieure en vue de l'obtention d'une mention, mais aucune UFR n'a adopté ce type de politique¹⁰¹⁵.

Plusieurs arguments sont mobilisés autour de la non-intégration des Bonus au diplôme au sein des maquettes des diplômes. Le premier tient à l'idée que des étudiant-e-s puissent valider leur année grâce à un engagement bénévole par le jeu des compensations entre

1011 <http://moduleslmd3.u-paris10.fr/les-bonus-au-diplome/>, consulté le 20 décembre 2016.

1012 Entretien Responsable cellule RSU, Université Paris Nanterre, 12 juillet 2017.

1013 Entretien vice-président CEVU (2012 - 2014), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

1014 *Ibid.*

1015 Entretien vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

matières. Cette remarque se trouve renforcée par le statut non enseignant des personnes qui sont en charge de l'évaluation et par les très bonnes notes qui sont généralement attribuées dans les bonus¹⁰¹⁶. Le second argument tient à la nature même de l'engagement, la validation de crédits ECTS relevant d'une forme de rétribution contraire à « l'éthique du bénévolat »¹⁰¹⁷.

Le choix qui a été fait de laisser les associations en charge de la formation et de l'évaluation des Bonus au diplôme permet de développer l'offre importante en l'absence de moyen matériel et humain pour assurer leur gestion. En effet, la gestion des inscriptions pédagogiques pèse déjà lourdement dans les emplois du temps des personnels. De plus, plusieurs problèmes se sont posés dans la saisie des bonus sur les relevés de notes : si les Bonus sont gérés au niveau de l'établissement, les étudiant-e-s doivent transmettre leur inscription pédagogique auprès de leur UFR, ce qui n'a la plupart du temps pas été fait. Cette difficulté dans la transmission des informations a occasionné une absence de saisie des Bonus sur les relevés de notes lors de l'année de lancement en 2014-2015. Cette situation n'ayant pu être totalement régularisée qu'au cours de l'année 2016-2017¹⁰¹⁸.

Pour l'année 2016-2017, ce sont environ 140 étudiant-e-s qui ont sollicité un bonus en rapport avec un engagement bénévole, ce qui correspond à une augmentation d'une trentaine d'inscrit-e-s chaque année depuis l'ouverture des Bonus¹⁰¹⁹.

2.3 Les différents bonus aux diplômes en lien avec le bénévolat.

Les Bonus au diplôme sont répartis selon plusieurs catégories : les activités culturelles, les activités physiques et sportives, l'engagement solidaire, les langues vivantes et anciennes, la professionnalisation (uniquement en Master), les activités de recherche (Master 2), les stages (L2 au M2). La catégorie "engagement solidaire" est-elle même constituée de plusieurs sous groupes :

1016Entretien vice-présidente Formation initiale et innovation pédagogique (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 12 juillet 2017.

1017Entretien responsable cellule RSU, Université Paris Nanterre, 12 juillet 2017.

1018Entretien vice-présidente Formation initiale et innovation pédagogique (2014-2020) et responsable cellule RSU, Université Paris Nanterre, 12 juillet 2017.

1019Ibid.

Tableau 23: Présentation des Bonus au diplôme “Engagement solidaire”, Université Paris Nanterre, année 2015-2016¹⁰²⁰.

Accompagnement scolaire et tutorat	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorat solidaire auprès de collégiens, - Accompagnement individualisé d'enfants vers la lecture, - Accompagnement individualisé d'enfants de l'école élémentaire, - Accompagnement individualisé de collégiens, - Ateliers Découverte de l'Université pour collégiens et lycéens.
Construction d'un campus social et solidaire	<ul style="list-style-type: none"> - Epicerie sociale et solidaire (non ouvert), - Les ruches (non ouvert), - Jardins universitaires (non ouvert).
Interventions auprès des voisins de l'Université	<ul style="list-style-type: none"> - Atelier Socrate dans les quartiers, - Anthropologie de l'agression et de la violence, - Atelier Intervenir dans le milieu carcéral, - Atelier Projet KAIROS.
Clinique du droit	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement Universitaire Clinique du Droit (EUCLID)
Action contre la faim	<ul style="list-style-type: none"> Projet pédagogique et solidaire : - Séances de sensibilisation en milieu scolaire (du primaire au lycée), - Organisation de la Course contre la Faim.

Les bonus au diplôme créé en 2014 ont, dans un premier temps, intégré des partenariats et des actions déjà existantes au sein de l'université. Il a été demandé aux associations souhaitant intégrer le dispositif de définir les modalités de la formation : compétences acquises, durée de l'engagement, modalités d'évaluation. En effet, même si les bonus ne permettent pas l'acquisition de crédits ECTS et s'ils ne sont pas pensés en complémentarité de la formation initiale, ils doivent néanmoins être transcrits en compétences, lesquelles seront indiquées dans le supplément au diplôme de l'étudiant-e¹⁰²¹. L'un des objectifs est de permettre aux étudiant-e-s de valoriser ces activités dans leur future recherche d'emploi. Le Bonus au diplôme fait office de preuve que l'étudiant-e a bien été engagé-e dans une association¹⁰²².

1020 <http://moduleslmd3.u-paris10.fr/les-bonus-au-diplome/bonus-au-diplome-engagement-solidaire-548308.kjsp?RH=1399022326792>, consulté le 20 décembre 2016.

1021 Entretien vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

1022 Entretien responsable cellule RSU, Université Paris Nanterre, 12 juillet 2017.

Le bonus “Accompagnement scolaire et tutorat” est composé de plusieurs associations extérieures à l’université. Elles gèrent elles-mêmes leur dispositif de reconnaissance. Les salarié-e-s de l’AFEV, qui se mobilisaient déjà depuis plusieurs années pour obtenir une reconnaissance des activités bénévoles au sein de l’université, ont pu investir le dispositif dès sa création. Sur les 199 bénévoles de l’AFEV dans le département des Hauts-de-Seine pour l’année 2014-2015, 83 ont bénéficié du dispositif de Bonus au diplôme¹⁰²³, en faisant le Bonus le plus fréquenté de l’université¹⁰²⁴. L’association Zup-de-Co, de par son partenariat avec l’université, est elle aussi intégrée au Bonus “Accompagnement scolaire et tutorat” dès 2014.

Enfin, une association locale, Ensemble Pour la Réussite, a également bénéficié de la création d’un Bonus au cours de l’année universitaire 2016-2017. Cette jeune association (créée en 2015) propose de l’accompagnement à la scolarité auprès de 200 élèves et de l’accompagnement social à destination des adultes. Les actions d’accompagnement à la scolarité sont principalement effectuées par des bénévoles lycéen-ne-s, les étudiant-e-s ne sont pas leur cœur de cible à l’instar de l’AFEV et de Zup-de-Co¹⁰²⁵. L’un des salariés de l’association, ancien étudiant de l’Université de Nanterre, a pris contact en septembre 2016 avec cette dernière afin de signer une convention pour permettre à l’association de communiquer plus aisément sur le campus (affichage, etc.). La convention proposée comprend un article sur la reconnaissance du bénévolat dans le cadre des Bonus au diplôme.

Cette reconnaissance a été permise de manière rétroactive aux quatre bénévoles étudiant-e-s de l’association. L’association n’évalue par les étudiant-e-s, elle leur remet un document individuel pour attester de leur implication. Cette feuille est remise par les étudiant-e-s à l’administration de l’université pour valider le Bonus. En fin d’année, l’association envoie à l’administration une liste récapitulative des bénévoles inscrit-e-s, afin de finaliser la validation du Bonus¹⁰²⁶.

La seconde sous-catégorie des Bonus en lien avec l’engagement solidaire, nommé “Construction d’un campus social et solidaire” correspond à des projets portés par l’association LabEESS (Laboratoire éthique économique social et solidaire). Cette

1023AFEV, *Bilan de la campagne de mobilisation des bénévoles 2014/2015, document interne*, 2016.

1024Entretien vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

1025Entretien salarié Ensemble Pour la Réussite, 29 mai 2017.

1026*Ibid.*

association, créée en 2014, a pour particularité d'être une association étudiante soutenue par plusieurs acteurs universitaires telle que la chargée de mission à l'ESS de l'Université.

L'objectif de l'association est de créer des liens avec les quartiers environnants et les étudiant-e-s dans une optique de RSU. L'association a organisé plusieurs évènements sur le campus de type cantine éphémère ou troc de livre¹⁰²⁷. Le premier projet permanent réalisé fut les jardins partagés gérés par l'association, inaugurés en 2015, lequel fut intégré aux Bonus. Les inscriptions sont gérées par l'un des co-présidents étudiants de l'association et un administratif de l'université impliqué dans le projet.

La sous-catégorie "Interventions auprès des voisins de l'Université" correspond à un ensemble d'actions mises en œuvre par le directeur sécurité et logistique de 2000 à 2018. À son arrivée dans son poste, il a été confronté à la problématique d'un nombre très élevé d'agressions commises sur le campus par des personnes venant de l'extérieur¹⁰²⁸. Dans l'optique de proposer une alternative aux politiques sécuritaires, il a développé un projet de recherche-action nommé *Kairos* à partir de 2005. Il mobilise des étudiant-e-s en master dans toutes les disciplines présentes dans l'université pour travailler sur les questions de délinquance sur l'université¹⁰²⁹. Il s'agit pour les étudiant-e-s d'aider à l'encadrement de jeunes condamnés à effectuer une réparation pénale sous la forme d'un stage à l'université. L'idée était de créer des liens entre l'institution universitaire et les auteurs de la délinquance locale, afin de réduire cette dernière. Suite à cela, il a également passé des conventions avec des établissements du secondaire proche du campus afin que les élèves exclu-e-s effectuent un stage au sein de l'université. Cette politique a permis une très forte réduction des agressions sur le campus, avec zéro cas pour l'année 2016-2017¹⁰³⁰. En parallèle de ces actions au sein de l'université, le directeur sécurité et logistique a également mis en place un projet de Café philo, animé par des étudiant-e-s, au sein de la maison d'arrêt de la ville de Nanterre qui touche une quarantaine de détenus¹⁰³¹.

Au lancement de la réflexion sur la création des Bonus au diplôme, il était favorable à l'inscription des programmes dont il avait la charge dans ces dispositifs, dans une volonté de

1027 <https://simbuisson.wordpress.com/2014/04/13/nanterre-une-association-pour-mieux-vivre-ensemble/>, consulté le 21 décembre 2016.

1028 Entretien directeur sécurité et logistique, Université Paris Nanterre, 28 septembre 2017.

1029 Il développera par la suite un projet semblable (Socrate) dans les quartiers et villes limitrophes de l'université.

1030 Entretien directeur sécurité et logistique, Université Paris Nanterre, 28 septembre 2017.

1031 *Ibid.*

pouvoir récompenser les étudiant-e-s impliqué-e-s. Eu égard à la grande implication des étudiant-e-s dans ces projets, il était favorable à une reconnaissance par l'octroi de crédits ECTS, même si cette direction n'a pas été retenue. Avec la communication autour des Bonus au diplôme, le nombre de demandes pour intégrer les différents projets a cru. Il opère donc une sélection parmi les demandes sur la base d'une lettre de motivation. Chaque année, dans le Bonus, il accueille en moyenne 4 étudiant-e-s dans le projet de Café philo et 10 dans le projet *Kairos*¹⁰³². Ce Bonus s'arrêtera en 2018, avec son départ de l'établissement.

Enfin, Action contre la faim bénéficie d'un Bonus afin d'aider au recrutement d'un-e étudiant-e autour de l'organisation d'une course "contre la faim" dans les écoles. Cette course mobilise chaque année entre 300 et 400 bénévoles sur toute la France qui ont pour mission de présenter le projet dans les établissements scolaires partenaires en vue de la course. Les bénévoles sont majoritairement des retraité-e-s, plus rarement des chômeur-se-s ou des étudiant-e-s. L'ONG a été directement contactée par l'Université de Nanterre en 2014, avec laquelle elle n'avait pas de convention pour intégrer l'offre de bonus au diplôme. Elle accueille donc chaque année un-e bénévole inscrit-e au bonus. Pour l'année 2016-2017, l'étudiante en Bonus a consacré une journée par semaine à l'ONG. Elle a eu pour mission d'aider à l'organisation de la "course contre la faim" sur Paris, en participant notamment à des séances de sensibilisation dans les établissements partenaires¹⁰³³.

Le Bonus concernant la participation à la Clinique du droit est quant à lui très spécifique puisqu'il concerne uniquement les étudiant-e-s en master de droit et correspond à un projet tuteuré déjà en place avant 2014.

L'offre étant évolutive, des Bonus s'ouvrent et se ferment à chaque rentrée universitaire. Un Bonus à destination des responsables associatifs a été créé à la rentrée 2017-2018¹⁰³⁴. Il est coordonné par le Service Général de l'Action Culturelle et de l'Animation du Campus et concerne les étudiant-e-s (de la L2 au M2) qui siègent au sein du bureau d'une des associations domiciliées sur l'université¹⁰³⁵. Les étudiant-e-s inscrit-e-s au Bonus doivent suivre trois formations et s'engager au minimum 25 heures par semestre dans leur association.

1032 *Ibid.*

1033 Entretien salariée Action contre la Faim, 24 novembre 2017.

1034 Université Paris Nanterre, Relevé de décision de CFVU, 26 juin 2017.

1035 Entretien vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

Parmi les formations proposées, deux sont obligatoires : “L’attrape-sexisme (sensibilisation au sexisme)” et “Des événements festifs zéro risques (prévention des conduites à risques)”. Les autres formations portent sur le fonctionnement même des associations : gestion de trésorerie, montage de projet, etc. Le Bonus est décrit comme permettant aux étudiant-e-s de faire reconnaître les compétences acquises dans un cadre associatif. Celles-ci sont énumérées de la façon suivante¹⁰³⁶ :

Tableau 24: Université Paris Nanterre, Compétences liées au Bonus “Responsable associatif”, 2018-2019.

Administrer une structure	<ul style="list-style-type: none"> - Animer une instance dirigeante, - Gérer les ressources humaines, - Gérer les aspects administratifs et juridiques, - Gérer les aspects financiers.
Gérer un projet	<ul style="list-style-type: none"> - Gérer les aspects administratifs, juridiques et logistiques d'un projet, - Gérer les aspects financiers du projet, - Savoir créer et animer des partenariats et des réseaux, - Assurer le suivi et l'évaluation des résultats, - Savoir réagir, s'adapter et proposer une solution adéquate dans l'urgence.
Communiquer	<ul style="list-style-type: none"> - Animer une réunion/équipe, - Communiquer à l'écrit, - Communiquer à l'oral, - Mettre en place et utiliser des outils de communication
S'engager et entreprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler en équipe, - Être source d'initiative et force de proposition, - S'engager et prendre position.

Chacune des compétences est développée en plusieurs “compétences appliquées” correspondant à des actions spécifiques, par exemple la compétence “Animer une instance dirigeante” est divisée en trois “compétences appliquées” : « Animer une équipe de responsables dans une optique de partage des responsabilités », « Assurer le leadership dans une équipe de responsables », « Savoir trancher entre différents avis, définir des priorités »¹⁰³⁷. L'évaluation des étudiant-e-s est effectuée à partir d'un bilan de 3 à 5 pages et d'un bilan de compétences. Pour ce dernier, les étudiant-e-s doivent, à partir du référentiel fourni par l'université, désigner les compétences qu'ils/elles jugent avoir acquises. Pour chaque

¹⁰³⁶<https://modules-transversaux.parisnanterre.fr/les-bonus-au-diplome/bonus-au-diplome-responsable-associatif-781859.kjsp?RH=1399022326792>, consulté le 10 novembre 2019.

¹⁰³⁷Université Paris Nanterre, « Bonus responsable associatif - Référentiel de compétences », non daté.

compétence acquise, ils/elles doivent s'auto-évaluer en s'attribuant une note sur 10 et en donnant un exemple d'activité dans laquelle cette compétence est mobilisée¹⁰³⁸.

2.4 La création de nouveaux dispositifs dans le cadre de la loi égalité et citoyenneté.

Suite à l'adoption de la loi Égalité et citoyenneté, la présidence de l'Université de Nanterre a dû modifier les dispositifs existants pour les rendre conformes. Un groupe de travail est constitué sur cette question, lequel ne compte aucun-e étudiant-e élu-e¹⁰³⁹. Une Charte des engagements associatifs votée en septembre¹⁰⁴⁰, prévoit trois formes de reconnaissance des engagements étudiants, afin d'avancer progressivement sur cette question avec les différents UFR¹⁰⁴¹.

Selon une première modalité, la reconnaissance des engagements étudiants peut être intégrée dans le diplôme et créditée en ECTS. Au moment de l'enquête, il semble qu'aucune UFR n'ait intégré ce type de dispositif dans ces maquettes de diplôme.

La seconde concerne les Bonus au diplôme. Ils ont été maintenus selon un format identique, à la différence que des ECTS leur sont accolés (1,5 ECTS/Bonus). Ces derniers n'entrent cependant pas en compte dans les crédits du diplôme préparé par l'étudiant-e. Il s'agit d'ECTS en plus qui apparaissent sur un relevé de notes séparé.

La troisième possibilité de reconnaissance prend la forme d'une "dispense au titre d'un engagement". Les étudiant-e-s engagé-e-s peuvent demander à être dispensé-e-s d'une partie de leur formation, si les compétences acquises dans le cadre de leur engagement correspondent à celles développées au cours de la formation. Il s'agit d'une forme de validation des acquis¹⁰⁴².

Cette juxtaposition de dispositifs s'explique par la volonté de la présidence de l'université de voir évoluer les formes de reconnaissances dans les années à venir. En effet, si la

1038Université Paris Nanterre, « Bonus au diplôme "Responsable associatif" attendus du jury », non daté.

1039Université Paris Nanterre, Relevé de décision de CA 16 octobre 2017.

1040Université Paris Nanterre, Relevé de décision de CFVU 18 septembre 2017.

1041Entretien vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

1042Université Paris Nanterre, *Charte de la reconnaissance de l'engagement étudiant*, non daté.

reconnaissance des engagements étudiants existe, dans les faits, exclusivement au travers des Bonus au diplôme, la présidence souhaite à terme l'intégrer au sein du diplôme parmi la pré-professionnalisation¹⁰⁴³. Cette bascule entre une reconnaissance en plus du diplôme ou intégrée à celui-ci n'apparaît pas possible au moment de l'enquête, pour le vice-président CFVU, eu égard à la réticence d'une partie des enseignant-e-s sur ce point. Il en est de même pour la "dispense au titre d'un engagement". Pour lui, la traduction des diplômes en compétences n'étant pas achevée au sein de l'université, il semble difficile pour un-e étudiant-e de justifier l'acquisition de compétences similaires lors d'un engagement bénévole à celles liées à un enseignement disciplinaire¹⁰⁴⁴. En ce sens, la Charte a plus vocation à donner une ligne commune concernant l'évolution de la question de la reconnaissance et la validation des engagements plutôt que de créer de nouveaux dispositifs¹⁰⁴⁵.

Concernant les élu-e-s étudiant-e-s, la Charte prévoit plusieurs possibilités d'aménagement des études. Des modalités de reconnaissance ont également été votées en CFVU¹⁰⁴⁶. Elles ouvrent la possibilité d'une validation des engagements des élu-e-s dans les "Parcours personnalisés", correspondant à 4,5 crédits ECTS par semestre. Contrairement aux Bonus, ce dispositif est intégré au diplôme. Un Bonus au diplôme à destination des élu-e-s est également envisagé¹⁰⁴⁷.

La validation de ces dispositifs n'est pas automatique pour les étudiant-e-s élu-e-s. Elle est liée à la participation à 80 % des réunions, mais également à la prise de parole dans les instances. L'objectif est à la fois de lutter contre l'absentéisme, mais également d'inciter les élu-e-s à prendre la parole dans les conseils¹⁰⁴⁸. Il a également été envisagé de lier ces dispositifs de reconnaissance des élu-e-s à des sessions de formation, afin de les aider dans l'exercice de leur mandat¹⁰⁴⁹. L'objectif étant d'améliorer la participation aux instances dont les ordres du jour peuvent être techniques (bilans financiers, etc.).

Or, ces dispositifs ne semblent pas être particulièrement sollicités par les élu-e-s. Pour l'année 2017-2018, ni la vice-présidente étudiante, ni aucun-e élu-e n'a sollicité la

1043Entretien vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

1044Ibid.

1045Ibid.

1046Université Paris Nanterre, Relevé de décision de CFVU 18 septembre 2017.

1047Entretien vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

1048Entretiens vice-présidente chargée de la formation initiale et innovation pédagogique (2014-2020), le 12 juillet 2017 et vice-président CFVU (2014 - 2020), Université Paris Nanterre, 15 février 2018.

1049Ibid.

reconnaissance ou la validation de son engagement. Cette situation peut trouver à s'expliquer à la fois parce que les étudiant-e-s élu-e-s ne remplissent pas les critères de présence en conseils¹⁰⁵⁰, mais également parce qu'au moins une partie des organisations étudiantes sont plutôt réticentes vis-à-vis de ces dispositifs¹⁰⁵¹.

1050 *Ibid.*

1051 Notes de terrains, 22 janvier 2018 : discussion auprès d'élue-e-s et de militant-e-s de Solidaire Étudiant-e-s.

Tableau 25: Synthèse de l'historique des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants de l'Université Paris Nanterre.

2003-2008 : Présidence d'Olivier Audeoud		
Dispositif de reconnaissance des engagements étudiants rejeté par le CA.		
2008-2012 : Présidence de Bernadette Madeuf		
2008 à ?	Enseignement complémentaire "monde associatif"	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositif partenarial avec la Ligue contre le cancer, - Ouvert uniquement aux étudiant-e-s de M2, - Cours théorique et stage en association, - Cours en dehors du diplôme : pas d'ECTS.
2009 à ?	Reconnaissance engagement à l'AFEV	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Voté, mais non appliqué</u> : opposition organisation étudiante et VP CFVU (2012-2014). - Dispositif partenarial avec l'AFEV, - Intégré au diplôme : bonus ou 3 ECTS.
2012 à 2020 : Présidence de Jean-François Balaudé		
- 2012 à 2017 :		
2014 à auj.	Bonus au diplôme "Engagement solidaire"	<ul style="list-style-type: none"> - Ne compte pas dans l'obtention du diplôme, - Offre évolutive chaque année, - Dispositif principalement partenarial - Environ 140 étudiant-e-s en 2016-2017.
- À partir de 2017 et loi Égalité et citoyenneté :		
2017	Charte des engagements associatifs	<p>Quatre possibilités de reconnaissance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par une intégration d'un dispositif dans le diplôme (pas de mise en œuvre au moment de l'enquête), - Les Bonus au diplôme comptent pour 1,5 ECTS non comptabilisé dans les crédits du diplôme préparé, - Possibilité d'une dispense de cours au titre d'un engagement. - Pour les étudiant-e-s élu-e-s possibilité de faire reconnaître leur engagement dans la partie "Parcours personnalisé" de leur diplôme (pas de demande au moment de l'enquête).

Le contexte d'émergence des dispositifs de reconnaissance des engagements au sein de l'Université de Nanterre apparaît ici très différent de l'étude de cas précédente. Il semble, en

effet, que la “culture” de l’établissement et de ses présidences successives soient plus du côté de la valorisation des engagements que de leur validation.

Si la question de la reconnaissance des engagements étudiants fut à l’ordre du jour dès 2003 sous la présidence d’Olivier Audeoud, le premier dispositif ne verra le jour qu’en 2008, sous la présidence de Bernadette Madeuf. L’enseignement complémentaire “monde associatif” créé en partenariat avec la Ligue contre le cancer n’entre pas dans les maquettes des diplômes. Il s’agit d’un enseignement supplémentaire qui ne permet pas de valider des crédits ECTS. Par la suite en 2009, deux conventions faisant mention d’une reconnaissance du bénévolat à l’AFEV seront votées, mais aucun dispositif ne sera cependant créé, malgré les demandes des salarié-e-s de l’AFEV¹⁰⁵². Si le vice-président CEVU sous la présidence de Bernadette Madeuf était favorable à leur création, son successeur y était opposé, de même, au moins deux organisations représentatives des étudiant-e-s. La non-application du projet de dispositif de reconnaissance du bénévolat à l’AFEV ne peut pas s’expliquer simplement par l’opposition minoritaire de deux organisations étudiantes en 2009 ou par celle du seul vice-président CFVU. Il apparaît qu’en dépit du vote des deux conventions aucune UFR n’a souhaité l’appliquer dans ses propres formations. Les UFR restent décisionnaires concernant les formations. L’établissement n’est pas en mesure d’imposer une offre spécifique, même si cette dernière est votée dans les conseils. Cette non application ne doit, cependant, pas conduire à minimiser le poids de l’AFEV vis-à-vis des autres associations sur le campus. Comme je le détaillerai, dans la dernière partie de cette thèse, elle bénéficie d’un ensemble d’avantages financiers, matériels et politiques auxquels ses concurrents n’ont pas accès.

Cette “réticence” des enseignant-e-s des différentes UFR quant à la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les maquettes des diplômes et leur validation par des crédits ECTS est également partagée par l’équipe présidentielle de Jean-François Balaudé qui était plus favorable à la création de dispositifs de valorisation.

La création des Bonus au diplôme est permise par l’adoption d’une maquette commune à l’ensemble des cursus de licence dès 2014. Cette dernière permet également de créer une offre de formation gérée par l’établissement, dont les Bonus font partie. Tout comme à l’Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, l’adoption d’un cadre commun aux diplômes de licence permet

1052Entretien salariée AFEV, 2 mai 2013.

une déposition des UFR d'une partie de la formation au profit de l'établissement. Néanmoins, toujours en comparaison de l'Université Paris 3, les dispositifs de reconnaissance prennent la forme d'un supplément au diplôme, ils n'entrent donc pas en concurrence avec le contenu disciplinaire. Le mécanisme d'émergence des dispositifs restent tout de même similaire.

Les Bonus au diplôme ne sont pas considérés comme relevant de la formation initiale. En effet, les compétences liées à ces dispositifs sont définies comme "additionnelles" de la formation, c'est-à-dire ni disciplinaire, ni pré-professionnelle. Les dispositifs de reconnaissance des engagements ont été conçus de manière à pouvoir évoluer chaque année. S'ils demandent des moyens humains dans la partie gestion administrative (gestion des inscriptions et de l'entrée des bonus dans les relevés de notes), la mise en œuvre des dispositifs n'a pas nécessité de moyens supplémentaires côté enseignement. En effet, les activités internes à l'université existaient déjà auparavant et les associations bénéficiant d'une reconnaissance assurent la formation, le suivi et l'évaluation des étudiant-e-s.

Ces Bonus ont permis à l'Université d'étendre le nombre de ses conventions partenariales avec des associations extérieures à l'établissement. Il s'agit au travers de ce dispositif de mettre en pratique les concepts de RSU développés sous la présidence de Jean-François Balaudé.

L'entrée en vigueur de la loi Égalité et citoyenneté¹⁰⁵³ et l'obligation faite de créditer par des ECTS les engagements étudiants a nécessité l'élaboration de nouveaux dispositifs et la modification des Bonus au diplôme. Cette obligation de validation allait à l'encontre de la politique de l'établissement qui souhaitait rester sur un principe de valorisation¹⁰⁵⁴.

La Charte des engagements associatifs mise en œuvre à la rentrée 2017-2018 prévoit plusieurs modalités de reconnaissance des engagements étudiants en application de la loi Égalité et citoyenneté. Elle prévoit, par exemple, la validation des engagements dans les cursus, même si aucun dispositif n'a été créé par les UFR. Elle permet également la validation des activités d'élue-e-s dans le « Parcours personnalisé » des étudiant-e-s, lequel est géré par l'établissement. En application de la loi, des crédits ECTS ont été ajoutés aux différents Bonus au diplôme. Ils apparaissent sur les relevés de notes des étudiant-e-s, mais ils ne comptent pas dans l'obtention de l'année. Enfin, les étudiant-e-s peuvent faire la demande

1053 Décret n°2017-962 du 10 mai 2017.

1054 Entretien responsable cellule RSU, Université Paris Nanterre, 12 juillet 2017.

d'une dispense de cours au titre d'un engagement s'ils/elles peuvent démontrer que les compétences acquises dans leur activité bénévole ou militante sont similaires à celle de l'enseignement.

Si une partie des dispositifs prévus ne sont pas applicables dans l'immédiat, la Charte des engagements inscrit néanmoins ce vers quoi doit tendre l'université. Une ligne de réforme des maquettes est donc proposée aux différents UFR, l'application dépendra néanmoins toujours d'eux. Les éventuels dispositifs de validation créés n'ont pas vocation à être gérés par l'établissement.

Présentation des activités de la COMUE Lille Nord de France en matière d'engagement des étudiant-e-s.

La COMUE Lille Nord de France est composée de 11 membres : les universités Lille 1, Lille 2, Lille 3, Artois, Littoral Côte d'Opale et Valenciennes, l'École Centrale de Lille et l'École des Mines de Douai, la Fédération universitaire polytechnique de Lille, le CNRS et l'Inria¹⁰⁵⁵.

À la suite des assises régionales de l'enseignement supérieur et de la recherche de 2011 qui ont abouti au Schéma régional de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Nord Pas de Calais en octobre 2012, une instance de débat et de réflexion sur l'enseignement supérieur, nommée "Parlement du savoir", animé par Sandrine Rousseau¹⁰⁵⁶, a vu le jour. Un groupe de travail "Conditions de vie et de réussite des étudiants" s'est réuni au sein du Parlement du savoir entre octobre 2014 et mai 2015¹⁰⁵⁷. Il a été animé par la vice-présidente CFVU de l'Université du Littoral Côte d'Opale, également responsable de la coordination des vices-président-e-s CFVU à la COMUE Lille Nord de France et par le vice-président étudiant du CROUS. Plus de 80 acteurs de l'enseignement supérieur ont participé aux différentes réunions : enseignant-e-s chercheur-se-s, membres du Conseil Régional, du CROUS, du Rectorat, les villes et communautés urbaines, d'étudiant-e-s élu-e-s et des mutuelles étudiantes¹⁰⁵⁸.

1055 Université Lille 3, Rapport d'activités de la présidence 2013-2014, p23.

1056 Sandrine Rousseau est enseignante-chercheuse à Lille 1. Militante écologiste, elle a été vice-présidente en charge la Recherche et l'Enseignement supérieur au Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais de 2009 à 2015.

1057 Parlement du Savoir, « Conditions du vie et de réussite des étudiants », présentation PowerPoint, 25 juin 2015.

1058 Parlement du Savoir, Groupe de travail « Conditions du vie et de réussite des étudiants », document de travail, 29 mai 2015, p 2.

Un certain nombre de préconisations ont émergé des travaux du Parlement du savoir, en s'appuyant sur les recommandations issues du Plan National Vie Étudiante de 2015¹⁰⁵⁹. La question de l'engagement étudiant a été principalement abordée sous l'angle des possibles aménagements d'études et régimes spécifiques¹⁰⁶⁰.

Les différentes recommandations élaborées dans le cadre de ce groupe de travail seront reprises dans le cadre de l'élaboration du Schéma Directeur de la Vie Étudiante (SDVE) de la COMUE pour la période 2016-2019. Le SDVE s'articule autour de quatre axes et objectifs en vue de l'amélioration de la réussite et de la vie étudiante :

Illustration 1: COMUE Lille Nord de France, Schéma Directeur de la Vie Étudiante, 2016-2019, p 15



1059MENESR, Plan national de vie étudiante, 1er octobre 2015.

1060Parlement du Savoir, Groupe de travail « Conditions du vie et de réussite des étudiants », document de travail, *op. cit.*, p 13.

La question de la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance (valorisation ou validation) des engagements étudiants apparaît à la fois dans l'axe « Autonomie » et dans l'axe « Équilibre, épanouissement et citoyenneté ».

Sous l'axe « Autonomie », la question de la valorisation des engagements étudiants fait référence à l'organisation d'un séminaire du réseau Portefeuille d'Expérience et de Compétences (PEC) sur cette question particulière. Le projet PECARE (« Portefeuille d'Expériences et de Compétences Acquis pour la Réussite des étudiants dans le cadre de leur Engagement ») consistait en le développement d'une fiche type à intégrer à l'outil PEC afin de permettre aux étudiant-e-s de valoriser leurs expériences bénévoles¹⁰⁶¹.

Dans le second axe « Équilibre, épanouissement et citoyenneté », il est noté que « les établissements déplorent un manque d'implication des étudiants dans la vie des établissements, dans le même temps les étudiants déplorent l'absence de valorisation et de reconnaissance de l'engagement des étudiants dans le cursus de l'étudiant »¹⁰⁶². Face à ce constat, quatre types d'actions sont proposées : le développement de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants, la mise en œuvre d'une année de césure, le développement du Service Civique dans les établissements et le développement des Maisons des étudiants¹⁰⁶³.

1061 Le projet a fait l'objet d'une demande de subvention à auteur de 50 000 €, financée en moitié par le Conseil Régional, in Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais, Dossier de demande de subvention, CUE Lille Nord de France, 29 décembre 2013.

1062 COMUE Lille Nord de France, Schéma Directeur de la Vie Étudiante, 2016-2019, p 23.

1063 *Ibid.* p 25.

Chapitre 5 : L'Université Lille 3

Le campus principal de l'Université Lille 3, Pont-de-Bois, situé à Villeneuve-d'Ascq, en périphérie de Lille, a ouvert ses portes en 1974. L'université est issue d'une partition de l'Université de Lille initiée en 1970. Héritière de l'ancienne faculté de lettres, elle ne rassemble cependant pas l'ensemble des lettres et sciences humaines, dont une partie dépendra de l'Université de Lille 1, pourtant spécialisée dans les sciences dites "dures".

L'université est également présente au sein de deux sites délocalisés à Roubaix et à Tourcoing. Elle est composée de 7 UFR de langues, lettres et sciences humaines (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères ; Développement Social, Éducation, Culture, Communication, Information Documentation ; Humanités ; Langues Étrangères Appliquées ; Mathématiques, Informatique, Management, Économie ; Psychologie ; Sciences Historiques, Artistiques et Politiques), d'un IUT et d'un Centre de formation des musiciens intervenants¹⁰⁶⁴.

Elle accueillait environ 19000 étudiant-e-s¹⁰⁶⁵, dont plus de 48 % sont boursier-ère-s (contre 28 % au niveau national et 33 % au niveau de l'académie pour l'année 2015)¹⁰⁶⁶, jusqu'à sa fusion avec les deux autres universités lilloises au 1^{er} janvier 2018.

L'Université Lille 3 comptabilise une soixantaine d'associations étudiantes. L'enquête de l'Observatoire des Formations, de l'Insertion et de la Vie Etudiante en date de 2016, sur les conditions d'études sur le campus Pont-de-Bois, s'est intéressée aux pratiques associatives des étudiant-e-s. Ils et elles sont en moyenne 14 % à adhérer à une association du campus, 7 % à être usager-ère et 4 % à en être membre actif¹⁰⁶⁷. L'enquête met en avant plusieurs

1064AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, décembre 2009, p. 6.

1065Observatoire des Formations, de l'Insertion et de la Vie Etudiante, «Être étudiant en licence sur le campus universitaire du Pont-de-Bois », n°59, avril 2016.

1066COMUE Lille Nord de France, Schéma Directeur de la Vie Étudiante, 2016-2019, p. 11.

1067Enquête portant sur 1820 répondant-e-s. Observatoire des Formations, de l'Insertion et de la Vie Etudiante, «Être étudiant en licence sur le campus universitaire du Pont-de-Bois », *op. cit.*, p10.

variables concernant la non fréquentation des associations. Celle ci diminue à mesure que les étudiant-e-s habitent loin du campus. La classe sociale des parents apparaît également comme un facteur important avec 81 % des étudiant-e-s issu-e-s d'un milieu défavorisé qui ne fréquentent pas les associations du campus, contre 71 % pour les étudiant-e-s favorisé-e-s ou très favorisé-e-s¹⁰⁶⁸.

Cette enquête s'inscrit plus largement dans une politique en faveur de l'intégration des étudiant-e-s et du développement de la vie associative, avec la création en 2014 des "Journées d'intégration et de vie étudiante" qui ont pour objectif de faire découvrir le campus et ses associations¹⁰⁶⁹.

Si la question des politiques de vie étudiante et notamment de reconnaissance des engagements étudiants a commencé à émerger sous la présidence de Jean-Claude Dupas (2005-2012), elles se sont fortement développées sous la présidence de Fabienne Blaise à compter de 2012 (Section 1). Il s'agit, à partir de cette étude de cas, d'observer comment plusieurs dispositifs différents de reconnaissance des engagements étudiants ont vu le jour, dans le cadre d'une nouvelle offre de formation entrée en application en 2014, et comment ils ont évolué (Section 2).

¹⁰⁶⁸*Ibid.*

¹⁰⁶⁹Université Lille 3, Rapport d'activités de la présidence 2013-2014.

Section 1. Évolution de l'offre de formation et de la politique de vie étudiante de 2005 à 2014

Un premier dispositif de reconnaissance des engagements étudiant apparaît en 2006, dans le cadre d'une convention entre l'Université et l'AFEV (1.1). Des dispositifs similaires seront généralisés à l'échelle de l'établissement à partir de la rentrée 2014-2015 (1.2).

1.1 2006 : Un premier dispositif de type partenarial avec l'AFEV.

Les politiques de vie étudiante au sein de l'Université Lille 3 sont relativement anciennes. Un Observatoire des Formations, de l'Insertion et de la Vie Etudiante est créé en 1999.

Sous la présidence de Jean-Claude Dupas, de 2005 à 2012, la Vie étudiante constitue un des pôles de la Direction de l'administration des études et de la vie universitaire. Une fonction de vice-président-e déléguée "Vie et réussite des étudiants" est également créée en 2005, suivie en 2009 par le statut de Vice-président-e étudiant-e¹⁰⁷⁰.

Une convention est signée en 2006 entre l'AFEV et l'Université de Lille 3. Elle mentionne la création d'une reconnaissance des bénévoles de l'association au sein des formations de l'université sous la forme d'une UE. Elle est ouverte en deuxième ou troisième année de licence et permet de valider 3 ECTS par semestre¹⁰⁷¹. L'effectif maximum est fixé à 25 étudiant-e-s par semestre¹⁰⁷². Cette possibilité de reconnaissance est mentionnée par l'Université Lille 3 dans le rapport de l'AERES de 2009 comme une « initiative novatrice [qui] ne suffit pas à valoriser les engagements étudiants dans toute leur diversité »¹⁰⁷³. La reconnaissance des bénévoles de l'AFEV dans une UE dédiée ne se poursuivra pas à

1070AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, op. cit., p. 17.

1071Convention AFEV Université Lille 3, 2006.

1072AFEV, Synthèse du suivi des partenariats par académie, document interne, 2011.

1073AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, op. cit., p. 17.

l'expiration de la convention en 2012¹⁰⁷⁴. Les données auxquelles j'ai eu accès, ne permettent pas de déterminer comment cette UE a été intégrée aux maquettes des licences, ni le nombre d'étudiant-e-s concerné-e-s.

1.2 2014 : Une multiplication des dispositifs à l'échelle de l'établissement.

L'arrivée de Fabienne Blaise à la présidence de l'Université Lille 3 en mai 2012 est marquée par une réorganisation des UFR. En effet, la fusion de plusieurs petites UFR, comprenant une centaine d'étudiant-e-s, était en projet sous le mandat de Jean-Claude Dupas¹⁰⁷⁵. Le nombre d'UFR passera en 2012 de 14 à 7.

À la suite de cette réorganisation, un nouveau contrat quadriennal des formations est conçu autour d'une maquette commune de licence. Entrées en vigueur à la rentrée 2014, les maquettes sont organisées autour de 10 UE. Deux d'entre elles sont dites "transversales" : l'UE 9 de "langues pour spécialistes d'autres disciplines" et l'UE 10 "parcours personnel de l'étudiant"¹⁰⁷⁶. Ces UE sont obligatoires pour l'ensemble des cursus de licence.

Tableau 26: Organisation de l'UE 10 "Projet de l'étudiant" dans les nouvelles maquettes de licence, Université Lille 3, 2014.

UE 10 centralisées	Gérées par l'établissement. Ouvertes à l'ensemble des licences. Comprend l'UE 10 "Engagement citoyen".
UE 10 ouvertes	Gérées par les départements. Ouvertes à l'ensemble des licences.
UE 10 fermées	Gérées par les départements. Ouvertes à certaines filières uniquement.

Le catalogue d'UE 10 est composé d'une offre de formation non disciplinaire d'une valeur de 3 ECTS. Il comprend, au premier semestre de première année de licence, une UE 10 "Intégration" obligatoire pour toutes les licences. Son objectif est d'aider les étudiant-e-s dans la compréhension du fonctionnement de l'université. La présidence a souhaité proposer une offre de formation gérée par l'établissement ("UE 10 centralisées") en plus des options

1074AFEV, Bilan 2012-2013, document interne.

1075AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, op. cit., p. 15.

1076AERES, Rapport d'évaluation de l'université Charles-de-Gaulle Lille 3, septembre 2014, p. 17.

proposées par les différentes composantes (“UE 10 ouvertes” ou “fermées” selon si l’ensemble des licences peuvent y prétendre ou non). Selon les formations suivies, les étudiant-e-s peuvent n’avoir accès qu’aux “UE 10 fermées” de leur UFR.

Les UE 10 gérées par l’établissement sont réparties selon 6 catégories : Approche et expérience du milieu professionnel ; Engagement citoyen ; Pratiques et expressions artistiques ; Pratiques d’écriture ; Expérience et mobilité internationale ; UE 10 numériques. Leur gestion est assurée par le Pôle transversalité de l’Université.

La vice-présidente vie étudiante, de 2012 à 2016, est à l’origine de la création des premiers dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans le cadre des UE 10 “Engagement citoyen” à la rentrée 2014-2015. L’objectif poursuivi est de rendre les étudiant-e-s « plus responsables », de leur permettre de mieux « s’intégrer sur le campus »¹⁰⁷⁷, mais également de les « accompagner » et les « soutenir » dans leurs projets associatifs¹⁰⁷⁸.

La forme des nouveaux dispositifs a fait l’objet de questionnements en interne entre la présidence et les différentes UFR. La vice-présidente vie étudiante avait, dans un premier temps, imaginé la création d’un dispositif de type bonus au diplôme, afin que l’engagement représente un “plus” dans le cursus des étudiant-e-s. Cette forme avait l’avantage d’être moins contraignante à mettre en œuvre qu’une UE. Les remontées des différentes composantes de l’université ont fait évoluer la conception de son projet vers le modèle des UE. L’un des arguments avancé contre la création d’un bonus était que des étudiant-e-s puissent valider leur année, grâce à des points bonus, créant ainsi une inégalité entre le disciplinaire et les activités annexes à la formation, ces dernières pouvant en quelque sorte avoir le dernier mot. Les réactions des directions d’UFR ont été variées, certaines ont été emballées par le projet, d’autres ont au contraire reproché à la présidence d’empiéter sur leur propre maquette de formation en proposant des options proches de celles des UFR en question¹⁰⁷⁹.

La nouvelle vice-présidente vie étudiante, nommée en 2016, était quant à elle plus favorable à des dispositifs sous forme d’UE que de bonus. En effet, de son point de vue l’intégration des engagements étudiants dans le cadre d’UE permet de reconnaître l’engagement comme n’étant « pas du travail en plus », mais comme un élément à part entière de l’offre de formation¹⁰⁸⁰.

1077Entretien vice-présidente vie étudiante (2012 - 2016), Université de Lille 3, 3 avril 2015.

1078Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2018), Université de Lille 3, 14 mars 2018.

1079Entretien vice-présidente vie étudiante (2012 - 2016), Université de Lille 3, 3 avril 2015.

1080Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2018), Université de Lille 3, 14 mars 2018.

La reconnaissance des élu-e-s étudiant-e-s ne sera pas intégrée aux différentes UE face à l'impossibilité technique de limiter l'accès à certaines UE aux seuls élu-e-s¹⁰⁸¹.

Chaque option de l'UE 10 "Engagement citoyen" correspond à environ 12 heures de cours ou de formation, l'objectif étant de ne pas évaluer l'engagement bénévole en tant que tel, mais plutôt les compétences développées lors de l'engagement ou les connaissances sur la thématique de l'UE.

1081 *Ibid.*

Section 2. Le développement d'une politique de vie étudiante : renforcer et susciter des engagements

Plusieurs parcours composent l'UE 10 "Engagement citoyen". Lors de la rentrée 2014-2015, ce sont trois parcours différents qui sont proposés aux étudiant-e-s. Cette offre de formation sera revue et complétée à chaque rentrée universitaire.

Tableau 27: Parcours proposés au sein de l'UE 10 "Engagement citoyen" de l'Université de Lille 3, 2014-2017.

Nom du parcours "Engagement citoyen"	Date d'ouverture	Contenu	Capacité d'accueil
Engagement AFEV	1 ^{er} semestre 2014-2015	- Formation assurée par l'AFEV, - Bénévolat à l'AFEV.	50 à 70 étudiant-e-s
Action handicap	2 ^e semestre 2014-2015	- Cours, - Réalisation d'un projet dans une association.	25 étudiant-e-s
Responsabilité associative	2 ^e semestre 2014-2015	- Cours, - Accompagnement vers un engagement associatif ou aide à la réalisation d'un projet associatif.	25 étudiant-e-s
Comprendre et agir face aux conduites addictives	2 ^e semestre 2015-2016	- Cours.	25 étudiant-e-s
Sensibilisation et déconstruction des stéréotypes de sexe	1 ^{er} semestre 2015-2016	- Cours, - Intervention en milieu scolaire.	80 étudiant-e-s
Exil et migration	2 ^e semestre 2016-2017	- Engagement bénévole dans ou en dehors de l'université.	25 étudiant-e-s
Engagement associatif – Soutien scolaire :			
Zup-de-Co	2015-2016	- Formation assurée par Zup-de- Co, - Tuteur-riche à Zup-de-Co.	25 à 50 étudiant-e-s
La Clé	2016-2017	- Formation assurée par La Clé, - Stagiaire à La Clé.	40 étudiant-e-s
Perspective	2016-2017	- Étudiant-e bénévole à Perspective.	20 étudiant-e-s

2.1 Parcours “Engagement AFEV”

L’UE 10 “Engagement citoyen” parcours “Engagement AFEV” est le premier à être ouvert à la rentrée 2014-2015. Ce choix s’explique par la volonté de la vice-présidente vie étudiante de mettre en œuvre progressivement les différentes UE en débutant par un parcours porté par une association habituée de ce type de dispositifs. De plus, l’AFEV disposait déjà d’une convention avec l’université, ce qui permettait une mise en œuvre rapide¹⁰⁸². La formation des étudiant-e-s inscrit-e-s dans l’UE a été assurée en totalité par l’association. La vice-présidente vie étudiante s’est quant à elle chargée de l’évaluation.

Lors de l’année 2014-2015, 43 étudiant-e-s bénévoles se sont inscrits au parcours “Engagement AFEV” pour une capacité de 50 places, sur les 284 bénévoles de la région lilloise¹⁰⁸³.

Une des premières difficultés dans la mise en œuvre du dispositif a concerné l’inscription des étudiant-e-s. Certain-e-s se sont inscrit-e-s pédagogiquement à l’Université, mais ne sont pas entré-e-s directement en contact avec l’AFEV et vice-versa. Les salarié-e-s de l’AFEV ont chaque année des difficultés à avoir des listings d’inscrit-e-s similaires à ceux de l’université. Ce dispositif a également entraîné la venue de nouveaux-elles bénévoles n’ayant aucune connaissance de l’association. Certain-e-s ont pris cette UE 10 par hasard dans les options où il restait de la place, suite à une inscription tardive dans leur formation¹⁰⁸⁴. Néanmoins, les salarié-e-s de l’association ont une vision positive de l’ensemble des étudiant-e-s, même de ceux/celles inscrit-e-s par défaut, qui sont décrit-e-s comme « très scolaires » dans leur rapport aux activités de bénévolat¹⁰⁸⁵.

La seconde difficulté a été la gestion de la durée du bénévolat le long du semestre. En effet, les enfants bénéficiaires d’un accompagnement par l’AFEV sont repérés par leurs enseignant-e-s du primaire et du secondaire dans les établissements conventionnés avec l’association. La remontée des coordonnées des bénéficiaires, après accord des parents, intervient donc au cours du premier semestre. L’association n’est donc pas nécessairement en

1082Entretien vice-présidente vie étudiante (2012 - 2016), Université de Lille 3, 3 avril 2015.

1083AFEV, Synthèse du suivi des partenariats par académie, document interne, 2015.

1084Entretien salariée de l’AFEV, 23 mai 2018.

1085Prise de notes, discussion avec les salarié-e-s, Journée de formation des bénévoles, Lille, 14 février 2015.

mesure d'attribuer un-e enfant bénéficiaire à chaque étudiant-e-s dès son inscription en début de semestre. Certain-e-s étudiant-e-s ont donc débuté leurs heures de bénévolat tardivement dans le semestre, complexifiant la question de leur évaluation. Lors de la journée de formation des bénévoles en fin novembre 2014, sur les 28 bénévoles présent-e-s lors d'un atelier aucun-e n'avait encore commencé son accompagnement¹⁰⁸⁶. L'évaluation et la notation des étudiant-e-s s'est donc avérée complexe à mettre en œuvre¹⁰⁸⁷.

Pour le premier semestre de l'année 2014-2015, la vice-présidente vie étudiante a basé son évaluation sur la participation aux formations de l'association, ainsi que sur le suivi des bénévoles opéré par les volontaires en Service civique de l'AFEV. Ces dernier-e-s ont en charge de contacter régulièrement les bénévoles afin de prendre connaissance de leur assiduité auprès des enfants bénéficiaires. Or environ un quart des fiches de suivis se sont révélées trop lacunaires pour pouvoir donner lieu à une évaluation notée. La vice-présidente vie étudiante a donc pris contact avec les étudiant-e-s concerné-e-s afin de leur proposer une évaluation orale, lors de la session de rattrapage de janvier. Ce système de notation a été vécu comme injuste de la part de certain-e-s bénévoles et salarié-e-s de l'association, faute de comprendre pourquoi des bénévoles très impliqué-e-s ont eu 10 sur 20, face à d'autres bénévoles moins présent-e-s noté à plus de 14 sur 20¹⁰⁸⁸.

Le mode d'évaluation sera modifié à compter du second semestre. Les étudiant-e-s ont tou-te-s été évalué-e-s à partir d'une présentation orale devant un jury composé de la vice-présidente vie étudiante, d'un-e salarié-e de l'AFEV et du/de la volontaire en Service civique ayant été en charge du suivi de l'étudiant-e. Une grille de notation a été élaborée conjointement par l'AFEV et la vice-présidente. Une première partie porte comme l'évaluation précédente sur des critères d'assiduité : régularité dans le bénévolat, participation aux temps de formation et aux temps collectifs. Les étudiant-e-s doivent montrer qu'ils/elles connaissent le projet de l'association. La qualité de la présentation et l'aisance à l'orale font partie des critères de l'évaluation. La seconde partie de l'évaluation est plus particulièrement tournée vers la démonstration des compétences acquises par les étudiant-e-s au cours de leur engagement bénévole. La grille comprend 27 compétences en lien avec l'activité bénévole répartie en quatre sous-groupes : le travail sur la posture (par exemple « développer son sens

1086Note de terrain, Journée de formation des bénévoles, Lille, 22 novembre 2014.

1087Entretien vice-présidente vie étudiante (2012 - 2016), Université de Lille 3, 3 avril 2015.

1088Prise de notes, discussion avec les salarié-e-s, Journée de formation des bénévoles, Lille, 14 février 2015.

de l'écoute », l'expérience de l'engagement dans le projet de l'AFEV (« Faire l'expérience de la solidarité », « Relativiser et savoir prendre du recul »), la relation avec l'enfant ou l'adolescent (« Être sensibilisé à l'interculturel et ses enjeux »), et les compétences liées aux activités réalisées.

Encadré 4: AFEV, Grille d'évaluation UE10 "Engagement AFEV", 2014-2015.



Grille de compétences UE 10

Nom : Prénom : Année d'études : Filières :

Évaluation Quantitative :

Date de début d'accompagnement : Date de fin d'accompagnement :

Nombre de séances réalisées :

Régularité dans l'accompagnement : :- : = : +

Participation à la 1ère formation : : oui : non

Participation à la 2ème formation : : oui : non

Participation à un EDP (échanges de pratiques) : oui : non Si oui combien :

Évaluation Qualitative :

Connaissance du projet associatif métropolitain : :- : +

Compréhension des valeurs portées par l'Afev : :- : +

Compréhension du fonctionnement interne de l'association : :- : +

Présentation Orale :

Qualité et créativité dans la restitution : :- : +

Aisance orale et clarté : :- : +

Évaluation des compétences liées au travail sur la posture :

	Pas du tout	Partiellement	Totalement	Au delà	N'a pas pu
Travail sur l'empathie pour créer une relation de confiance/ Ajustement de son attitude vis-à-vis du jeune et de sa famille					
Développer son sens de l'écoute					
Apprendre à délimiter le cadre de son intervention/ Tenir un cap					
Apprendre à donner un sens à ce que l'on fait à la fois pour soi et pour l'autre					

Évaluation des compétences liées à l'expérience de l'engagement dans le projet de l'Afev

	Pas du tout	Partiellement	Totalement	Au delà	N'a pas pu
Relativiser et savoir prendre du recul					
Faire l'expérience de la solidarité					
Conscience politique/ Compréhension du sens de son action dans la société					
Savoir s'impliquer et prendre des risques					
Avoir le sens des responsabilités					
Ouverture à des convictions et cultures différentes					
Savoir faire des concessions					
Se connaître soi-même et prendre confiance en ses capacités					

Évaluation des compétences liées à la relation avec l'enfant ou l'adolescent :

	Pas du tout	Partiellement	Totalement	Au delà	N'a pas pu
Faire preuve de patience avec mon binôme / Savoir le motiver					
Parler s'exprimer en groupe					
Être sensibilisé à l'interculturel et ses enjeux					
Savoir gérer les situations difficiles / Médiation					

Évaluation des compétences directement liées aux activités réalisées

	Pas du tout	Partiellement	Totalement	Au delà	N'a pas pu
Bénévolat d'accompagnement					
Mobiliser des méthodes pédagogiques pour favoriser les apprentissages					
Connaître un territoire et ses ressources / Savoir s'y déplacer					
Savoir rechercher des informations liées aux matières scolaires, à l'orientation professionnelle, à des activités culturelles, aux horaires de					

transport...					
Faire preuve de créativité, d'adaptation à des situations nouvelles					
Adapter son accompagnement en fonction des axes de ciblage					
Bénévolat de projet individuel et/ou collectif					
Écouter, comprendre et analyser une situation					
Construire un projet pour et avec le jeune et l'évaluer					
Solliciter un soutien					
Savoir travailler en équipe					
Organiser, anticiper, planifier, gérer					
Gérer un groupe dans le cadre de projet collectif					

Ce mode d'évaluation a prévalu jusqu'en 2016-2017. En effet, suite à l'ouverture de nouveaux dispositifs de reconnaissance des engagements ayant eu aussi un oral comme mode d'évaluation, l'administration et l'ancienne vice-présidente vie étudiante – qui demeure l'enseignante responsable – ont été dépassées par l'organisation des partiels. Les salarié-e-s et les volontaires en Service civique de l'AFEV ont dû assurer seul-e-s les oraux sans la présence de l'enseignante responsable. Ils/elles ont donc évalué et noté les étudiant-e-s. Les évaluations ont été transmises à l'enseignante responsable qui a revu la notation de l'AFEV, créant ainsi des incompréhensions au sein de la structure. Les salarié-e-s de l'association n'ont pas compris sur quelles bases certaines notes ont été revues à la baisse. Les étudiant-e-s bénévoles ont également fait remonter leur incompréhension, voir leur déception, face à cette nouvelle notation. En effet, les membres du jury avaient communiqué les notes aux étudiant-e-s en amont de leur transmission à l'enseignante responsable¹⁰⁸⁹.

Au-delà du problème de posture de l'association vis-à-vis de ces bénévoles, la présence des salarié-e-s lors des oraux pèse lourd sur leurs emplois du temps respectif (environ deux journées complètes de travail). L'association ne reçoit, en effet, pas de financement de la part

¹⁰⁸⁹Entretien salariée de l'AFEV, 23 mai 2018.

de l'université concernant la formation des étudiant-e-s ou les passages d'examens. Il a donc été décidé conjointement entre l'enseignante responsable et l'association de remplacer les oraux par un examen écrit et d'augmenter la capacité d'accueil de 50 à 70 bénévoles. L'examen sur table se présente sous la forme de questions portant sur la connaissance de l'association et sur les apprentissages liés à l'activité bénévole. L'AFEV n'est donc plus impliquée dans l'évaluation des étudiant-e-s même si elle continue de remettre une fiche de suivi du/de la bénévole à l'enseignant-e responsable¹⁰⁹⁰.

2.2 Parcours "Engagement associatif – Soutien scolaire"

Ce parcours d'UE 10, intitulé "Engagement associatif – Soutien scolaire", rassemble les associations de soutien à la scolarité à l'exclusion de l'AFEV. De manière générale, ce parcours permet à l'Université de conventionner et reconnaître des associations qui travaillent plutôt avec les écoles privées et peu avec les universités. Trois associations sont intégrées à ce parcours : Zup-de-Co, La Clé et Perspective.

L'association Zup-de-Co est entrée dans le dispositif à la rentrée 2015-2016. Elle n'a eu que peu d'inscrit-e-s la première année, mais a réussi à atteindre le plafond de sa capacité d'accueil – 50 étudiant-e-s – l'année suivante. L'association a néanmoins eu des difficultés à communiquer sur son parcours d'UE 10. En effet, si les salariées ont pu tenir un stand lors de la semaine d'intégration à la rentrée universitaire, elles n'ont pas été invitées à présenter leur association lors des présentations des UE 10 par l'administration.

L'association Perspective a rejoint le dispositif d'UE 10 en 2016-2017, après de nombreuses demandes. Il s'agit d'une association de quartier implantée à Lille. Fondée en 1995, elle emploie 17 salarié-e-s et 4 volontaires en Service civique. Elle accueille chaque année une soixantaine de bénévoles. Les adhérents ont accès à 5 heures d'aide à la scolarité par semaine. L'association accueille en moyenne une trentaine de bénéficiaires par soir dans ces locaux. Ils/elles sont accompagné-e-s selon leurs besoins par les salarié-e-s de l'association et par les bénévoles. L'accord avec l'Université Lille 3 prévoit l'accueil de 20

1090 *Ibid.*

étudiant-e-s, 19 se sont inscrit-e-s pour l'année 2017-2018. Avant la participation au dispositif de reconnaissance de l'université, Perspective accueillait chaque année trois à quatre étudiant-e-s venant principalement d'écoles supérieures privées dans le cadre d'un module en lien avec l'engagement bénévole. L'accord avec l'université permet à l'association de recruter de nouveaux bénévoles, même si la gestion des jeunes étudiant-e-s s'avère parfois compliquée. En effet, pour les membres de l'association ils/elles manquent parfois de maturité comparé aux autres catégories de bénévoles¹⁰⁹¹.

L'association ne met pas en place de temps de formation spécifique auprès des étudiant-e-s inscrit-e-s en UE 10, même s'ils/elles peuvent participer aux temps d'échanges entre les bénévoles et les salarié-e-s. L'évaluation des étudiant-e-s est effectuée en interne par l'une des salariées de l'association¹⁰⁹².

Contrairement à Perspective, l'association La Clé a été directement contactée par l'université pour accueillir des étudiant-e-s dès la rentrée 2016-2017. Il s'agit d'une association de soutien à la scolarité et de médiation sociale auprès des familles fondée en 1985 par des sœurs dominicaines, dont la direction deviendra laïque en 2003. Elle accueille chaque année près de 650 bénéficiaires et entre 550 et 650 bénévoles. La gestion de l'association est assurée par 8 salarié-e-s. Les bénévoles de l'association donnent des cours en individuel aux bénéficiaires dans les locaux de l'association, situés en plein coeur de Lille.

Au total, La Clé a accueilli 40 étudiant-e-s lors de la première année de partenariat avec l'Université Lille 3. L'association a refusé l'inscription de deux personnes qui ne correspondaient pas au profil attendu chez leurs bénévoles. En effet, l'association n'accueille pas l'ensemble des bénévoles potentiels, mais opère une sélection au travers d'un processus de recrutement. Les futur-e-s bénévoles doivent avoir 18 ans révolus et posséder le baccalauréat. Ils/elles sont reçu-e-s individuellement en entretien pendant une heure environ afin de s'entretenir avec la/le salarié-e sur leur parcours et leurs motivations. Ils/elles sont par la suite reçu-e-s lors d'un second entretien individuel afin de recevoir une formation de base. Un bilan intermédiaire est également réalisé avec un-e salarié-e auprès les cinq premières semaines de bénévolat¹⁰⁹³.

1091Entretien salariée Perspective, 6 avril 2018.

1092*Ibid.*

1093Entretien salariée La Clé, 30 novembre 2017.

Contrairement aux salarié-e-s de l'AFEV qui sont particulièrement satisfait-e-s des accompagnements d'enfants bénéficiaires réalisés par les étudiant-e-s en UE 10, le constat de La Clé est beaucoup plus mitigé. Beaucoup d'étudiant-e-s inscrit-e-s ont réalisé un nombre d'heures de bénévolat jugées très insuffisantes par l'association. Pour les salarié-e-s de l'association, cette situation est liée à un manque de suivi des étudiant-e-s en interne de l'université. Cela a créé un point de tension entre La Clé et l'enseignante responsable de l'UE qui n'était pas favorable à la mise en œuvre d'un quota minimum d'heures de bénévolat¹⁰⁹⁴.

Les difficultés de gestion des examens lors de l'année 2016-2017, évoquées précédemment, ont également touché les trois associations.

Pour le passage des examens, dans le même esprit que le parcours "Engagement AFEV" l'association Zup-de-Co a fourni à l'université les documents de suivi de l'étudiant-e : chaque étudiant-e bénévole doit remplir un compte rendu en ligne après chaque séance d'accompagnement scolaire, les volontaires en Service civique présent-e-s lors des séances sont également amené-e-s à apprécier l'accompagnement réalisé par le/la bénévole. Une grille de compétence a également été élaborée conjointement entre Zup-de-Co et l'Université Lille 3, laquelle sert de grille d'évaluation lors des oraux menés par la vice-présidente vie étudiante, en présence d'une salariée de l'association. Or, lors des examens du second semestre 2016-2017, la salariée s'est retrouvée seule pour faire passer à l'oral les 50 étudiant-e-s bénévoles. Elle précise avec le recul qu'elle n'aurait pas dû accepter de les faire passer. Afin d'évaluer les étudiant-e-s, l'enseignante responsable a demandé à la salariée de l'association de lui faire remonter un tableau avec des notes d'oral et les documents de présentation des étudiant-e-s (PowerPoint). La salariée ayant refusé de noter les étudiant-e-s, elle a rendu une évaluation par lettres qui sera transformée en note par l'enseignante. Comme ce fut le cas pour l'AFEV, les notes ne reflétaient pas forcément l'investissement des étudiant-e-s, engendrant des déceptions et des réactions de colères auprès de l'association¹⁰⁹⁵. Certain-e-s étudiant-e-s auraient demandé l'invalidation de l'examen, sans que j'ai pu recueillir plus d'informations à ce propos.

Suite à cet incident, Zup-de-Co s'est vu réduire son nombre de places de 50 à 25, contre son gré. En effet, l'association éprouve plus de difficultés à recruter des bénévoles qui ne peuvent

¹⁰⁹⁴*Ibid.*

¹⁰⁹⁵Entretien salariée Zup-de-Co, 26 octobre 2017.

prétendre au dispositif de reconnaissance des engagements¹⁰⁹⁶. Les mêmes difficultés ont été rencontrées par La Clé et Perspective. Les trois associations du parcours “Engagement associatif – Soutien scolaire” ont demandé un rendez-vous avec l’enseignante, sans retour de sa part¹⁰⁹⁷.

Ces incidents, quant à l’évaluation des étudiant-e-s inscrit-e-s dans ces dispositifs, témoigne globalement de la faiblesse des moyens accordés à leur mise en œuvre. En effet, à l’exclusion de la vice-présidente vie étudiante, tou-te-s les membres des jurys ont siégé de manière bénévole.

Encadré 5: Bénévoles ou stagiaires ? Quel statut pour les étudiant-e-s inscrit-e-s dans l’UE 10 "Engagement citoyen" ?

Lors des entretiens avec les salariées des trois associations du parcours “Engagement associatif – Soutien scolaire”, la question du statut au sein de la structure des étudiant-e-s a été évoquée. De manière générale, les étudiant-e-s inscrit-e-s dans le cadre d’un cours universitaire ne sont pas considéré-e-s par les associations comme des bénévoles.

Il est d’usage au sein de l’association Zup-de-Co, où environ 85 % des étudiant-e-s engagé-e-s dans l’association voient leurs actions reconnues dans le cadre d’un cours ou d’un bonus, de préférer le terme de “tuteur” à celui de “bénévole”.

Au sein de la Clé, les étudiant-e-s inscrit-e-s *via* un dispositif de reconnaissance des engagements dans leur établissement du supérieur sont considérés comme des stagiaires. Ils/elles sont accompagné-e-s par la salariée en charge des stagiaires. L’association accueille environ 30 % d’étudiant-e-s parmi ces bénévoles (entre 550 et 650 selon les années). Néanmoins, tou-te-s les étudiant-e-s ne viennent pas à La Clé dans le cadre d’un module ou d’une UE de reconnaissance des engagements. Ils/elles sont nombreux-ses à intervenir dans le cadre de projets tuteurés.

L’association met en œuvre un suivi particulier des étudiant-e-s en comparaison des autres bénévoles, en vue de l’évaluation :

« On va avoir plus de vigilance sur les stagiaires, c’est-à-dire qu’on leur explique bien qu’il va falloir être régulier et qu’il va falloir aussi une certaine curiosité sur notre structure. On les reçoit en leur expliquant bien que le jour où il va falloir passer à l’oral, nous on va capitaliser les données sur chaque personne.

On a une réunion d’équipe qui a lieu tous les vendredis après-midi et vraiment nominativement on va pouvoir dire “Cette personne s’est investie, elle venait discuter après ses cours”, “Attend ! Elle n’a fait que trois heures de cours au lieu des 30 heures”. Ça arrive aussi, donc voilà, il faut que ça soit sérieux. C’est vrai que pour un étudiant c’est important, mais si tu commences à dire “Oh, ça va, il a fait 15 heures”. Ben non, parce que celui qui a fait ses 30 heures qui s’est investi qui a été curieux, il faut être juste. »

Entretien salariée La Clé, 30 novembre 2017.

1096Ibid.

1097Entretien salariée Zup-de-Co, 26 octobre 2017 ; Entretien salariée La Clé, 30 novembre 2017.

Il en est de même pour l'association Perspective où les salarié-e-s préfèrent le terme "étudiant-e stagiaire" à celui de bénévole, dans la mesure où les étudiant-e-s ont une obligation de présence, contrairement aux bénévoles et qu'ils/elles sont évalué-e-s. Lors de leur inscription, au moment de remplir leur fiche signalétiques, ils/elles doivent cocher la case "étudiant-e" afin de les distinguer des bénévoles¹⁰⁹⁸.

2.3 Parcours "Responsabilité associative"

Le parcours "Responsabilité associative" voit le jour au second semestre 2014-2015. Il sera par la suite scindé en deux parcours distincts nommés : "Engagement étudiant niveau 1" et "Initiatives étudiantes et projets associatifs" en 2015-2016, puis "Se préparer à l'engagement" et "Engagement solidaire" à compter de la rentrée 2016-2017. Les évolutions des noms du parcours au fil des années traduisent l'évolution de son contenu et du public ciblé.

À sa création, ce parcours était plutôt destiné aux étudiant-e-s membres d'une association, afin de les former sur le fonctionnement associatif dans son ensemble, de la création d'une association, à la recherche de financements. Or, une partie des étudiant-e-s inscrit-e-s dans ce parcours, de par leurs engagements associatifs, étaient déjà familiers du fonctionnement des associations. L'année suivante, le parcours a donc été scindé en deux : l'un à destination des étudiant-e-s non-engagé-e-s dans une association ou novices en la matière, l'autre à destination de celles/ceux déjà engagé-e-s¹⁰⁹⁹.

Le parcours "Engagement étudiant niveau 1" ou "Se préparer à l'engagement" a donc vocation à faire découvrir le milieu associatif aux étudiant-e-s. La validation du parcours n'est pas conditionnée à la réalisation d'un projet associatif. Dans ce cadre, un-e salarié-e de l'AFEV intervient pendant deux heures afin de présenter sa structure. L'association n'est pas rémunérée pour cette intervention dans la mesure où c'est une manière de se faire connaître des étudiant-e-s. L'objectif est d'inciter les étudiant-e-s à s'engager :

« Si à la fin de l'année, ils s'engagent dans une association quelle qu'elle soit c'est gagné. Ça veut dire que le dispositif a fonctionné. »

Entretien vice-présidente vie étudiante (2016-2018), Université de Lille 3, 14 mars 2018.

1098Entretien association Perspective, 6 avril 2018.

1099Entretien vice-présidente vie étudiante (2012-2016), Université de Lille 3, 3 avril 2015.

Le second parcours, “Initiatives étudiantes et projets associatifs” ou “Engagement solidaire”, est quant à lui principalement tourné vers l’accompagnement à la gestion de projet associatif, qu’il s’agisse de la création d’une association ou de l’organisation d’un évènement dans une structure existante.

2.4 Parcours “Action handicap”

Le parcours “Action handicap” conçu par la vice-présidente vie étudiante a vocation à « responsabiliser les étudiants envers leurs pairs » et à développer un sentiment d’entre-aide au sein de l’université¹¹⁰⁰. Cette UE 10 s’inscrit ici en complément de la politique de l’établissement en matière d’aide aux étudiant-e-s en situation de handicap. Il ne s’agit pas ici de reconnaître les étudiant-e-s preneur-se-s de notes qui peuvent effectuer cette tâche gratuitement ou en étant rémunéré-e-s par le relais handicap. En effet, la prise de note n’est pas considérée par les enseignant-e-s en charge de cette UE comme un engagement citoyen, mais comme un engagement individuel auprès d’un-e camarade de promotion ou comme un job étudiant si cette action donne lieu à une rémunération. Pour autant, cette action peut donner lieu à la délivrance d’une attestation par l’université¹¹⁰¹. Cette UE n’a pas non plus vocation à mettre en lien des étudiant-e-s “valide” avec les associations d’étudiant-e-s en situation de handicap du campus.

Ce cours correspond à 18 heures de TD. Il nécessite également la réalisation d’un projet. La partie théorique est dispensée à la fois par le médecin coordinateur de l’université et par la vice-présidence étudiante. Cette dernière sera remplacée l’année suivante par une enseignante chercheuse en psychologie, spécialiste des questions de handicap.

L’objectif est donc de donner les bases aux étudiant-e-s concernant les différents handicaps et la législation en vigueur à l’université, mais également dans le monde du travail. Cependant, la tâche fut rendue difficile par l’hétérogénéité du public étudiant inscrit dans cette UE. En effet, certain-e-s s’inscrit-e-s sont plus avancé-e-s dans leur cursus d’étude et ont parfois déjà des connaissances en matière de handicap.

¹¹⁰⁰*Ibid.*

¹¹⁰¹Entretien médecin du service de santé, Université Lille 3, 20 septembre 2017.

La réalisation de projets par les étudiant-e-s avait initialement vocation à permettre une meilleure intégration des personnes en situation de handicap, soit à leur arrivée à l'université, soit lors de leur entrée dans l'emploi¹¹⁰². Cette partie-ci fut difficilement appréhendée par les étudiant-e-s, une majeure partie d'entre eux/elles n'a pas réalisé de projet lors de l'année d'expérimentation¹¹⁰³. La mise en avant de l'obligation de la réalisation d'une action en faveur de personnes en situation de handicap dans un cadre associatif fut par la suite précisée dans la plaquette de présentation de l'UE¹¹⁰⁴, sans qu'une majorité d'étudiant-e-s réalise effectivement un projet, compliquant la tenue et l'évaluation du cours.

« On s'est rendu compte dès la première année qu'il y avait des gens qui étaient venus là histoire de grappiller quelques points, mais sans avoir un intérêt particulier. Dans les attendus, il y avait le fait d'être engagé. Parce que ça s'appelle "engagement citoyen". Pour finir, il n'y avait que 5 étudiants sur les 25 qui s'étaient engagés pour de vrai. Donc la deuxième année, on a resserré un petit peu le boulon. La troisième année, on a dit "Vous n'êtes pas inscrit, c'est même pas la peine de venir, il faut vraiment avoir une action, il faut être solidaire, il faut être membre d'une asso, il faut avoir quelque chose, il faut monter un projet, etc." Et l'examen de fin d'année il est basé sur la présentation du projet, des choses qui ont été faites, pour moitié. L'autre moitié avec un écrit. [...]

L'an dernier, on a été très enthousiasmé par trois ou quatre étudiants sur 25. D'abord sur 25, il n'y en a jamais eu plus que 15 qui venaient en cours. Il y en a une quinzaine qui sont passés à la fin devant nous pour l'interro. Un tiers de ces 15 qui étaient enthousiasmants, les autres, on se demandait, voilà ! Ils ne savaient pas ce que c'était que la MDPH, ils ne savaient pas ce que c'était qu'un aménagement d'examen, donc en fait ils étaient venus, prendre du temps, passer du temps. »

Entretien médecin du service de santé, Université Lille 3, 20 septembre 2017.

Ce constat d'une faible implication des étudiant-e-s dans cette UE est également partagée par l'enseignante en charge du cours. Pour elle, cette UE a vocation à susciter de nouveaux engagements auprès des étudiant-e-s en leur apportant une aide théorique et technique sur la conduite d'un projet associatif. Cet objectif ne semble en l'état pas être atteint.

1102 Université Lille 3, Plaquette de présentation des UE10 Projet de l'étudiant, 2014-2015.

1103 Entretien médecin du service de santé, Université Lille 3, 20 septembre 2017.

1104 « Être engagé.e en qualité de membre actif d'une association d'utilité publique. » : Université Lille 3, Plaquette de présentation des UE10 Projet de l'étudiant "Action handicap", 2016-2017.

« Le but c'est que les étudiants soient déjà inscrits dans une association quand ils arrivent ?

Alors, le but c'est d'ouvrir les portes à cet engagement-là. Nous on voudrait que les étudiants qui s'intéressent ... on voudrait recruter aussi bien des étudiants qui sont déjà impliqués dans des associations, pourquoi pas, ce serait super. [...] Mais on en a très peu, et le gros du contingent ce sont des personnes qui n'ont jamais mis les pieds dans une association, mais qui ont une idée du handicap et puis ça les intéresse bien cette façon là de procéder avec quelque chose de très réel, avec des apports théoriques de l'université. Sauf qu'en fait, il y a très peu d'entre eux qui comprennent qu'il faut s'y prendre à l'avance, longtemps à l'avance. Ils arrivent, souvent ils n'ont pas d'association qui les accueille. »

Entretien enseignante responsable du parcours "Action handicap", Université Lille 3,
20 juin 2017.

De manière plus générale, au-delà de l'engagement effectif des étudiant-e-s dans une association, l'objectif de sensibilisation du public étudiant aux questions en lien avec le handicap et la volonté de susciter de l'entre-aide au sein de l'université semble partiellement rempli, dans la mesure où le public inscrit dans l'UE n'est pas le public cible.

« Au tout départ, on pensait que cette formation irait vers cet objectif-là que des étudiants qui sont dit valides entre guillemets soient sensibilisés à la question du handicap, pourquoi pas pour s'engager à aider leurs camarades qui présentent un handicap quelconque. Mais, après, ce n'est pas la population que l'on a nécessairement attirée. On a des gens qui s'engagent parce que pendant X années, ils ont travaillé comme aide-éducateur en établissement et donc ils sont en terrain connu. Ils sont dans le cadre d'une reprise d'étude et donc ils viennent dans l'UE 10 handicap. Il y en a d'autres qui veulent faire ça en master 2 et donc ils s'inscrivent déjà pour connaître. Il y en a d'autres parce que c'est un proche [qui est en situation de handicap]. Voilà, vraiment les motivations pour lesquelles ces étudiants s'inscrivent dans cette UE sont vraiment multiples. Et ça ne s'oriente pas nécessairement vers cette finalité-là d'accompagner, d'aider d'autres étudiants en situation de handicap. »

Entretien enseignante responsable du parcours "Action handicap", Université Lille 3,
20 juin 2017.

Si les entretiens menés avec les personnes en charge de cette UE traduisent une certaine déception de leur part, ils permettent néanmoins de saisir les attentes et les objectifs initialement fixés lors de la mise en œuvre de cette UE et comment cette dernière devait

participer à la politique de l'établissement en matière de handicap, en cherchant à sensibiliser les étudiant-e-s n'étant pas confronté-e-s à ces difficultés pour, à terme, favoriser l'inclusion des personnes en situation de handicap dans l'université, mais également dans le travail. En effet, cette UE a été valorisée par l'université dans le cadre d'une biennale du handicap organisée en 2015, à la suite de la signature d'une convention "Handicap Universités Entreprises" entre différents acteurs locaux¹¹⁰⁵.

2.5 Parcours "Comprendre et agir face aux conduites addictives"

Le second parcours d'UE10 "Engagement citoyen" liée aux questions d'inclusion et de santé des étudiant-e-s est celui nommé "Comprendre et agir face aux conduites addictives", créée à la rentrée 2015-2016.

Ce cours a pour spécificité d'émaner directement du personnel du service de santé de l'université face au constat d'un nombre important d'étudiant-e-s ayant des comportements à risques liés à la prise d'alcool, de produits stupéfiants ou toute autre forme d'addiction. L'objectif est de former les étudiant-e-s sur les conduites addictives et les gestes à adopter, notamment dans le cadre des soirées étudiantes, et par ce biais, favoriser la transmission d'informations entre pairs. La création de cette UE a vocation à combler l'absence d'association de prévention par les pairs sur l'université depuis plusieurs années. Pour le service de santé, il s'agit au travers de cette formation et de sa validation dans les études de « permettre à l'étudiant de valoriser quelque chose qui était son propre intérêt »¹¹⁰⁶. La validation de cette formation dans le semestre a, en effet, permis d'attirer un certain nombre d'étudiant-e-s autour de ces thématiques, ce qui ne semblait pas être le cas avant.

De plus, dans le cadre d'une politique de vie étudiante de réduction des risques lors des soirées étudiantes, les associations qui souhaitent demander un financement de l'université autour d'un projet festif doivent avoir obligatoirement dans leurs membres des étudiant-e-s ayant validé cette UE.

1105 Université de Lille, Dossier de presse, Biennale du handicap 2015, 3 novembre 2015.

1106 Entretien médecin du service de santé, Université Lille 3, 20 septembre 2017.

2.6 Parcours “Sensibilisation et déconstruction des stéréotypes de sexe”

Le parcours “Sensibilisation et déconstruction des stéréotypes de sexe” est ouvert tous les semestres, sous la responsabilité de la chargée de mission égalité femmes-hommes de l’Université de Lille 3.

Il comprend 18 heures de TD au cours desquelles les étudiant-e-s sont formé-e-s à intervenir dans les établissements scolaires afin de sensibiliser les élèves aux stéréotypes de genre. Il peut accueillir jusqu’à 80 étudiant-e-s par semestre, lesquels sont donc amené-e-s à intervenir directement dans les établissements au cours du semestre. Cette UE repose sur l’engagement bénévole, mais pas au sein d’une association.

Je n’ai cependant pas eu accès à plus d’informations concernant ce parcours.

2.7 Parcours “Exil et migration”

La création à la rentrée 2016 d’une UE “Engagement citoyen” parcours “Exil et migration” s’inscrit dans une politique plus générale de l’université d’accueil d’étudiant-e-s exilé-e-s en provenance de Calais. En effet, il s’agissait pour les deux enseignants responsables de renforcer l’affichage politique de l’université autour de la prise en compte et de l’intégration des personnes exilées en mettant en avant la solidarité des étudiant-e-s, mais également des enseignant-e-s déjà à l’oeuvre¹¹⁰⁷.

Ce parcours a pris corps à partir d’un séminaire consacré à l’exode animé par l’un des enseignants responsables. Ce séminaire s’est rapidement transformé en un lieu de réunion où les étudiant-e-s et les personnels de l’université se retrouvaient afin d’organiser l’aide matérielle et administrative aux étudiant-e-s exilé-e-s. L’ouverture au second semestre du parcours “Exil et migration” a pris la suite de cette organisation informelle entre étudiant-e-s et personnels. Le parcours accueille donc en partie des étudiant-e-s déjà fortement impliqué-e-s auprès des personnes exilé-e-s, sur l’université ou en dehors.

Le parcours a été coordonné par les enseignants responsables à l’aide des réseaux sociaux. L’objectif était de permettre aux étudiant-e-s inscrit-e-s d’articuler théorie et pratique

¹¹⁰⁷Entretien enseignant responsable parcours “Exil et migration”, 15 septembre 2017.

bénévole. Les enseignants leur communiquaient des conseils de lecture, des pistes de réflexion et organisaient à l’occasion des réunions¹¹⁰⁸. Les étudiant-e-s inscrit-e-s dans cette UE se sont impliqué-e-s dans la résolution des problèmes matériels de personnes réfugiées (vêtements, carte de transports, etc.), dans les demandes de papiers, mais également dans l’accompagnement dans la maîtrise du français.

Ce suivi à distance des étudiant-e-s a donné lieu à des rendus de dossier très divers. Certain-e-s étudiant-e-s se sont très peu mobilisé-e-s sur le terrain, mais ont mené une réflexion théorique en lien avec les questions de migration. D’autres, se sont au contraire fortement impliqué-e-s sur le terrain, tout en délaissant les lectures et la réflexion théorique. Même si pour les enseignants attribuer une note sur ce type d’engagement « relevait de l’absurde », ils ont dû se prêter au jeu, en essayant de valoriser tout autant l’engagement de terrain que la réflexion théorique des étudiant-e-s¹¹⁰⁹. En effet, afin de valider l’UE dans les logiciels de gestion, il est nécessaire d’entrer une note. La problématique de la notation soulevée par les enseignants du parcours “Exil et migration” témoigne d’une utilisation du dispositif qui n’est pas tournée exclusivement vers la formation des étudiant-e-s, mais principalement vers la légitimation politique et institutionnelle d’un engagement préexistant de la part d’enseignant-e-s et d’étudiant-e-s.

1108 *Ibid.*

1109 *Ibid.*

Tableau 28: Synthèse des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants de 2006 à 2017, Université Lille 3.

Dispositif créé sous la présidence de Jean-Claude Dupas (2005 à 2012) :		
2006 à 2012	UE AFEV	- Ouverte en 2 ^e et 3 ^e année de licence, - Capacité d'accueil : 25 étudiant-e-s par semestre
Dispositif créé sous la présidence de Fabienne Blaise (2013 à 2018) :		
2014 : Nouvelle maquette de licence : UE 10 "Engagement citoyen", constituée de plusieurs parcours fluctuant selon les années		

La mise en œuvre d'une reconnaissance des engagements des étudiant-e-s au sein de l'Université de Lille 3 a débuté en 2006 avec la création d'un dispositif partenarial avec l'AFEV, jusqu'à l'expiration de la convention avec l'association en 2012. Le non-renouvellement du dispositif de reconnaissance avec l'AFEV ne signifie pas l'arrêt de la politique de reconnaissance des engagements étudiants, bien au contraire. De nouveaux dispositifs seront intégrés dès 2014 dans le nouveau contrat quadriennal.

La mise en œuvre d'une maquette commune des licences à l'échelle de l'université permet la création d'une UE 10 "Projet de l'étudiant" au sein de laquelle se côtoient l'offre de formation des UFR et de l'établissement. L'une des UE 10 gérée par l'université, nommée "Engagement citoyen" est consacrée aux engagements associatifs des étudiant-e-s. Elle est constituée de plusieurs parcours correspondant à des modalités particulières de reconnaissance de certains types d'engagements : soutien scolaire, projet à destination de personnes en situation de handicap, intervention en milieu scolaire sur les stéréotypes de genre, etc. La liste des parcours est vouée à évoluer chaque année. L'établissement a bien centralisé en son sein une partie de l'offre de formation de licence, tout en laissant la gestion des différents parcours aux enseignant-e-s chercheur-se-s occupant ou non une fonction auprès de la présidence. Si les UFR se trouvent donc bien dépossédées d'une partie de la formation, les enseignant-e-s chercheur-se-s ont quant à eux la possibilité de créer de nouveaux enseignements échappant aux logiques disciplinaires. La création de ces enseignements sous la forme de parcours au sein d'une UE crée une offre fluctuant au gré des années et des volontés de chacun-e. Cette offre de formation s'impose donc aux

enseignant-e-s chercheur-se-s, mais sa mise en œuvre dépend exclusivement de ces dernier-ère-s.

La création de ces différents dispositifs au sein des cursus de licence laisse apparaître deux difficultés majeures dans leur mise en œuvre : l'évaluation des étudiant-e-s et la charge de travail des différents acteurs.

Deux types de dispositifs coexistent : ceux gérés exclusivement par des enseignant-e-s chercheur-se-s et ceux où la gestion des étudiant-e-s bénévoles est assurée par les salarié-e-s des associations et l'évaluation par des enseignant-e-s.

Dans le premier cas, si les enseignant-e-s peuvent aisément évaluer les connaissances acquises en cours, ce n'est pas le cas de l'engagement bénévole en lui-même qui revient à évaluer l'implication de l'étudiant-e. Dans le cadre du parcours "Action handicap", les enseignant-e-s n'ont aucune possibilité d'évaluer, comme dans le cadre d'un stage, l'implication des étudiant-e-s dans le projet mené ou la structure. Ce parcours se trouve donc à mi-chemin entre une reconnaissance d'un engagement et un cours "classique", l'engagement relevant du travail personnel non évaluable. Le parcours "Exil et migration" pose des questions similaires, dans la mesure où, si les enseignants contestent l'idée d'une notation tout en l'appliquant, les éléments de formation étaient facultatifs et les rendus des étudiant-e-s ont été très hétérogènes.

La tâche se complique dans les parcours où la formation et le suivi des étudiant-e-s est assurée par les associations elles-mêmes. Dans ce cadre, les différents dispositifs n'ont pas pour ambition d'évaluer l'engagement bénévole en lui-même. En effet pour les associations de soutien à la scolarité (AFEV, Zup-de-Co, La Clé et Perspective), l'évaluation au travers d'une présentation orale ou d'un écrit porte sur la démonstration des compétences acquises à l'issue de l'engagement et non sur la qualité de l'engagement en lui-même. Or, il est difficile de distinguer les deux. Par exemple, La Clé conçoit le bénévolat dans le cadre de la formation initiale comme un stage. En y associant un nombre d'heures minimum pour la validation du "stage", elle pose en filigrane la question du temps nécessaire à l'acquisition des compétences en lien avec l'activité bénévole. En effet, est-ce que cette acquisition est liée aux formations dispensées ou à l'activité bénévole elle-même ? Cette dissociation entre les compétences

acquises et l'activité bénévole ne semble pas être opérante dans la pratique. Néanmoins, l'évaluation d'une UE ne pouvant être réalisée que par les enseignant-e-s responsables, il est impossible de la déléguer aux salarié-e-s ou Services civiques des associations qui assurent pourtant le suivi au quotidien des bénévoles et sont donc les seul-e-s à même d'évaluer leur implication dans la structure ou le projet. L'importance des cohortes d'étudiant-e-s inscrit-e-s dans les nombreux parcours de l'UE 10 "Engagement citoyen" rend impossible tout suivi individualisé par les quelques enseignant-e-s responsables.

Le développement de nombreux parcours au sein de l'UE "Engagement citoyen" pose également la question de la charge de travail induite pour les enseignant-e-s et les salarié-e-s des associations. En effet, ce développement n'a été rendu possible que par l'ouverture de parcours où la formation est déléguée aux associations. Cette délégation réduit le coût horaire du parcours pour l'université, car les associations ne sont pas rémunérées (ni subvention de fonction, ni heures de vacances). Néanmoins, la charge de travail demeure importante pour les associations, mais également pour les enseignant-e-s responsables de l'évaluation, créant ainsi des désaccords entre les acteurs sur les modalités de l'évaluation finale.

Comme pour l'Université Paris Nanterre, l'implication d'associations – non financées sur ces dispositifs – disposant de salarié-e-s – non rémunéré-e-s par les universités – à même d'assurer la formation et le suivi permet d'élargir "à moindre coût" l'offre de formation.

Chapitre 6 : L'Université Lille 1

Ouverte en 1970, l'Université Lille 1 est issue de la faculté des sciences de Lille. Elle est implantée à Villeneuve-d'Ascq, en périphérie de Lille, sur le campus Cité scientifique, non loin de l'Université Lille 3. L'université dispose également d'une station marine à Wimereux.

La formation au sein de l'Université Lille 1 est organisée au sein de huit UFR (Biologie ; Chimie ; Géographie et Aménagement ; Informatique, Électronique, Électrotechnique, Automatique ; Mathématiques ; Physique ; Sciences de la terre et Sciences économiques et sociales), d'une École polytechnique, d'un Institut d'Administration des entreprises et d'un IUT¹¹¹⁰. L'éclatement disciplinaire, ainsi que la présence d'écoles et d'instituts, se traduit par une forte tradition d'autonomie des UFR¹¹¹¹.

L'université accueille plus de 20 000 étudiant-e-s¹¹¹², dont plus de la moitié en sciences et techniques (59%), le reste des étudiant-e-s se répartissent entre les sciences économiques et de gestion (29%) et les sciences humaines et sociales (12%)¹¹¹³. Le taux d'étudiant-e-s boursier-ère-s est plus élevé que la moyenne nationale (32,6 % à Lille 1, contre 27,8 % en 2014-2015), mais en dessous de la moyenne de l'académie (33,2%)¹¹¹⁴.

Le campus Cité scientifique a pour particularité d'être très étendu (il est desservi par deux arrêts de métro) et entièrement ouvert. Il est constitué de nombreux bâtiments, indépendants les uns des autres et disposant de leur propre parking. Au centre du campus se trouvent la bibliothèque universitaire et la Maison des Étudiants. Six résidences CROUS sont implantées à proximité du campus Cité scientifique, ce qui représente le plus gros pôle de résidences étudiantes de l'académie. Ce campus a pour particularité d'être implanté en bordure de Villeneuve-d'Ascq. Il est entouré d'un côté par l'autoroute et de l'autre par des bureaux de

1110AERES, Rapport d'évaluation de l'université Lille 1 – Sciences et Technologies, novembre 2014, p. 7.

1111AERES, Rapport d'évaluation de l'Université des sciences et technologies de Lille, novembre 2009, p. 6.

1112AERES, Rapport d'évaluation de l'université Lille 1 – Sciences et Technologies, op. cit., p. 7.

1113AERES, Rapport d'évaluation de l'Université des sciences et technologies de Lille, op. cit., p. 5.

1114COMUE Lille Nord de France, Schéma Directeur de la Vie Étudiante, op. cit., p. 11.

grandes entreprises. Le centre-ville et les commerces ne sont pas à proximité immédiate du campus et des logements CROUS.

L'université comptabilise entre 70 et 100 associations étudiantes reconnues et actives chaque année sur le campus¹¹¹⁵.

La gestion de la vie étudiante est organisée au sein d'un service regroupant quatre bureaux distincts. Le bureau de la vie étudiante est la cellule principale. Il gère la vie des associations, ainsi que l'action sociale et le FSDIE. Le second bureau correspond à la Maison des Étudiants (MDE) gérée conjointement par un responsable administratif et le/la vice-président-e étudiant-e. Le troisième bureau est constitué par le Relai handicap. Le quatrième correspondant au bureau d'accueil des étudiants internationaux. Il s'occupe principalement de la gestion des titres de séjours des étudiant-e-s. En effet, 41 % des étudiant-e-s étrangers du département (soit le plus gros effectif) suivent leurs études au sein de l'Université Lille 1¹¹¹⁶.

Le pilotage politique est assuré par un-e vice-président-e (nommée) en charge de la vie étudiante.

Tableau 29: Présidents de l'Université Lille 1, 1997-2017

Mars 1997 – février 2002	Jacques Duveau
Mars 2002 – février 2007	Hervé Baussart
Mars 2007 – mai 2016	Philippe Rollet
Mai 2016 – décembre 2017	Jean-Christophe Camart

Les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants se sont développés selon des modalités très différentes au sein de l'Université Lille 1. En effet, des dispositifs de validation ont dans un premier temps vu le jour de manière isolée dans certaines UFR (section 1). La présidence de l'université développera plusieurs dispositifs de valorisation à compter de 2013, en s'appuyant sur des formations déjà existantes, faute de moyens associés (section 2). Ces derniers ne répondant pas aux exigences fixées par le décret issu de la loi Égalité et citoyenneté¹¹¹⁷, la présidence de l'université mettra en œuvre un nouveau dispositif à la rentrée 2017-2018, tout en déployant en parallèle un dispositif commun aux trois universités lilloises en vue de la fusion au 1^{er} janvier 2018 (section 3).

1115Entretien responsable du service de vie étudiante, Université Lille 1, 7 novembre 2017.

1116*Ibid.*

1117Décret n°2017-962 du 10 mai 2017, op. cit.

Section 1. La prise en compte des activités extra-académiques des étudiant-e-s : le développement de quelques dispositifs à l'échelle des UFR.

Si la question de la reconnaissance des engagements étudiants et plus largement de leurs activités extra-académiques dans les cursus est envisagée à l'échelle de l'université dès 2001, à la faveur du développement des politiques de vie étudiante, elle ne se concrétisera pas dans l'immédiat (1.1). Les premiers dispositifs émaneront d'UFR ayant développé leur propre politique de reconnaissance des engagements (1.2).

1.1 Une politique de vie étudiante tournée vers la promotion des engagements associatifs.

La question de la prise en compte des activités extra-académiques des étudiant-e-s est posée dès 2001 en CA, avec la proposition de l'aménagement des maquettes d'enseignement afin de reconnaître les projets culturels des étudiants¹¹¹⁸. Elle resurgit en 2005, lors des discussions concernant le nouveau contrat de formation (2006-2009) et le passage au LMD. Il est proposé en congrès d'intégrer les initiatives étudiantes dans le cadre des UE transversales des diplômes¹¹¹⁹.

Le contrat quadriennal suivant (2010-2013) prévoit d'unifier une partie des différentes formations de licences. D'un côté, il prévoit la mise en œuvre d'un module obligatoire de "Projet Personnel et Professionnel" du semestre 1 au semestre 3. De l'autre, l'architecture de l'ensemble des licences doit inclure un module optionnel par semestre, sans que son contenu soit précisé. Enfin, le service universitaire pédagogique assure la gestion des formations dites transversales, telle que les langues. Néanmoins, je n'ai trouvé aucun document attestant de l'existence d'une politique de reconnaissance des engagements étudiants menée à l'échelle de l'établissement. Le rapport d'évaluation de l'AERES, en date de novembre 2009, mentionne un module "engagement citoyen" permettant de reconnaître l'engagement des étudiant-e-s¹¹²⁰.

1118 Ouverture et Indépendance, Compte rendu de CA, 22 juin 2001.

1119 Ouverture et Indépendance, Compte rendu de Congrès, 4 février 2005.

1120 AERES, Rapport d'évaluation de l'Université des sciences et technologies de Lille, op. cit., p. 21.

Je n'ai pas trouvé plus d'informations concernant ce module. Il est cependant probable qu'il corresponde à un module mis en œuvre dans une UFR particulière, par exemple en biologie où la maquette de licence 2010-2013 comprend un module "engagement citoyen" au second semestre de deuxième année de licence.

Pour autant, la question de la généralisation des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants à l'échelle de l'université fait partie des objectifs de la politique de vie étudiante de l'université présentés en 2011 en CA¹¹²¹. Ce projet se concrétisera en 2013 avec la création de Labels (2.1).

Si la question de la généralisation de la reconnaissance des engagements étudiants n'est pas concrétisée dans l'immédiat, l'université a néanmoins mis en œuvre d'autres dispositifs en lien avec la politique de vie étudiante. Une Maison des Étudiants (MDE) est inaugurée en 2007. Elle a pour particularité d'intégrer les étudiant-e-s dans son mode de gestion. En effet, le vice-président étudiant (VPE) est également directeur de la MDE. En donnant une responsabilité statutaire au VPE au sein de la gestion de la MDE, la présidence de l'université souhaitait associer davantage les étudiant-e-s à la gouvernance de la vie étudiante, face à des taux d'abstention élevés aux élections¹¹²². Ce lieu est rapidement devenu un point névralgique de la vie étudiante sur le campus. En effet, en plus d'abriter une partie des locaux associatifs, la MDE dispose d'espaces collectifs, dont un bar, ainsi que du matériel de sonorisation permettant l'organisation hebdomadaire de concerts en soirée¹¹²³. En parallèle, une Charte des associations sera votée en 2009¹¹²⁴, l'objectif de cette politique de vie étudiante étant de développer le nombre d'associations sur le campus en leur donnant plus de visibilité.

1.2 La création de différents dispositifs à l'échelle des UFR.

Des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants existent au sein de plusieurs UFR de l'Université Lille 1, notamment en mathématique, science de la vie, science de la

1121 Université Lille 1, Politique de la Vie Étudiante, CA du 28 janvier 2011, p. 4.

1122 Le taux de participation des étudiant-e-s aux élections de 2007 s'élève à 5,5%, contre 16% en 2002, in AERES, Rapport d'évaluation de l'Université des sciences et technologies de Lille, op. cit., p. 21.

1123 Entretien responsable de la Maison des Étudiants, Université Lille 1, 15 novembre 2017.

1124 Ouverture et Indépendance, Compte rendu de CA, 3 juillet 2009.

terre, géographie-aménagement et science de l'éducation¹¹²⁵. Je présenterai, dans un premier temps, les dispositifs créés au sein de l'UFR de biologie (1.2.1), avant d'évoquer comment l'association Zup-de-Co s'est intégrée aux dispositifs existants dans plusieurs UFR (1.2.2).

1.2.1 Les dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles au sein de l'UFR de biologie : susciter des engagements et professionnaliser les étudiant-e-s.

Tableau 30: Modules de reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s au sein de l'UFR de biologie, Université Lille 1, 2008-2017.

Nom du module	Début et fin de mise en œuvre du dispositif	Nombres d'ECTS associés
AFEV	2008 à 2010	1 ECTS
Engagement associatif	2010 à auj.	1 ECTS
Initiatives citoyennes	2010 à auj.	1 ECTS
Engagement citoyen	2010 à auj.	2 ECTS

Une convention signée en 2008, entre l'AFEV et l'Université Lille 1, prévoit la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance du bénévolat au sein de l'association en deuxième ou troisième année de licence, d'une valeur d'un ECTS¹¹²⁶. L'une des enseignant-e-s de l'UFR de biologie, élue au CEVU au moment de la signature de la convention, a souhaité l'appliquer. Elle a donc créé un module "AFEV" au premier semestre de la deuxième année de licence. Ce module, d'une valeur d'un ECTS, n'était pas associé à une note, l'activité bénévole suffisait à sa validation. Il n'était pas question ici de valider les compétences acquises des étudiant-e-s au travers de l'activité bénévole, mais bien leur participation. En effet, pour l'enseignante, ce module avait vocation à mettre « le pied à l'étrier », en donnant « la possibilité à ceux qui veulent s'engager, de s'engager »¹¹²⁷. Néanmoins, les enseignant-e-s de l'UFR étaient globalement réfractaires à l'instauration d'un dispositif de reconnaissance des engagements. Dans la mesure où, c'est également elle qui avait précédemment mis en place différents

1125Entretien vice-présidente vie étudiante (2016-2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

1126AFEV, Projet de convention avec l'Université Lille 1, document interne, 2009.

1127Entretien enseignante chercheuse, responsable des modules de reconnaissance de l'engagement en Biologie, Université Lille 1, 11 octobre 2017.

modules d'insertion professionnelle, elle a argumenté dans le sens que les engagements bénévoles seraient importants dans le parcours professionnel des étudiant-e-s, afin de convaincre ses collègues¹¹²⁸.

Techniquement, l'inscription du module "AFEV" a été rendue possible par l'existence d'une UE transversale (UET) d'une valeur de 5 ECTS dans la maquette de deuxième année de licence. Cette UET comprend deux sortes de modules : des cours obligatoires selon les semestres (anglais, informatique, hygiène et sécurité, etc.) qui représentent entre 3 et 4 ECTS, ainsi que des modules au choix pour 1 à 2 ECTS par semestre. L'enseignante a donc demandé à l'intégrer dans l'offre des modules au choix.

Suite à des remontées d'étudiant-e-s intéressé-e-s par la reconnaissance des engagements bénévoles, mais pas par un engagement au sein de l'AFEV, l'enseignante a rapidement souhaité ouvrir le dispositif à d'autres associations. Cette ouverture apparaissait d'autant plus pertinente que les engagements associatifs des étudiant-e-s font partie des critères de sélection dans l'accès à certaines spécialités de master. Or seuls les engagements associatifs en lien avec la filière d'étude apparaissent comme un plus au moment des candidatures, à l'instar des engagements bénévoles d'accompagnement à la scolarité tel que l'AFEV¹¹²⁹.

L'inscription d'un engagement bénévole dans le dossier étudiant au moment de la candidature en master 1 ou 2 est un critère important au sein de l'UFR de biologie. En effet, l'engagement des étudiant-e-s est à même de compenser quelques notes moyennes. Cela s'explique par la projection des enseignant-e-s dans la futur intégration professionnelle des étudiant-e-s.

« Dans [les modules "Projet Personnel et Professionnel" en licence], on leur dit "Voilà, vous êtes très nombreux, il va y avoir une sélection et tout le monde ne va pas être sélectionné, donc comment on fait ? Il faut présenter un dossier. Il y a quoi dans ce foutu dossier ?".

Donc en général, ils nous disent les notes. Oui, voilà, c'est ce que nous on appelle les médailles en chocolat ! Ça, c'est bien, à l'université, on aime bien les bonnes notes, mais dans le monde professionnel, on ne veut pas forcément des bonnes notes.

Si, on veut quelqu'un qui a son diplôme, mais s'il a son diplôme, il a son diplôme, c'est comme le permis. [...] Mais par contre, on veut quelqu'un qui a d'autres

1128 *Ibid.*

1129 *Ibid.*

caractéristiques. [...] On leur en parle à ce moment que dans telle filière [l'engagement bénévole] va être un critère fort. »

Entretien enseignante chercheuse, responsable des modules de reconnaissance de l'engagement en Biologie, Université Lille 1, 11 octobre 2017.

L'enseignante de biologie a étoffé l'offre de reconnaissance des engagements dans la maquette de formation suivante (2010-2013). Le module "AFEV" est devenu un module "Engagement associatif" qui ne reconnaît plus une association en particulier. Il ne s'agit donc plus d'un dispositif de type partenarial. Le dispositif s'est ouvert à l'ensemble des associations qu'elles soient étudiantes ou non. Afin d'accompagner les étudiant-e-s, trois séances de TD, données par une responsable de la scolarité, ont été ajoutées au module. Le programme consiste en une présentation du fonctionnement des associations sous un angle juridique (statut des associations, différents rôles). Ce module sera également ouvert aux étudiant-e-s de deuxième année de l'UFR de sciences de la terre.

L'évaluation des étudiant-e-s inscrit-e-s dans les dispositifs de reconnaissance des engagements a rapidement posé problème. En effet, le logiciel de gestion des cursus ne permettait pas de valider un module sans lui attribuer une note. L'enseignante responsable a donc proposé que les étudiant-e-s aient en guise de note la moyenne de l'UET. En effet, les autres modules de l'UET étant généralement validés avec de très bonnes notes, cette façon de fonctionner ne pénalisait pas les étudiant-e-s concerné-e-s. Or, le cas a fini par se poser, d'un-e étudiant-e n'ayant pas validé les autres modules de l'UET. Il/elle s'est donc retrouvé-e avec une note associée en dessous de la moyenne, alors même que l'engagement bénévole avait bien été réalisé. Une évaluation notée s'est donc progressivement mise en place dans les trois dispositifs de reconnaissance des engagements. Les étudiant-e-s, inscrit-e-s au module "Engagement associatif", sont évalué-e-s à partir d'un écrit portant sur les trois TD, mais également sur une petite présentation orale. L'enseignante responsable a néanmoins souhaité que l'évaluation reste légère, dans la mesure où un seul crédit ECTS est associé au module. L'objectif est de vérifier si les étudiant-e-s ont bien été actif-ve-s dans leur association, mais également de savoir s'ils/elles ont rencontré des problèmes au sein de la structure.

Deux autres dispositifs ont été créés au second semestre de deuxième année de licence : "Initiatives citoyennes" pour 1 ECTS et "Engagement citoyen" pour 2 ECTS. Les deux

modules reconnaissent tout type d'engagement associatif, mais seul le module "Engagement citoyen" est associé à un TD, d'où la différence de crédits ECTS.

Le module "Initiatives citoyennes" a accueilli jusqu'à 54 étudiant-e-s sur une promotion d'environ 400. Les étudiant-e-s sont libres de choisir le type d'engagement associatif qu'ils/elles souhaitent, mais quasiment la moitié d'entre eux/elles choisissent de s'engager dans une association créée par des enseignant-e-s de l'université – Kadovie –, dans le cadre d'un projet tuteuré de licence professionnelle. Cette association a pour objectif de monter des projets à destination de personnes âgées dépendantes. Les étudiant-e-s de la licence professionnelle ont pour mission la gestion des étudiant-e-s bénévoles tou-te-s inscrit-e-s par le biais d'un module. L'évaluation des étudiant-e-s inscrit-e-s dans cette association est assurée par les enseignant-e-s de la licence professionnelle. Pour les autres étudiant-e-s, bénévoles dans d'autres associations, l'évaluation est assurée par l'enseignante responsable. Le module "Initiatives citoyennes" est évalué depuis l'année 2016-2017 à l'aide d'un écrit d'une page recto-verso présentant l'association ainsi que leurs actions. Un guide pratique a par ailleurs été créé par l'enseignante afin de les aider à présenter leur travail. Le suivi de l'engagement est assuré de manière informelle par l'enseignante au cours du semestre. Le critère principal de l'évaluation demeure bien l'engagement bénévole en tant que tel. S'ils/elles se sont engagé-e-s, les étudiant-e-s sont assuré-e-s d'avoir la moyenne, les écrits ou les présentations orales permettant d'obtenir des points supplémentaires.

Le module "Engagement citoyen" est également noté à l'aide du rendu d'un petit rapport. Les heures de TD sont réparties entre trois enseignant-e-s. Le fonctionnement des associations est assuré par la responsable de la scolarité qui enseigne au semestre précédent dans le module "Engagement associatif" et par un second enseignant. L'enseignante responsable du module s'occupe quant à elle de la partie valorisation de l'expérience associative dans le cadre du PEC.

Ce module a accueilli 28 étudiant-e-s lors de l'année 2016-2017, ce qui représentait l'équivalent d'un groupe de TD. Or, les étudiant-e-s inscrit-e-s suivent tou-te-s des filières ou des options différentes. Il a donc été très compliqué pour l'administration de trouver un horaire commun. Les TD ont été placés, faute de mieux, lors de la semaine de partiels. Pour l'enseignante responsable, cela donne une mauvaise image de ces modules et par corrélation une image négative des engagements bénévoles des étudiant-e-s : en étant placé en dehors du calendrier d'enseignement, ce module apparaît comme peu important dans la formation. De

plus, la présentation du secteur associatif intervenant en fin de semestre, elle perd une partie de son intérêt¹¹³⁰.

Encadré 6: Le projet Kadovie : entre projet tuteuré et reconnaissance des engagements étudiants.

L'association Kadovie a été créée par des enseignant-e-s dans le cadre d'une licence professionnelle formant des coordinateur-ice-s gérontologiques, ouverte en 2011.

Dans le cadre de cette licence, les étudiant-e-s sont formé-e-s à recueillir la parole des personnes âgées vivant en institution. Ils et elles sont chargé-e-s de collecter un certain nombre de souhaits émanant de ces personnes, afin qu'ils soient réalisés dans le cadre du projet Kadovie. Les souhaits sont très divers, il peut s'agir de réaliser un rêve, de refaire une activité qui était réalisée avant, d'écrire une histoire de vie à destination des petits enfants ou plus simplement d'acheter un vêtement ou un objet.

Les étudiant-e-s de la licence professionnelle ne réalisent pas eux mêmes les souhaits. Ils/elles sont chargé-e-s de coordonner d'autres étudiant-e-s – inscrit-e-s quant à eux/elles dans un module de reconnaissance des engagements de la licence de biologie – qui sont chargé-e-s de réaliser un souhait. Ce sont donc deux types d'étudiant-e-s qui se côtoient dans ce projet.

Les étudiant-e-s coordinateurs communiquent avec les étudiant-e-s bénévoles *via* une boîte mail que les enseignant-e-s consultent également.

Si le projet Kadovie est obligatoire dans la formation des étudiant-e-s en licence professionnelle, il n'est cependant pas évalué, au contraire, des étudiant-e-s de biologie qui sont évalué-e-s à partir des échanges de mails et du rendu d'un rapport de deux pages sur la réalisation de leur action.

Au total, l'association Kadovie réalise une vingtaine de souhaits chaque année avec l'aide des 15 étudiant-e-s de la licence professionnelle et d'une vingtaine de bénévoles de la licence de biologie¹¹³¹.

À cela s'ajoutent d'autres difficultés côté enseignant quant à la prise en charge des coûts liés aux dispositifs de reconnaissance des engagements. En effet, le fonctionnement des trois modules repose principalement sur le "bénévolat" enseignant. En dehors des quelques heures de TD (l'équivalent de deux heures pour l'enseignante responsable), la gestion des modules et l'évaluation des étudiant-e-s n'est pas comptabilisée dans le service d'enseignement.

Ces différents dispositifs ont eu un succès important au sein de l'UFR de biologie allant jusqu'à plus d'une cinquantaine d'inscrit-e-s certaines années. Or, aujourd'hui ces modules

1130 *Ibid.*

1131 Entretien enseignante responsable du projet Kadovie, Université Lille 1, 18 octobre 2017.

sont un peu moins fréquemment choisis par les étudiant-e-s. Cela s'explique par l'évolution des maquettes de formation où les étudiant-e-s n'ont plus nécessairement de module à choix dans l'UET. En effet, les étudiant-e-s qui arrivent directement en deuxième année de licence, représentant un quart de la promotion, n'ont pas accès aux modules au choix au premier semestre. Les étudiant-e-s inscrit-e-s dans des parcours de type ingénieur au second semestre de licence 2 n'ont pas non plus accès à ces modules. Seule la moitié de l'effectif de deuxième année peut prétendre aux modules au choix. De ce fait, le module "Engagement associatif" n'a été choisi que par trois personnes à la rentrée 2017-2018¹¹³².

Ces dispositifs ont également eu un impact positif sur les associations de filières en biologie. En effet, les membres du BDE, créé en 2009, avaient du mal à assurer la passation d'année en année. La possibilité de valider 1 ou 2 ECTS par l'implication dans le bureau de l'association a contribué au dynamisme et à la pérennité de l'association de filière¹¹³³.

1.2.2 L'inscription de Zup-de-Co dans les dispositifs existants : une entrée par les UFR.

Au contraire de la démarche initiée par l'AFEV où une enseignante a souhaité directement mettre en œuvre la convention signée entre l'association et l'université, Zup-de-Co a bénéficié d'une ouverture progressive aux dispositifs de reconnaissance des engagements déjà existants. En effet, si l'association est également signataire d'une convention avec l'université, les salariées ont dû entrer directement en contact avec les responsables de filières afin de bénéficier d'une reconnaissance¹¹³⁴.

En 2012, l'association a, en premier lieu, eu accès à des modules de reconnaissance des engagements en licence d'économie et gestion. L'association accueille chaque année entre 25 et 30 étudiant-e-s en provenance de cette UFR. En 2013, Zup-de-Co a été intégrée au sein de la licence de mathématique, sous la forme d'une UE au choix permettant de valider 3 ECTS¹¹³⁵. L'engagement est évalué par le rendu d'un rapport et une soutenance orale en présence d'une salariée de Zup-de-Co et de volontaires en Service Civique ayant assuré le

1132Entretien enseignante chercheuse, responsable des modules de reconnaissance de l'engagement en Biologie, Université Lille 1, 11 octobre 2017.

1133Entretien vice-président étudiant (2012 - 2014), Université Lille 1, 11 mars 2018.

1134Entretien salariée Zup-de-Co, 26 octobre 2017.

1135Université Lille 1, Livret pédagogique de licence de mathématique, 2017-2018, p 24.

suivi de l'étudiant-e. L'association accueille chaque année une quinzaine d'étudiant-e-s en provenance de cette licence¹¹³⁶.

Les salariées de l'association sont invitées par les enseignant-e-s référent-e-s lors des journées de pré-rentrées pour présenter Zup-de-Co. Cette présence leur permet d'avoir aisément des étudiant-e-s inscrit-e-s. De même l'organisation des dispositifs de reconnaissance des engagements par filière facilite le travail des salariées de l'association, en termes de gestion d'emploi du temps. Elles peuvent plus aisément organiser des temps d'échanges et de formation avec les étudiant-e-s bénévoles, auxquels sont également convié-e-s les enseignant-e-s de filière.

1136Entretien salariée Zup-de-Co, 26 octobre 2017.

Section 2. Le développement de nouveaux dispositifs à l'échelle de l'université.

Deux projets ont été développés à l'échelle de l'Université Lille 1. Le premier consiste en une reconnaissance *a posteriori* des engagements des étudiant-e-s sous la forme d'un supplément au diplôme, nommé Label (2.1). Le second consiste au contraire à mobiliser des étudiant-e-s dans des actions bénévoles sur les territoires ruraux du département où aucun projet n'existe par ailleurs (2.2).

2.1 La création des Labels : une reconnaissance sous forme d'une valorisation plutôt qu'une validation.

2.1.1 L'élaboration d'une reconnaissance des engagements étudiants à l'échelle de l'université.

La question de la reconnaissance des engagements faisait partie des projets de longue date du vice-président vie étudiante, arrivé en 2009, suite au départ de Sandrine Rousseau¹¹³⁷. Il n'avait cependant pas eu l'opportunité d'enclencher concrètement une réflexion sur la création d'un dispositif, faute d'un budget spécifique de l'université à dédier à cette politique. C'est un enseignant chercheur, fortement impliqué à titre individuel dans le milieu associatif, qui lui fit part de sa volonté de réfléchir aux possibilités de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s dans le cadre de leurs études. Le vice-président vie étudiante lui proposera de devenir chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant" (VEE) en vue de la création d'un dispositif, cette charge devant néanmoins entrer dans son service¹¹³⁸.

À propos du souhait de reconnaître les engagements des étudiant-e-s, le vice-président vice étudiante, de 2009 à 2016, évoque les différents conseils qui lui ont été fournis au fil de sa

1137Nommée vice-présidente du Conseil Régional Nord-Pas-de-Calais, chargée de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

1138Entretien vice-président vie étudiante (2009 - 2016), 12 octobre 2017 et entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant", Université Lille 1, 22 septembre 2017.

carrière en tant qu'ancien militant et élu étudiant. Il lui a été systématiquement conseillé de taire ses expériences syndicales sur son CV dans ces recherches d'emplois, y compris au sein de l'université, alors même que, de son point de vue, ses engagements militants étudiants lui ont donné une solide connaissance du fonctionnement de l'université, que ne possèdent pas nécessairement d'autres enseignant-e-s chercheur-se-s non impliqué-e-s dans les instances. La volonté de créer un dispositif de valorisation des engagements étudiants avait donc vocation à répondre à cette problématique d'une non reconnaissance des connaissances et compétences acquises dans le cadre d'une recherche d'emploi. De plus, pour lui, cette question est également à mettre en lien avec l'absentéisme des étudiant-e-s dans les conseils. En effet, si l'on conseille aux étudiant-e-s de ne pas mentionner leurs mandats d'élu-e-s sur leurs CV, pourquoi accepteraient-ils/elles d'être absent-e-s en cours pour siéger en conseil ou en commission ?¹¹³⁹ Le dispositif créé a, dans cette configuration-là, vocation à permettre aux acteurs de l'université de faire du lobbying auprès des entreprises sur la prise en compte des expériences bénévoles¹¹⁴⁰. En effet, pour le vice-président vie étudiante « un salarié qui fait plus, il est mieux que quelqu'un, à CV égal [qui ne s'engage pas]. C'est la cerise sur le gâteau »¹¹⁴¹.

De son côté, le chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant" postule que les étudiant-e-s impliqué-e-s dans le secteur associatif développent des compétences¹¹⁴². Sa réflexion autour de la création d'un dispositif est fortement tournée vers la reconnaissance des compétences acquises dans un cadre associatif par les entreprises, dans le but de favoriser l'insertion professionnelle des étudiant-e-s. En effet, il précisera, lors de la présentation du dispositif en CEVU, que « l'employabilité est présente dans la réflexion depuis le début »¹¹⁴³. Cette reconnaissance a également pour objectif de « former des étudiants citoyens qui continueront leur engagement toute leur vie »¹¹⁴⁴.

1139Entretien vice-président vie étudiante (2009 - 2016), 12 octobre 2017.

1140*Ibid.*

1141*Ibid.*

1142Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant", Université Lille 1, 22 septembre 2017.

1143Université Lille 1, Compte rendu de CEVU, 5 juillet 2013.

1144Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant", Université Lille 1, 22 septembre 2017.

Afin de réfléchir à la forme que devait prendre le futur dispositif de reconnaissance des engagements étudiants sur l'université, un groupe de travail a été constitué. Ce dernier était composé des enseignant-e-s mettant en œuvre des dispositifs de reconnaissance dans leurs filières – dont l'enseignante de biologie –, des élu-e-s étudiant-e-s, de représentant-e-s d'association étudiantes, mais encore de représentant-e-s de l'AFEV, de la Chambre de Commerce et de l'Industrie et du MEDEF¹¹⁴⁵.

Il est ressorti des discussions avec les étudiant-e-s impliqué-e-s dans le groupe de travail qu'ils/elles n'étaient pas particulièrement favorables à un dispositif de reconnaissance incluant des ECTS, dans le sens où un engagement ne devrait pas donner lieu à une contrepartie¹¹⁴⁶. Ils souhaitaient néanmoins pouvoir mettre en valeur leurs engagements sur leur CV, mais sans « mélanger les choses avec la formation »¹¹⁴⁷.

La création d'un supplément au diplôme est donc apparue comme le modèle de dispositif correspondant le plus aux demandes des étudiant-e-s. De plus, ce type de dispositif n'entre pas en compte dans l'obtention du diplôme en faisant un outil relativement simple à mettre en œuvre. Il n'est pas nécessaire ni de modifier les maquettes des diplômes, ni de convaincre individuellement les différent-e-s directeur-riche-s de formation du bien fondé du dispositif, même si le projet leur a été présenté¹¹⁴⁸.

Le dispositif est présenté et voté en CEVU en juillet 2013 pour une ouverture à la rentrée de septembre. Il est voté à 14 voix pour, 0 contre et 2 abstentions¹¹⁴⁹. Lors du vote en CA, le projet sera voté à 14 pour, 2 contre et 4 abstentions, de la part des élu-e-s FSU et CGT¹¹⁵⁰. Les votes d'abstention concernent principalement le refus d'ouverture du dispositif aux élu-e-s étudiant-e-s, à la fois, car il reviendrait à évaluer des opinions, mais également, car la formation prévue ferait doublon avec celles mises en œuvre par les syndicats étudiants¹¹⁵¹.

1145Entretien responsable du service de vie étudiante, Université Lille 1, 7 novembre 2017.

1146*Ibid.*

1147Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

1148Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant", Université Lille 1, 22 septembre 2017.

1149Université Lille 1, Compte rendu CEVU, 5 juillet 2013.

1150SNESUP Lille 1, Notes du CA du 12 juillet 2013.

1151Université Lille 1, Compte rendu CEVU, 5 juillet 2013, SNESUP Lille 1, Notes du CA du 12 juillet 2013.

2.1.2 L'organisation générale des Labels.

Deux dispositifs de supplément au diplôme ont été mis en œuvre : un Label “initiative” et un Label “engagement”. D’autres Labels existent par ailleurs au sein de l’université, telle que le Label “international” qui reconnaît un certain niveau de maîtrise d’une langue étrangère ou le Label “recherche” qui correspond à une initiation à la recherche scientifique dès la licence.

Les deux dispositifs créés n’ont pas pour objectif d’inciter les étudiant-e-s à s’engager dans une association. En effet, ils valident les engagements *a posteriori*, afin d’éviter que les étudiant-e-s s’engagent dans le but de valider un Label. Il sont donc principalement tourné vers la reconnaissance des compétences issues des activités bénévoles. S’ajoute aux Labels la création d’un prix de l’engagement pour récompenser ponctuellement des étudiant-e-s ayant des engagements considérés comme particulièrement importants¹¹⁵² et originaux¹¹⁵³.

Afin de prétendre à la validation d’un Label, les étudiant-e-s doivent faire valider leur projet par une commission composée : du président d’université ou du/de la vice-président-e vie étudiante, du/de la vice-président-e étudiante, des vice-président-e-s Formation tout au long de la vie et Réussite, de personnels des différents services de l’université en lien avec la culture, la vie étudiante et la formation, du chargé de mission “Valorisation de l’Engagement Étudiant”, de membres de l’université et de membres invités, dont la Métropole Européenne de Lille (MEL) et des associations¹¹⁵⁴.

- Le Label “initiative” :

Le Label “initiative” permet de valoriser un engagement de courte durée équivalent à 30 heures de bénévolat sur 6 mois. Tout type d’engagement associatif est éligible à ce Label. Il n’est pas nécessaire que l’engagement ait un but social, il peut s’agir d’un engagement à caractère sportif ou festif. Les étudiant-e-s inscrit-e-s au Label “initiative” n’ont pas de formation à suivre. Ils/elles sont évalué-e-s à partir du rendu d’un rapport de quelques pages par un jury composé : du président de l’université, du/de la vice-président-e vie étudiante,

1152Entretien enseignant chercheur, chargé de mission “Valorisation de l’Engagement Etudiant,” Université Lille 1, 22 septembre 2017.

1153Université Lille 1, Compte rendu CEVU 5 juillet 2013.

1154Université Lille 1, Proposition de Valorisation de l’Engagement Etudiant (VEE), CEVU 5 juillet 2013.

du/de la vice-président-e étudiant-e, de deux autres vice-président-e-s, de deux représentant-e-s des services, de deux élu-e étudiant-e au CFVU, d'un-e élu-e enseignant-e au CFVU, de deux représentant-e-s du monde socio professionnel (MEL et l'Union Départementale des Centres Communaux d'Action Sociale du Nord)¹¹⁵⁵.

- Le Label “engagement” :

Le Label “engagement” a vocation à valoriser un engagement long, d'une durée de deux ans. Il est associé au suivi de 10 heures de formations portant sur le fonctionnement des associations (juridique, financier), sur l'hygiène et la sécurité, le développement durable, mais également une formation aux premiers secours¹¹⁵⁶. Ces cours ne sont pas propres aux étudiant-e-s inscrit-e-s dans le Label “engagement”, ils/elles sont intégré-e-s à ceux déjà existant dans les modules de reconnaissance des engagements de l'UFR de biologie, ce qui cause des problèmes dans la gestion des emplois du temps.

Les étudiant-e-s sont évalué-e-s par un oral devant un jury semblable à celui du Label “initiative” et par le renseignement de leurs activités associatives dans le “Portefeuille d'Expérience et de Compétences” (PEC).

Le choix du PEC s'explique par le fait que sa présentation est déjà inscrite dans la majorité des maquettes de licence dans le cadre du “Projet Personnel et Professionnel de l'Etudiant”, où la possibilité de renseigner des activités extra-académiques est évoquée par les formateur-ric-e-s du Service Universitaire d'Information et d'Orientation. Les étudiant-e-s doivent démontrer qu'ils/elles ont acquis certaines “compétences” en les décrivant et en les insérant dans des exemples, puis en s'auto-évaluant.

Néanmoins, les étudiant-e-s inscrit-e-s au Label sollicitent fréquemment une formation spécifique autour de la description des “compétences” acquises, l'exercice n'étant pas perçu comme intuitif. La formatrice PEC a donc prévu plusieurs créneaux de 4 heures de formation selon les demandes. Compte tenu de la difficulté à trouver des créneaux communs entre les

1155Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

1156Université Lille 1, Compte rendu CEVU 5 juillet 2013.

différentes filières, elle a principalement organisé des formations individuelles, ce qui demande une disponibilité importante pour un faible nombre d'étudiant-e-s¹¹⁵⁷.

L'objectif de la formation est donc de montrer que toutes les activités associatives permettent à partir des activités réalisées de développer des compétences qui peuvent avoir une incidence positive dans le cadre d'une recherche d'emploi. Cet outil a comme objectif d'aider les étudiant-e-s à constituer un CV (en piochant des "compétences" correspondant aux candidatures), mais également à préparer des entretiens d'embauche (par le fait d'avoir réfléchi en amont à ces expériences professionnelles, bénévoles ou personnelles). Néanmoins, pour la formatrice PEC, les étudiant-e-s éprouvent des difficultés à valoriser leurs activités associatives dans le cadre de leur bilan de compétence. Ce constat est partagé au sein des autres établissements du supérieur. Le Céreq dresse, en 2015, un bilan mitigé de l'utilisation du PEC « si les étudiants reconnaissent l'apport de certaines actions, ils ne voient pas l'utilité du dispositif dans son ensemble »¹¹⁵⁸.

- Les élu-e-s étudiant-e-s :

Les élu-e-s étudiant-e-s sont également éligibles au Label "engagement". L'idée de départ était que les engagements des élu-e-s participent de leur employabilité, en effet, pour le chargé de mission : « Participer à une réunion c'est apprendre comment fonctionne une entreprise, c'est une compétence »¹¹⁵⁹.

L'éligibilité des élu-e-s au Label répond à des conditions particulières. Ils/elles doivent avoir un taux de présence en conseil supérieur à 80 %, valider un module intitulé "Engagement Université" et fournir un bilan du travail mené en tant qu'élu-e¹¹⁶⁰.

La formation à destination des élu-e-s n'a pas été créée pour l'occasion. Le choix a été fait par la présidence de l'université de sélectionner parmi les formations existantes celles qui été susceptibles d'intéresser les élu-e-s¹¹⁶¹. Le module "Engagement Université" correspond donc

1157Entretien formatrice "Portefeuille d'Expériences et de Compétences", Université Lille 1, 06 octobre 2017.

1158« Le bilan mitigé de l'expérimentation du portefeuille d'expériences et de compétences », Bref du Céreq, février 2015, vol. 331.

1159Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant," Université Lille 1, 22 septembre 2017.

1160Université Lille 1, Proposition de Valorisation de l'Engagement Etudiant (VEE), CEVU 5 juillet 2013.

1161Entretien responsable du service de vie étudiante, Université Lille 1, 7 novembre 2017.

à une formation déjà existante à destination des personnels nouvellement arrivés sur la connaissance de l'université.

Je n'ai pas trouvé la trace de prise de position des organisations étudiantes sur le sujet. Néanmoins, aucun élu-e étudiant n'a demandé à en bénéficier depuis sa création¹¹⁶².

2.1.3 Des dispositifs rarement sollicités par les étudiant-e-s.

De manière générale peu étudiant-e-s se sont inscrit-e-s aux Labels. Lors de leur ouverture à la rentrée 2013-2014, le chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant" et le vice-président vie étudiante ont fait le choix de n'ouvrir que le Label "engagement" afin de limiter le nombre de candidatures potentielles. Deux étudiant-e-s ont validé le Label à la fin de l'année, dont le vice-président étudiant (élu en juin 2012), fortement engagé au sein de son BDE depuis 2009. Ce dernier a validé le Label au titre de sa fonction, sans présenter de dossier et sans suivre de formation¹¹⁶³. Par la suite, quatre étudiant-e-s ont validé un Label en 2014-2015 et six en 2015-2016. Lors de la troisième année des Labels, un prix de l'engagement a été décerné à une étudiante pour ses 6 années d'engagement auprès de personnes âgées¹¹⁶⁴.

L'arrivée d'une nouvelle équipe de direction en mars 2016 a permis de relancer le dispositif des Labels. La liste CAP U-Lille (Construire avec audace et pluralité l'Université de Lille) du président élu – Jean-François Camart – s'engage à mener une politique dans la continuité de la précédente présidence, en vue de la fusion des trois universités lilloises au 1^{er} janvier 2018. Le programme de la liste CAP U-Lille présente les labels de reconnaissance de l'engagement étudiant comme une façon d'améliorer « l'employabilité des étudiants ». L'un des objectifs du programme est de faire reconnaître les Labels par les entreprises¹¹⁶⁵.

1162 *Ibid.*

1163 Entretien vice-président étudiant (2012-2014), Université Lille 1, 11 mars 2018.

1164 Entretien enseignant chercheur, chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant", Université Lille 1, 22 septembre 2017.

1165 CAP U-Lille, Pour une grande université solidaire et durable, Programme élections Lille 1, mars 2016, p. 41.

Afin d'attirer plus d'étudiant-e-s au sein des Labels, la nouvelle vice-présidente vie étudiante a mené une campagne de communication sur l'université à l'aide de tables d'information et de vidéos de présentation des possibilités de reconnaissance des engagements. La communication a été principalement centrée sur le Label "initiative", qui est plus facile d'accès et qui ne nécessite pas le suivi d'une formation¹¹⁶⁶. Un groupe de travail s'est également réuni afin de préparer la promotion des Labels, constitué uniquement d'enseignant-e-s et de personnels de l'université. Il a été décidé d'alléger la charge de travail pour le Label "initiative" en limitant la taille du rapport à une page et en mettant à disposition des étudiant-e-s un modèle de rapport explicitant les attendus¹¹⁶⁷.

Quarante demandes ont été déposées au 15 mars 2017¹¹⁶⁸, pour un total de 24 étudiant-e-s labellisé-e-s, dont 3 Labels "engagement". La déperdition entre les demandes et les labellisations s'explique en partie par les difficultés que les étudiant-e-s rencontrent pour assister aux cours du Label "engagement". La moitié des candidatures concerne un engagement au sein d'une association étudiante de l'Université Lille 1. Plusieurs demandes concernent également des étudiant-e-s bénévoles dans une association de protection des animaux. Les autres demandes sont très diverses : associations culturelles, environnementales, clubs sportifs, Conseil Lillois de la Jeunesse, etc. Aucune candidature n'émane de bénévoles membres d'associations fortement implantées dans les universités telles que l'AFEV ou Zup-de-Co¹¹⁶⁹.

Si la reconnaissance des Labels par les entreprises faisait partie intégrante du dispositif, elle ne sera pas appliquée faute de temps et de visibilité sur la permanence du dispositif. En effet, d'une part les Labels ne correspondent pas aux exigences fixées par la loi Égalité et citoyenneté quant à la reconnaissance des engagements étudiants, d'autre part l'équipe présidentielle a concentré ses forces sur la préparation de la fusion des trois universités

1166Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

1167*Ibid.*

1168Université Lille 1, Présentation de la Politique de Vie Etudiante, présenté en CFVU, 31 mars 2017.

1169Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

lilloises au 1^{er} janvier 2018¹¹⁷⁰. Cependant d'autres dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants ont vu le jour à l'échelle de l'établissement.

2.2 L'Université comme pourvoyeur de bénévoles : de l'intégration dans le campus à l'intégration sur le territoire.

Les politiques de reconnaissance et de validation des expériences bénévoles peuvent également avoir pour but de développer un engagement en dehors du campus. C'est le cas du projet "Petites communes" développé par l'Université de Lille 1 et porté par l'Union Départementale des Centres Communaux d'Action Sociale du Nord (UDCCAS)¹¹⁷¹. Initié en 2016, il a pour ambition d'apporter localement une alternative aux 369 communes de moins de 1500 habitant-e-s qui ne sont plus tenues d'avoir un Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) depuis la loi NOTRe¹¹⁷². Ce projet a été conçu par l'UDCCAS comme « une des réponses aux problématiques rurales »¹¹⁷³ qu'il s'agisse de l'isolement des personnes âgées ou de fracture numérique. Il s'agit donc de susciter l'engagement des étudiant-e-s ne résidant pas à proximité de l'université, mais dans des communes rurales où l'offre associative est de fait plus restreinte et sans lien avec l'université. Plus globalement, ce projet a également vocation à lutter contre la désertification et le départ des jeunes générations des zones rurales en renforçant leur sentiment d'appartenance¹¹⁷⁴.

Le type d'action bénévole à même d'être proposé aux étudiant-e-s n'a pas été défini préalablement. La définition du bénévolat par la chargée de mission l'UDCCAS, en charge de ce dossier, est très extensive. Il peut s'agir d'un engagement régulier ou ponctuel lié au retour au domicile parental le weekend ou lors des vacances scolaires, d'une durée minimale de 30 heures de bénévolat sur l'année¹¹⁷⁵. Ce projet n'a pas pour objectif de favoriser le recrutement

1170 *Ibid.*

1171 Elle est présidée au moment de l'enquête par Roméo Ragazzo, maire et conseiller départemental, membre du Parti Socialiste.

1172 Loi du 7 août 2015 portant Nouvelle Organisation Territoriale de la République (NOTRe).

1173 UDCCAS 59, PowerPoint « Rencontres Projet Petites Communes », Bergues, 8 novembre 2016.

1174 Entretien chargée de mission UDCCAS 59, 6 octobre 2017.

1175 Université Lille 1, UDCCAS 59, Formulaire Convention de bénévolat étudiant, Programme "Petites Communes", 2016.

de bénévoles pour des associations liées à l'UDCCAS telles que les Petits frères des Pauvres, mais bien de développer des formes de bénévolat en dehors d'un cadre associatif. La volonté affichée de favoriser, par ce dispositif, le sentiment d'appartenance à la commune, afin d'endiguer la désertification des zones rurales, suppose de sélectionner les potentiel-le-s bénévoles selon leur origine géographique. Ce prérequis est à la base de la convention de partenariat entre l'UDCCAS et l'Université de Lille 1.

« Afin de satisfaire cette nécessité d'ancrage local, il est requis que les étudiants impliqués dans une telle action bénévole interviennent dans leur commune d'origine, communes de résidence des parents, où les retours et les liens sont importants et réguliers.

Ce faisant, l'Université Lille 1 complète sa stratégie de représentation au niveau local. L'entrée à l'Université est pour l'étudiant une étape importante de rupture par rapport à son environnement d'origine et les conséquences du flux migratoire des étudiants vers la métropole européenne de Lille sont particulièrement critiques en secteur rural. Par cette valorisation du bénévolat, l'Université souhaite atténuer la brutalité de la rupture et contribuer à éveiller la conscience citoyenne des étudiants en référence à leur milieu d'origine. L'Université est ainsi actrice d'une valorisation des échanges entre milieux urbain et rural dans une optique complémentaire. »

Convention de partenariat entre l'UDCCAS du Nord et l'Université Lille 1, 11 mai 2016, p. 2.

Or, peu d'étudiant-e-s sont effectivement originaires de ces petites communes. La campagne de communication de l'université a consisté à la tenue d'un stand d'information de l'UDCCAS lors d'un festival sur le campus de Lille 1, ainsi que par une campagne ciblée à partir d'un filtrage du service informatique afin de diffuser l'information aux seul-e-s étudiant-e-s répondant aux critères. Sur les 20000 étudiant-e-s que compte l'établissement, seuls 18 noms sont ressortis et aucun-e étudiant-e n'a répondu. Le très faible nombre d'étudiant-e-s ciblé-e-s par l'université trouve à s'expliquer par le très faible nombre de communes s'étant déclarées intéressées par le projet auprès de l'UDCCAS. En effet, seules trois municipalités ont souhaité participer au projet. Cela s'explique par la composition même de l'UDCCAS. En effet, elle représente 224 CCAS – soit la moitié de ceux présents sur le département – qui couvrent à eux seuls 80 % de la population du Nord¹¹⁷⁶. L'UDCCAS est principalement composé de communes de moyenne et grande importance, les petites communes n'y adhérant pas. Elle est donc très peu représentée dans les zones rurales du

1176UDCCAS 59, Brochure de présentation.

département. De ce fait, lors des réunions de présentation du projet, ce sont principalement des maires de communes de plus de 1500 habitant-e-s qui se sont montré-e-s intéressé-e-s par le projet. Cela a conduit l'UDCCAS à demander à revoir le critère de population à la hausse jusqu'à 5000 habitant-e-s¹¹⁷⁷. Ce changement d'échelle des communes a par ailleurs posé question au sein même de l'Université Lille 1. En effet les plus grosses communes ayant aussi plus de moyens, la vice-présidente vie étudiante et son équipe craignaient que le bénévolat étudiant puisse faire concurrence aux emplois au sein des CCAS ou des activités qui y sont liées¹¹⁷⁸.

Au-delà de l'échec de l'expérimentation de ce projet, il est intéressant de voir que cette logique de reconnaissance de type partenariale s'inscrit dans la continuité d'un certain nombre de dispositifs visant à développer un type d'engagement particulier. En effet, le dispositif de reconnaissance du bénévolat le plus ancien, 1994-1995, déjà présenté dans le chapitre 2, avait pour vocation d'organiser le bénévolat étudiant en dehors des associations par un partenariat entre l'Université de Metz, la préfecture et le rectorat¹¹⁷⁹. Néanmoins, contrairement aux conventions avec des associations – type AFEV ou Zup-de-Co – il s'agit ici pour l'université de développer/renforcer le lien des étudiant-e-s à un territoire qui n'est pas inclus dans les politiques de la ville, et il ne s'agit pas non plus de s'adresser à un public ayant une méconnaissance des quartiers d'intervention et de la réalité des conditions de vie des bénéficiaires dans un but éducatif.

1177Entretien chargée de mission UDCCAS 59, 6 octobre 2017.

1178Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

1179cf. chapitre 2 p. 161 et suivantes.

Section 3. L'élaboration de nouveaux dispositifs à la rentrée 2017-2018 : application de la loi Égalité et citoyenneté et fusion des universités.

Lors de l'année universitaire 2017-2018, les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants ont dû être entièrement repensés. D'une part, les dispositifs de Labels ne correspondent pas à l'obligation de reconnaissance des engagements étudiants telle qu'elle est prévue dans la loi Égalité et citoyenneté, de par l'absence de crédits ECTS associés (3.1). D'autre part, l'imminence de la fusion des trois universités lilloises au 1^{er} janvier 2018 a conduit les différentes équipes de vie étudiante à travailler sur un projet commun de reconnaissance des engagements (3.2).

3.1 Une généralisation des dispositifs de reconnaissance dans les UFR en deux étapes.

La direction de l'Université Lille 1 a cherché dès la rentrée 2017-2018 à généraliser les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants en conformité avec le décret paru en mai 2017¹¹⁸⁰. Pour ce faire, une UE "Validation de l'Engagement Étudiant" a été créée, dont le pilotage à l'échelle de l'établissement est assuré par l'enseignante-chercheuse en biologie déjà responsable de plusieurs modules de reconnaissance des engagements à l'échelle de son UFR.

Deux difficultés se sont posées à cette généralisation. La première concerne le changement de logiciel de changement des notes en vue de la fusion des universités. Il a donc été nécessaire pour la vice-présidente vie étudiante et le vice-président formation, d'attendre l'entrée de l'ensemble des formations dans le nouveau système de gestion, avant de voir quelles étaient les formations susceptibles de pouvoir mettre en œuvre un dispositif de reconnaissance des engagements. La seconde a concerné l'impossibilité de faire entrer un nouveau dispositif dans les maquettes de certains diplômes¹¹⁸¹.

De fait, cette UE "Validation de l'Engagement Étudiant", accessible dès la deuxième année de licence, prend différentes formes selon les filières : option, module ou élément constitutif

1180 Décret n°2017-962 du 10 mai 2017, op. cit.

1181 Entretien responsable du service de vie étudiante, Université Lille 1, 7 novembre 2017.

d'une UE. Il n'a pas été possible de créer une UE véritablement transversale. La place du dispositif de reconnaissance s'est faite en fonction des possibilités offertes par les maquettes, en l'attente d'une possible homogénéisation des dispositifs lors de la nouvelle demande d'accréditation en 2020¹¹⁸².

Au total, 15 parcours de licence proposent un dispositif de reconnaissance des engagements. Les dispositifs sont restés inchangés là où ils existaient déjà (mathématique, sciences de la vie, sciences de la terre, géographie-aménagement et science de l'éducation). Des dispositifs ont été créés dans 5 parcours de licence en économie et gestion, dans 2 parcours de géographie-aménagement et dans 3 parcours de sociologie¹¹⁸³.

Pour accéder à l'UE "Validation de l'Engagement Étudiant", les étudiant-e-s doivent déjà être engagé-e-s dans une association depuis au moins 6 mois et déposer un dossier de "Contrat d'Aménagement d'Étude" qui correspond au dispositif commun aux trois universités créé dans le cadre de la préparation de la fusion¹¹⁸⁴.

3.2 La création d'un dispositif à l'échelle des trois universités : le Contrat d'Aménagement d'Étude.

La fusion des trois universités lilloise, votée en février 2014, était programmée pour le 1^{er} janvier 2018¹¹⁸⁵. Dans cette optique, les trois vice-présidentes vie étudiante ont travaillé à l'élaboration d'un dispositif commun à destination des étudiant-e-s engagé-e-s dans ou à l'extérieur de l'université, le "Contrat d'Aménagement d'Étude" (CAE).

Le nouveau CAE commun aux trois universités est entré en application à la rentrée de septembre 2017, soit quatre mois avant la fusion. Ce dispositif permet aux étudiant-e-s de demander l'aménagement de leurs études pour les rendre compatibles avec leurs engagements bénévoles et militants. En effet, si le CAE comprend des possibilités de reconnaissance des engagements étudiants dans les cursus, il est avant tout pensé pour permettre de dégager du temps aux étudiant-e-s dans le cadre de leurs études.

1182 *Ibid.*

1183 Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

1184 *Ibid.*

1185 Université Lille 3, Rapport d'activités de la présidence 2013-2014, p24.

En effet, la réflexion autour du dispositif s'est appuyé, en partie, sur les demandes formulées par les étudiant-e-s ayant participé au groupe de travail sur l'élaboration des Labels, au sein de l'Université Lille 1. Les étudiant-e-s étaient peu favorables à une reconnaissance des engagements par l'acquisition de crédits ECTS. Ils/elles demandaient plutôt la mise en œuvre de dispositifs leur permettant de dégager du temps face à des modalités d'engagement incompatibles avec leurs calendriers d'étude, qu'il s'agisse d'activités électives, associatives ou d'un Service Civique¹¹⁸⁶. Le CAE permet dans ce cadre de reconnaître et d'organiser les aménagements d'études de façon centralisée, sans qu'ils soient à la discrétion des UFR et des enseignant-e-s.

Les étudiant-e-s peuvent donc solliciter plusieurs modalités d'aménagement et de reconnaissance parmi les modalités suivantes :

- « - Possibilité d'intégrer, ponctuellement, un autre groupe de TD et TP ou de vacation hospitalière pour des raisons liées à un événement associatif sur autorisation préalable du responsable de formation ou du chargé d'enseignement
- Possibilité d'absence ponctuelle aux enseignements et aux stages dûment justifiée en lien avec l'engagement cité ci-dessus sur autorisation préalable du responsable de formation ou du chargé d'enseignement
- Dispense d'assiduité aux enseignements (demande exceptionnelle à justifier précisément)
- Possibilité de report exceptionnel de la période de stage sur autorisation préalable du responsable de formation
- Dispense de contrôle continu (contrôle terminal ou évaluation unique, comme seule modalité de contrôle des connaissances) (demande exceptionnelle à justifier précisément)
- Possibilité dans le cadre du contrôle continu de passer l'examen à un autre moment (notamment lors de la session exceptionnelle avec les autres étudiants bénéficiant de régimes spéciaux d'études, quand cette session est mise en œuvre).
- Accès prioritaire et gratuit à des formations proposées dans le domaine de la gestion associative, de la prévention des risques, du montage de projets ...
- Possibilité d'acquisition de crédits ECTS au titre des compétences acquises par l'engagement au sein d'une unité d'enseignement intégrée ou libre, si la formation le permet.
- Possibilité de s'inscrire au Diplôme d'université « engagement associatif » de l'Université de Lille (dès sa mise en place)
- Possibilité de validation de l'expérience associative, du service civique ou du volontariat en tant que stage sous réserve de cohérence pédagogique entre

1186Entretien responsable du service de vie étudiante, Université Lille 1, 7 novembre 2017.

l'engagement et la formation suivie par l'étudiant et sur autorisation préalable du responsable de formation

- Demande de valorisation des compétences acquises dans le supplément au diplôme ou sous la forme d'une attestation pour le label engagement. »

Université de Lille, *Contrat d'aménagement d'études au titre de l'engagement citoyen et associatif des étudiants*, 2018.

Pour ce faire, ils/elles doivent apporter la preuve de leur engagement (attestation d'élection, de nomination ou des responsables de l'association) et fournir une lettre de motivation. Une fois leur dossier rempli, celui-ci est étudié par le service de vie étudiante de chaque université qui fait le lien avec la formation de l'étudiant-e afin de vérifier si les demandes formulées peuvent être accordées. À la suite de cela, une commission se réunit afin d'examiner les dossiers et valider ou non les demandes des étudiant-e-s. Elle est composée de membres des trois universités en lien avec les thématiques de vie étudiante et de formation, ainsi que de membres d'associations extérieures à l'université, de la mairie de Lille et de la MEL.

Tableau 31: Commission "Engagement des étudiants" du Contrat d'aménagement d'étude au titre de l'engagement citoyen et associatif des étudiants, Université de Lille, 2018.

Membres représentants de l'Université de Lille :	Membre extérieurs et partenaires
<ul style="list-style-type: none"> • Le/la Vice-président-e FTLV • Le/la Vice-président-e Université Citoyenne. • Le/la Vice-président-e Vie étudiante • Le/la Vice-président-e étudiant-e • Trois élus étudiants issus de listes différentes • Le/la directeur/directrice Développement durable et responsabilité sociale ou son représentant • Le/la directeur/directrice Vie étudiante ou son représentant • Le/la directeur/directrice du SUAIO ou son représentant • Le/la directeur/directrice du BAIP ou son représentant • Trois directeurs de composantes de champs de formation différents 	<ul style="list-style-type: none"> • Un-e responsable de l'AFEV • Un-e responsable d'Animafac • Un/une représentant d'une association agissant dans le domaine de la citoyenneté et de la solidarité • Un/une représentant de la mairie de Lille • Un-e responsable du centre régional Information/Jeunesse • Un-e responsable du service enseignement supérieur et vie étudiante de la MEL

Lors de la première commission d'attribution du CAE en octobre 2017, 38 demandes ont été déposées pour l'ensemble des trois universités, dont 2 pour l'Université Lille 1¹¹⁸⁷. Les débats sur certains dossiers lors de la commission n'ont pas porté sur le bien fondé des demandes, mais plutôt concernant leur possible mise en œuvre opérationnelle et le fait que les aménagements ne mettent pas en péril la réussite des étudiant-e-s¹¹⁸⁸. De manière générale, les étudiant-e-s ayant déposé des dossiers ont principalement demandé des aménagements d'études ou des validations d'acquis de certains modules spécifiques¹¹⁸⁹. Depuis la rentrée 2017-2018, les étudiant-e-s de l'Université Lille 1, comme celles/ceux des deux autres établissements, souhaitant candidater à un Label, doivent en premier lieu déposer un dossier de CAE¹¹⁹⁰.

D'autres projets à l'échelle de l'Université de Lille sont également en réflexion, dont la création d'un DU portant sur les engagements bénévoles¹¹⁹¹. L'un des objectifs portés dans le prochain contrat quadriennal est la généralisation des dispositifs de reconnaissance à l'échelle de la nouvelle Université de Lille¹¹⁹².

1187Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

1188Entretien responsable du service de vie étudiante, Université Lille 1, 7 novembre 2017.

1189Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 1, 21 novembre 2017.

1190*Ibid.*

1191*Ibid.*

1192Entretien vice-présidente Vie étudiante (2016 - 2018), Université Lille 3, 14 mars 2018.

Tableau 32: Synthèse des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants à l'Université Lille 1, 2013-2017.

Dispositifs créés à l'échelle de l'université :			
2013	Labels	“Initiative”	<ul style="list-style-type: none"> - Inclus dans l'annexe descriptive au diplôme, - Valorisation d'un engagement de plus de 30 heures ou de plus de 6 mois dans une association, - Évaluation à partir d'un rapport écrit par un jury. - Maximum 21 étudiant-e-s en 2016-2017.
		“Engagement”	<ul style="list-style-type: none"> - Inclus dans l'annexe descriptive au diplôme, - Valorisation d'un engagement de plus de 2 ans dans une association, - Suivi de 10 heures de formations, - Évaluation à partir du PEC et d'un rapport écrit par un jury. - Entre 2 et 3 étudiant-e-s par année. <p>- Mention particulière pour les élu-e-s étudiant-e-s : taux de présence de 80 % et validation d'un module “Engagement université”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aucune demande d'élue-e-s.
2016	Petites communes		<ul style="list-style-type: none"> - Dispositif partenarial avec l'UDCCAS, - Valorisation d'un engagement en zone rurale, - Aucune participation d'étudiant-e-s
Dispositif créé en application de la loi Égalité et citoyenneté :			
2017	UE “Validation de l'Engagement Étudiant”		<ul style="list-style-type: none"> - Dispositif mis en œuvre dans 15 parcours de licence selon les possibilités offertes dans la maquette, - Validation d'un engagement de plus de 6 mois dans une association, - Accès à l'UE uniquement sur dépôt d'un dossier de Contrat d'aménagement d'étude.
Dispositif créé dans le cadre de la fusion :			
2017	Contrat d'aménagement d'étude		<ul style="list-style-type: none"> - Dispositif commun aux universités Lille 1, 2 et 3 en vue de la fusion, - Comprend l'accès à plusieurs dispositifs de reconnaissance existant dans les trois universités, - Lors de la première commission d'examen des dossiers : aucune demande d'accès à un dispositif de reconnaissance.

Cette étude de cas a permis de présenter comment une université caractérisée par une forte tradition d'autonomie des UFR¹¹⁹³ parvient pas à pas à construire des dispositifs de valorisation des engagements étudiants à l'échelle de l'établissement en dehors des maquettes de diplômes. La question de la reconnaissance des activités extra-académiques des étudiant-e-s est soulevée dans les conseils dès 2001 à l'occasion de l'aménagement des maquettes, puis en 2005 dans le cadre du passage des formations au LMD. Si le contrat suivant unifie une partie des maquettes de licence, aucun dispositif de reconnaissance des engagements n'y sera inclus. Un dispositif à l'échelle de l'Université Lille 1 ne verra le jour qu'en 2013, avec la création de deux suppléments au diplôme : le Label "initiative" et le Label "engagement". Cet historique contraste avec les études de cas précédentes et témoigne d'un poids moindre de la part de la présidence de l'université dans le pilotage des formations.

Les Labels ont vocation à permettre aux étudiant-e-s de valoriser leurs engagements bénévoles ou d'élue-e-s en vue de leur insertion professionnelle. Le vice-président vie étudiante et l'enseignant chercheur à l'origine du dispositif cherchaient tous les deux à faire des engagements étudiants un atout dans la recherche d'un emploi plutôt qu'une expérience perçue négativement. Dans cette logique, un dispositif universitaire devait permettre de casser les a priori des recruteur-se-s, les compétences acquises étant alors certifiées par l'établissement. Des représentants de la Chambre de Commerce et de l'Industrie et du MEDEF furent dans cette logique conviés aux réunions de préparation du dispositif. Les Labels avaient vocation à s'intégrer de façon plus large dans une réflexion autour du développement de l'employabilité des étudiant-e-s. Il était d'ailleurs envisagé par les deux vice-président-e-s vie étudiante successifs de promouvoir les Labels auprès des entreprises, pour les inciter à le prendre en compte dans les processus de recrutement.

L'élaboration des Labels s'est faite dans le cadre d'un budget particulièrement contraint. En effet, aucun budget spécifique n'a été consacré à leur mise en œuvre. Cela signifie que l'enseignant chercheur missionné sur l'élaboration d'un dispositif a dû faire entrer ce travail dans son service horaire. De même, l'ensemble des formations proposées dans le cadre des Labels reposent sur des dispositifs existants.

¹¹⁹³AERES, Rapport d'évaluation de l'Université des sciences et technologies de Lille, op. cit., p. 6.

En effet, les 10 heures de formation obligatoires dans le Label “engagement” correspondent aux heures de TD proposées aux étudiant-e-s inscrit-e-s dans le module “Engagement citoyen” de l’UFR de Biologie. Cette mutualisation des formations pose un problème de gestion des emplois du temps des étudiant-e-s inscrit-e-s dans des filières différentes. En 2016-2017, l’administration a été dans l’impossibilité de trouver un créneau commun aux étudiant-e-s inscrit-e-s. Les heures de formation n’ont pu être placées que pendant la semaine des partiels. De même les étudiant-e-s élu-e-s qui souhaiteraient faire valoriser leur mandat doivent suivre un module de formation à destination des nouveaux personnels de l’université.

Si des élu-e-s étudiant-e-s et des responsables d’associations étudiantes ont bien été associés à l’élaboration des Labels, peu d’étudiant-e-s en feront la demande : 2 étudiant-e-s en 2013-2014, 4 en 2014-2015, 6 en 2015-2016 et 24 en 2016-2017. Aucune promotion des Labels ne sera assurée l’année suivante compte tenu de la fusion. Parmi les demandes de la labellisation, aucune n’émane des élu-e-s étudiant-e-s, alors même qu’un parcours spécifique a été pensé.

À la suite des Labels, un second projet de reconnaissance des engagements étudiants a vu le jour en 2016, en partenariat avec l’UDCCAS du Nord. Ce dispositif a pour vocation de susciter un engagement chez les étudiant-e-s résidant en zone rurale. Il s’agit d’aider les CCAS des petites communes de moins de 1500 habitant-e-s à trouver des bénévoles pour mener des actions de solidarité au sein de la commune. Ce dispositif restera néanmoins à l’état de projet, puisqu’aucun-e étudiant-e ne se portera volontaire.

Ces très faibles effectifs (ou l’absence même d’étudiant-e-s) laissent supposer une absence de demande de la part des associations et des étudiant-e-s engagé-e-s¹¹⁹⁴. Au contraire du dispositif de validation mis en place en Biologie¹¹⁹⁵ qui a accueilli jusqu’à 50 étudiant-e-s d’une même promotion¹¹⁹⁶.

Deux nouveaux dispositifs sont apparus à la rentrée 2017-2018. La création d’une UE “Validation de l’Engagement Étudiant” dans 15 parcours de licence, à vocation à mettre en application la loi Égalité et citoyenneté qui rend obligatoire la validation des engagements par des crédits ECTS. Le Contrat d’aménagement d’étude (CAE) a, quant à lui, vocation à unifier

1194Entretien vice-président étudiant (2016 - 2017), Université Lille 1, 19 octobre 2017.

1195Entretien vice-président étudiant (2012 - 2014), Université Lille 1, 11 mars 2018.

1196Entretien enseignante chercheuse, responsable des modules de reconnaissance de l’engagement en Biologie, Université Lille 1, 11 octobre 2017.

les différents dispositifs existants dans les trois universités lilloises en proposant un dispositif commun. En ce sens, l'accès aux dispositifs de l'Université Lille 1 – UE “Validation de l'Engagement Étudiant” ou Labels – passe nécessairement par une demande dans le cadre du CAE. À l'Université Lille 1, aucune demande de CAE n'a concerné l'accès aux dispositifs de reconnaissance des engagements lors du premier semestre 2017-2018.

La Loi Égalité et Citoyenneté a donc pour effet, par l'imposition de dispositifs de validation, de contraindre les UFR dans l'élaboration des programmes, renforçant ainsi le pilotage par les établissements.

Conclusion deuxième partie :

En conclusion de cette partie, nous pouvons constater que deux périodes se dégagent quant à la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités étudiées. La première s'inscrit dans le prolongement de la circulaire portant sur le développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes du 29 août 2001. Si cette circulaire encourage les établissements à mettre en œuvre des dispositifs de reconnaissances des engagements, elle incite plus spécifiquement à une validation sous la forme d'une UE et au conventionnement avec l'AFEV. Ainsi, on constate, dans mes études de cas, que l'AFEV est souvent préfiguratrice dans la mise en œuvre de dispositifs, à l'échelle de l'établissement (comme au sein de l'Université Paris 3) ou de certaines UFR (par exemple en Biologie à l'Université Lille 1). Cependant, si l'AFEV passe des conventions au sein des quatre universités étudiées, la mise en œuvre n'est pas systématique. Elle ne sera jamais effective au sein de l'Université de Nanterre malgré deux conventions. Dans une moindre mesure, au sein de l'Université Paris 3, il faudra aux salarié-e-s de l'AFEV attendre quatre ans entre la présentation des actions de l'association en CEVU (en 2001) et la création d'un dispositif (en 2005).

La seconde vague de mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance intervient après 2011 et la Charte sur la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant, de la CPU. D'après les bilans de la DGESIP, à compter de 2011, le taux de reconnaissance passe à 54 % des établissements répondant pour se stabiliser à 64 ou 65 % à partir de 2013¹¹⁹⁷. Du côté des études de cas, de nouveaux dispositifs portés à l'échelle des établissements sont mis en œuvre durant cette période : 2011 pour l'Université Paris 3, 2013 pour l'Université Lille 1 et 2014 pour les universités de Nanterre et Lille 3. On constate également que pour trois des universités étudiées (Nanterre, Paris 3 et Lille 3), l'arrivée de ces dispositifs correspond plus généralement à la mise en œuvre de

¹¹⁹⁷cf. Tableau 9: Synthèse des données issues des bilans de la DGESIP concernant l'utilisation du FSDIE entre 2009 et 2016, p. 168.

nouvelles maquettes de formation en licence, dont une partie de la formation est centralisée à l'échelle de l'établissement. La mise en œuvre d'une politique de reconnaissance à l'échelle de l'université n'est pas simplement une généralisation de ce qui existe déjà dans certaines UFR. Dans les quatre études de cas, il s'agit à chaque fois d'un nouveau modèle de dispositif, même si ces derniers empruntent aux dispositifs passés. En effet, la mise en œuvre d'une UE 10 "Engagement étudiant" au sein de l'Université de Lille 3 débute par la reconnaissance du bénévolat à l'AFEV, avant que les parcours se diversifient. Au sein de l'Université Lille 1, le dispositif des Labels emprunte quant à lui aux moyens des dispositifs de formation déjà existants.

Les dispositifs mis en œuvre par les universités sont tout à la fois de type "validation des acquis", "incitatifs" et "partenariaux". Il s'agit tout autant pour les établissements de développer les engagements associatifs des étudiant-e-s sur le campus ou dans la ville, que d'inciter les étudiant-e-s à s'engager dans des activités spécifiques (exemple de l'UE "Prise de note" à Paris 3). Les dispositifs de type "partenariaux" sont principalement créés en lien avec des associations de soutien à la scolarité. Enfin, les dispositifs sont majoritairement destinés à reconnaître un engagement associatif en train de se faire, plutôt qu'un engagement passé, de type "validation des acquis", à l'exception des Labels de l'Université Lille 1.

La reconnaissance des fonctions des élu-e-s apparaît comme singulière puisqu'elle n'est effective qu'au sein de l'Université Paris 3. En effet, la mise à l'agenda de cette reconnaissance dans les instances intervient à la suite de problématiques internes de vie étudiante. La création de ces dispositifs sera par ailleurs portée par les syndicats étudiants. En effet, l'UNEF a localement revendiqué la reconnaissance des activités d'élu-e-s, au même titre que celles des enseignants et travailleurs de l'université. L'investissement des élu-e-s étudiant-e-s dans leur fonction entre en concurrence directe avec les études, mais également avec la possibilité d'avoir un travail salarié. Les organisations représentatives des étudiantes ne sont par ailleurs pas en mesure d'offrir les mêmes rétributions que certains syndicats de salarié-e-s, de par la faiblesse de leur trésorerie et l'absence de permanent-e-s dans l'organisation. Dans les demandes autour d'un statut d'élu-e étudiant-e à l'Université Paris 3, la question de la rémunération a été évoquée, en s'appuyant à la fois sur les primes touchées par les autres vices-président-e-s de l'établissement.

Néanmoins, les dispositifs à destination des élu-e-s ne semblent pas avoir rencontré leur public. Au sein de l'Université Paris 3 peu d'élu-e-s font une demande de reconnaissance (environ 2 personnes par semestre). Le dispositif est d'une part certainement contraignant (taux de présence) vis-à-vis des pratiques des élu-e-s qui n'ont souvent pas que cette casquette, mais il est aussi fort probable que l'attente des élu-e-s soit plus du côté de la reconnaissance d'un statut que d'une valorisation ou d'une validation de l'activité en tant que telle. En effet, l'UNEF à l'échelle nationale s'oppose à la validation des engagements des élu-e-s. Il en est de même pour les élu-e-s de Solidaire étudiant-e-s à l'Université de Nanterre. À Lille 1 ou à Nanterre les dispositifs créés ne semblent pas non plus être plébiscités par les organisations étudiantes représentatives puisqu'aucune n'en a fait la demande.

La mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance pose également la question de leur évaluation. Il apparaît qu'une partie des enseignant-e-s responsable des dispositifs ont souhaité ne pas avoir à noter ou évaluer les étudiant-e-s. Plusieurs mécanismes ont été mis en œuvre en ce sens qu'il s'agisse de la neutralisation d'une UE au sein de l'Université Paris 3 ou du report de la moyenne de l'UE pour le module de reconnaissance en licence de Biologie à l'Université Lille 1. Les dispositifs de supplément au diplôme, à Lille 1 et Nanterre, permettent également d'évaluer les étudiant-e-s dans leur pratique d'engagement sans avoir à les noter. Or, ces modèles sont peu à peu abandonnés face à des contraintes à la fois administratives, liées à l'usage des logiciels de gestion des notes qui ne laisse pas d'autres alternatives que la saisie d'une note, mais également légales, suite à la loi Égalité et citoyenneté qui contraint les établissements à accoler des crédits ECTS aux dispositifs.

Selon les universités, on peut observer différentes façons d'évaluer les étudiant-e-s inscrit-e-s dans les dispositifs de reconnaissance des engagements. Ainsi, dans certains dispositifs, l'évaluation se base essentiellement sur la participation effective à une association ou à des activités associatives. Par exemple, les Bonus de l'Université Paris Nanterre sont validés – ou non – à l'aide d'une attestation de présence fournie par les associations associées au dispositif. Cette pratique n'est possible que parce que les Bonus sont un supplément au diplôme et n'entrent pas en compte dans l'obtention de l'année. Cette question est plus complexe dans le cadre de dispositifs de validation associés à des crédits ECTS ou des points bonus. En effet, si seuls les enseignant-e-s responsables sont à même d'évaluer, ces derniers

n'ont qu'une vue partielle des activités menées, l'engagement en lui-même n'est pas un stage. À l'Université Lille 3, comme à Paris 3, l'évaluation porte sur les connaissances, si la formation est dispensée par un-e enseignant-e et/ou sur la démonstration des compétences acquises (oral ou dossier).

L'évaluation des compétences dans le cadre d'une pratique bénévole permet d'inscrire ces dispositifs de reconnaissance dans une logique de pré-professionnalisation des cursus. En effet, si les termes "citoyen" ou "citoyenneté" reviennent à de nombreuses reprises dans la dénomination des dispositifs, ces notions apparaissent peu dans les discours portés par les acteurs sur les dispositifs en eux-mêmes. Ces derniers sont au contraire systématiquement associés à la professionnalisation, l'employabilité et/ou la sélection des étudiant-e-s. En effet, la pratique bénévole est majoritairement perçue comme permettant de développer des compétences à la fois techniques et sociales. Ces dernières sont recherchées dans les cursus de certains masters, dans la mesure où, ces expériences sont vues comme ayant une incidence positive sur l'employabilité des étudiant-e-s à leur sortie de l'université.

En outre, au travers des quatre études de cas, on remarque que la reconnaissance des engagements étudiants s'inscrit dans un cadre plus global d'une centralisation de la formation par l'université au détriment des UFR. L'ensemble des universités étudiées ont cherché à inclure – avec succès ou non – des dispositifs de reconnaissance des engagements dans le cadre d'une réorganisation des formations de licence. On observe que les dispositifs mis en œuvre dans les universités de Nanterre, Lille 3 et Paris 3 s'inscrivent dans une reconfiguration de l'offre de formation, avec la création d'un modèle de maquette de licence à l'échelle de l'établissement. Ces nouvelles maquettes des diplômes prévoient également la mise en œuvre d'une offre de formation gérée par l'établissement, principalement concernant la pré-professionnalisation, dans laquelle sont intégrés les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants.

De ce point de vue, la loi LRU a modifié l'équilibre dans le pilotage des formations de deux manières. D'une part, avec la possibilité donnée aux équipes présidentielles d'être réélues pour un second mandat, ce qui renforce leur capacité d'action à mener à bien des réformes structurelles. D'autre part, le passage aux responsabilités élargies a contribué à renforcer l'aspect « *manager* voué [...] à la performance de son entreprise » du/de la président-e

d'université¹¹⁹⁸. Déjà en amont en la loi LRU, à partir de sa propre expérience de président d'université, Bruno Gelas postule que lorsque « le Président cède à l'illusion de sa compétence fonctionnelle de « manager » et fait comme s'il avait été élu pour cela. [...] La volonté de « mener une politique » s'y décline en termes exclusifs de gestion et contraint à un activisme dont les terrains de prédilection sont la redéfinition des services administratifs [...] et, surtout, la réorganisation des études »¹¹⁹⁹. Il continue en mettant en avant l'idée d'une exclusion des enseignant-e-s chercheur-se-s de la préparation de ces réformes.

« Les réformes dites pédagogiques sont donc généralement un processus dans l'élaboration duquel les enseignants sont exclus. Sans doute les mesures doivent-elles être adoptées par les Conseils de l'établissement. Mais, pour la plupart de leurs membres, sollicités au dernier moment, mis en face d'un dispositif ficelé, maîtrisant mal par manque d'information ce qui relève des obligations réglementaires et ce qui tient de la décision du président, la capacité de contre-proposition est nulle. »

Bruno Gelas, « Président d'université, cinq ans après... », *Les Temps Modernes*, 2006, n° 637-638-639, n° 3, p. 663.

Ce constat dressé à partir de sa propre expérience de président d'université se trouve corroboré par l'étude des comptes rendus des conseils centraux, pour ce qui concerne les dispositifs de reconnaissance des engagements. Ils sont présentés en conseil une fois les négociations entre l'établissement et l'association terminés et la convention écrite. Si les élu-e-s sont en mesure d'amender le texte présenté, ils/elles ne sont pas à la source même de la négociation du dispositif. Les enseignant-e-s chercheur-se-s sont globalement absent-e-s de la préparation des dispositifs de reconnaissance. Une fois en vigueur, ils/elles s'en saisissent ou non – selon le contexte local – à l'échelle de leur composante ou de l'établissement.

À propos de la mise en œuvre des contrats d'établissements, Christine Musselin conclut, en 1997, que les universités sont « des univers au sein desquels les interdépendances fonctionnelles entre leurs membres sont faibles, où l'autonomie des universitaires vis-à-vis de leur établissement est forte »¹²⁰⁰. Vingt ans plus tard, nous pouvons faire le constat d'une baisse de l'autonomie des universitaires vis-à-vis de leur établissement, lequel est en mesure de s'imposer dans l'organisation d'une partie des études en lieu et place du contenu disciplinaire. De manière plus générale, la loi LRU de 2007 et le passage aux responsabilités

1198B. Gelas, « Président d'université, cinq ans après... », art cit, p. 654.

1199Ibid., p. 661.

1200C. Musselin, « Les universités à l'épreuve du changement », art cit, p. 98.

élargies – incluant la gestion des salaires en lieu et place de l’État – entraîne une plus grande dépendance des nouveaux-elles enseignant-e-s chercheur-se-s vis-à-vis de la direction des universités. Les président-e-s des universités disposent par exemple d’un droit de veto dans le recrutement d’un-e enseignant-e chercheur-se-s¹²⁰¹. Christophe Granger recense ainsi 47 cas de veto présidentiel entre 2007 et 2011¹²⁰². À cela s’ajoute la possibilité offerte aux établissements de recruter des enseignant-e-s contractuel-le-s, laquelle entraîne une augmentation des contrats précaires d’enseignement et de recherche¹²⁰³.

Pour répondre à la question posée dans l’introduction, concernant les types d’acteurs qui cherchent à encourager les étudiant-e-s « à des pratiques politiques [et/ou associatives et syndicales] conformes aux canaux posés comme légitimes par ceux qui ont le pouvoir »¹²⁰⁴ : on observe dans les universités étudiées que les projets de reconnaissance à l’échelle des établissements émanent principalement des vice-président-e-s en charge de la vie étudiante. L’exemple de l’Université Paris Nanterre montre qu’il s’agit d’acteurs cruciaux dans la mise en œuvre, car en mesure de s’y opposer. Cependant, les vice-président-e-s sont rarement impliqué-e-s, à l’exception de l’Université Lille 3, dans la gestion des dispositifs. Cette tâche est confiée aux personnels des services de vie étudiante et d’information et d’orientation, mais également aux enseignant-e-s chercheur-se-s. La bonne tenue des dispositifs repose principalement sur la “bonne volonté” de quelques enseignant-e-s (surtout des enseignantes) attaché-e-s au projet, souvent sans réels moyens. Ces dispositifs apparaissent dans certaines universités comme peu coûteux, dans la mesure où la formation et une partie de la gestion des étudiant-e-s sont déléguées aux associations elles-mêmes, lesquelles ne sont pas financées pour ces actions. Dans d’autres établissements, les dispositifs sont mis en œuvre en prenant appui sur des formations déjà existantes. De manière générale, les entretiens font état d’une sous-évaluation dans la charge d’enseignement du temps nécessaire au suivi et à l’évaluation des étudiant-e-s.

1201Ministère de l’enseignant supérieur et de la recherche, « Rappel des conditions et motivations de veto sur le recrutement des enseignants-chercheurs », Compte rendu de réunion des DRH du 16 janvier 2014.

1202Christophe Granger, *La destruction de l’université française*, Paris, La Fabrique, 2015, p. 85.

1203P.é.c.r.e.s. (ed.), *Recherche précarisée, recherche atomisée: production et transmission des savoirs à l’heure de la précarisation*, Paris, Raisons d’agir, 2011, 157 p.

1204N. Gallant et S. Garneau (eds.), *Les jeunes et l’action politique*, op. cit., p. 232.

On observe aussi que les acteurs associatifs sont également fortement impliqués dans l'existence de certains dispositifs. L'entrée dans un dispositif de reconnaissance des engagements permet, pour les associations non étudiantes de soutien à la scolarité, d'accéder aux universités afin de recruter des bénévoles. Il s'agit d'un enjeu stratégique de taille face aux associations concurrentes. Ces associations, extérieures à l'université, cherchent à se faire reconnaître dans ces dispositifs de deux façons : soit par une entrée par la présidence des universités (plutôt le cas de l'AFEV), soit par des négociations à l'échelle des formations directement auprès des enseignant-e-s (comme Zup-de-Co à l'Université Lille 1). Les dispositifs de reconnaissance des engagements tendent également à modifier le rapport qu'entretiennent les acteurs associatifs avec les universités. En effet, ces acteurs associatifs ont une position spécifique dans le champ de la formation : ni enseignant-e-s, ni tuteur-riche-s de stage, ni vacataires du monde professionnel, mais néanmoins formateur-riche-s, voir évaluateur-riche-s.

L'étude de ces petits dispositifs – par leur place dans la formation et par le nombre d'étudiant-e-s touché-e-s – permet d'observer au local un mouvement de fond de réforme du pilotage des formations. Ils interrogent à la fois sur la place des enseignant-e-s, des disciplines, mais aussi des associations au sein de l'institution universitaire. Ces dernières peuvent être définies comme des acteurs réformateurs, dans la mesure où leur participation permet aux présidences des universités d'initier des réformes de fond à partir d'un objet somme toute mineur et relativement consensuel. Dans la dernière partie de cette thèse, je me propose donc d'interroger le rôle des acteurs associatifs dans l'offre de formation des universités, en m'appuyant plus particulièrement sur le cas de l'AFEV.

Troisième partie :

De l'association de bénévoles au groupe d'intérêt : comment
l'AFEV est-elle devenue un acteur majeur des politiques
d'engagement bénévoles des étudiant-e-s ?

Cette troisième, et dernière, partie de la thèse portera sur l'étude de cas de l'AFEV, en tant qu'association fortement impliquée dans la mise en œuvre des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants au sein des universités. L'AFEV n'est pas le seul acteur associatif à avoir porté cette question dans le champ universitaire. Du côté des organisations représentatives des étudiant-e-s, la FAGE intègre cette question à ses revendications dès le milieu des années 1990¹²⁰⁵. Du côté associatif, Animafac se positionne, courant des années 2000, en faveur d'une reconnaissance des compétences acquises dans les associations étudiantes¹²⁰⁶. Néanmoins, au-delà de mon accès privilégié au terrain dans le cadre de mon contrat CIFRE, l'étude de l'AFEV requiert un intérêt particulier.

En effet, l'association se positionnera en faveur d'une généralisation de ce type de dispositif dès 1997¹²⁰⁷. Elle sera par ailleurs citée en exemple par la circulaire de 2001 portant sur le développement de l'engagement associatif et des initiatives étudiantes¹²⁰⁸, puis en 2011 par la Charte pour la dynamisation de la vie associative¹²⁰⁹. En 2013, elle sera la seule organisation non étudiante et non représentative des étudiant-e-s à être auditionnée en vue de la préparation du Plan National de Vie étudiante (PNVE)¹²¹⁰. L'AFEV et Animafac seront toutes deux décrites par les rapporteur-se-s du PNVE comme représentative des étudiant-e-s et de la vie de campus¹²¹¹. L'AFEV sera par la suite auditionnée en 2016, au côté d'autres associations, lors de la préparation de la loi Égalité et citoyenneté¹²¹².

Localement, elle bénéficie de 17 dispositifs de reconnaissance de type partenariaux au sein des universités, loin devant l'ensemble des associations nationales : 4 dispositifs pour le Génépi, 3 pour Zup-de-Co, 2 pour Animafac et 2 pour Les Petits débrouillards¹²¹³. Elle est par ailleurs financée pour ses différentes actions par 26 universités et 2 Comue¹²¹⁴. Dans les quatre études de cas de la seconde partie de cette thèse, l'AFEV est également un acteur important des dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s. L'AFEV sera la première association à intégrer un dispositif de reconnaissance au sein des universités Paris 3, Lille 1 et

1205cf. chapitre 1, p. 109.

1206cf. chapitre 1, p. 117 et suivantes.

1207cf. chapitre 1, p. 110 et suivantes.

1208Circulaire n°2001-159 du 29 août 2001.

1209Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant du 26 mai 2011.

1210IGF et IGAENR, Rapport La vie étudiante (Tome 1), IGF n°2013-M-007-02, IGAENR n°2013-094, 2013.

1211IGAENR et IGJS, Rapport La vie de Campus (Tome 5), IGAENR n°2013-093, IGJS n°2013-I-026, 2013, p. 12-13.

1212cf. chapitre 1, p. 142 et suivantes.

1213cf. chapitre 2, p. 181 et suivantes.

1214AFEV, Financement des actions de l'AFEV par les Universités, décembre 2014.

Lille 3. Concernant l'Université Paris Nanterre, un dispositif sera voté en 2009, mais jamais appliqué. L'association semble donc être à l'origine de la mise en œuvre de bon nombre de dispositifs de reconnaissance des engagements dans les universités.

Il convient donc de se demander comment l'AFEV s'est construite une position experte vis-à-vis de nombreux acteurs universitaires concernant les engagements bénévoles des étudiant-e-s et leur modalité de reconnaissance. Il est, en effet, commun que les associations contribuent à la mise en œuvre de nouvelles politiques publiques en lien avec leurs objets associatifs. Elles exercent une fonction politique dans la construction des problèmes publics en tant qu'entrepreneurs de causes¹²¹⁵. Même si la notion d'expertise associative pour Yves Lochard et Maud Simonet-Cusset « frappe par son étrangeté ; c'est un quasi oxymore ; l'expert est généralement identifié aux institutions, à l'Institution, à l'État ; il tient son autorité de celui-ci qui la lui confère. À l'inverse, associatif renvoie à une forme d'organisation qui est censée incarner la “société civile”, sinon toujours contre l'État en tout cas qui, au moins dans l'imaginaire de l'associationnisme, se fait gloire de se tenir à l'écart de celui-ci »¹²¹⁶.

Le cœur du projet de l'AFEV repose sur l'accompagnement à la scolarité, à domicile, d'élèves en difficultés sociales et/ou scolaires résidants dans des quartiers populaires, avec plus de 6000 enfants accompagné-e-s chaque année¹²¹⁷. Son objet d'intervention est donc principalement la “Réussite éducative”¹²¹⁸. Elle mène de nombreuses campagnes de sensibilisation sur ce sujet, telles que les Journées du Refus de l'Échec Scolaire organisées chaque année à Paris et en région, autour de conférences. Elle a, récemment, élargi son champ d'intervention en travaillant sur la parentalité, par extension du travail mené sur les enfants¹²¹⁹. Les actions de l'AFEV en matière de soutien à la scolarité ont vocation à pallier les carences de l'État vis-à-vis de l'encadrement éducatif, de ce fait elle a développé un savoir spécialisé qui lui permet d'apparaître comme experte¹²²⁰. De fait, les étudiant-e-s bénévoles ne sont pas

1215 Voir par exemple : Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, Editions La Découverte, 1999, 370 p ; Johan Priou, *Les nouveaux enjeux des politiques d'action sociale et médico-sociale : projet de vie et participation sociale*, Paris, Dunod, 2007 ; Yves Lochard et Maud Simonet-Cusset (eds.), *L'expert associatif, le savant et le politique*, Paris, Syllepse, 2003, 161 p.

1216 Y. Lochard et M. Simonet-Cusset (eds.), *L'expert associatif, le savant et le politique*, op. cit., p. 8.

1217 AFEV, Bilan d'activité 2016-2017.

1218 Sur la politique menée par l'AFEV en matière de réussite éducative voir : Olivier Leproux, *Sociologie de la « Réussite éducative » : un cas d'école des nouvelles politiques éducatives*, thèse de doctorat, Université Paris Nanterre, 2017.

1219 AFEV, Documents internes rassemblés dans la catégorie « *Empowerment des familles* », 2013 à 2015.

1220 Matthieu Hély, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, p. 131.

directement destinataires de ses différentes orientations quant à la “Réussite éducative”. Il s’agira donc d’observer, dans cette partie, comment l’AFEV s’est construite comme un expert des étudiant-e-s et comment la figure du bénévole se combine à celle du bénéficiaire.

« Envisager la reconnaissance de la capacité d’expertise des associations comme une victoire associative ou comme une ruse de l’État, c’est faire porter l’éclairage sur l’un ou l’autre des deux termes de cette relation, plutôt que de la regarder dans son intégralité et dans sa complexité. S’en tenir exclusivement à la première approche selon laquelle la reconnaissance de cette capacité d’expertise résulterait d’un travail de mobilisation du monde associatif qui aurait réussi à imposer la légitimité de son savoir à l’État, c’est passer à côté de tout ce en quoi l’État participe à rendre ce savoir possible et visible ... En s’en tenant, à l’inverse, à l’idée que la capacité d’expertise est suscitée par l’État pour l’utiliser, qu’il serait en un sens à l’origine même de la construction de ce savoir, on oublie la demande de reconnaissance et de valorisation des associations elles-mêmes, cette “demande d’État” du monde associatif, si bien décrite par Calliope Spanou¹²²¹, et plus fondamentalement sa participation et son engagement aux côtés de l’État, dans le processus d’institutionnalisation. »

Yves Lochard, Maud Simonet-Cusset (coord.), *L’expert associatif, le savant et le politique*, Paris, Syllepse, 2003, pp 11-12.

Cette troisième partie de la thèse a donc pour ambition d’interroger comment un acteur associatif – l’AFEV – construit la problématique de l’absence de reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s dans leurs cursus. À partir de cette question, je chercherais à montrer de quelle manière l’AFEV travaille à devenir un véritable prestataire des universités sur les politiques de vie étudiante et de formation.

En m’appuyant sur la distinction opérée par Johan Priou entre la fonction tribunitienne des associations et une action de lobbying, selon laquelle l’action des associations serait de faire reconnaître des problèmes sociaux, collectifs en vue d’une prise en charge de la question par l’État¹²²², j’émettrais l’hypothèse selon laquelle l’AFEV dépasserait en quelque sorte cette fonction “missionnaire” qui consisterait à faire émerger un problème social, vers une pratique semblable aux groupes d’intérêts dans la conquête d’un nouveau marché. Nous le verrons, les positionnements quant à la reconnaissance des engagements étudiants et des transformations de l’université ne s’appuient pas sur une demande sociale des bénévoles. Par ses actions à

1221 Calliope Spanou, *Fonctionnaires et militants: étude des rapports entre l’administration et les nouveaux mouvements sociaux*, Paris, L’Harmattan, 1991, 314 p.

1222J. Priou, *Les nouveaux enjeux des politiques d’action sociale et médico-sociale*, op. cit.

destination des universités, l'AFEV cherche à obtenir la sous-traitance de certaines missions des établissements.

Le chapitre 7 s'intéressera, après avoir situé politiquement les acteurs principaux de l'AFEV, à l'historique de la construction de son savoir expert vis-à-vis des universités. Comme le souligne Yves Lochard et Maud Simonet-Cusset, « produire des connaissances sur son domaine d'intervention n'est pas une fin en soi. Une fois ces savoirs construits, ces statistiques établies, reste à les faire connaître, c'est-à-dire à les faire reconnaître, à les faire accepter »¹²²³. Ce chapitre s'attardera donc sur le répertoire d'action mobilisé par l'association pour la reconnaissance, par les acteurs universitaires, de l'importance de la généralisation de la validation des engagements étudiants et des réformes qu'elle sous-tend. Enfin, le dernier chapitre de cette thèse s'intéressera plus particulièrement aux produits développés par l'AFEV à destination du marché des universités, en matière de vie étudiante et de formation. Ce chapitre mobilisera également deux des études de cas précédentes – l'Université Paris Nanterre et Lille 3 –, afin d'illustrer comment l'association a cherché à s'implanter localement.

Ces deux chapitres mobilisent principalement les matériaux collectés durant mes trois années de CIFRE au sein de l'AFEV. Ayant été chargée des questions de relation entre l'association et les universités, j'ai participé à l'élaboration d'une partie des documents de travail cités entre 2013 et 2016. Ce travail de recherche n'a été rendu possible que par ma position d'observatrice participante au sein de l'association. La limite de ce terrain réside dans l'impossibilité que j'ai eu à mener des entretiens avec les acteurs pour qui je travaillais. Néanmoins, j'ai pu participer – et observer – de très nombreuses réunions de travail et de formations à destination des salarié-e-s¹²²⁴.

1223Y. Lochard et M. Simonet-Cusset (eds.), *L'expert associatif, le savant et le politique*, op. cit., p. 9.

1224Cf. annexe Enquête ethnographique, p. 561 et suivantes.

Chapitre 7 : L'AFEV et les universités : d'une association de service au groupe d'intérêt.

L'objectif de ce chapitre est de déterminer comment un acteur associatif tel que l'AFEV a tenté de promouvoir un changement dans les politiques publiques de vie étudiante et de formation à l'échelle nationale et des universités. Pour ce faire, nous nous attarderons sur la manière dont les membres de l'association mobilisent un certain nombre de ressources et de canaux d'influence. Ce chapitre a donc vocation à interroger de façon plus spécifique le répertoire d'action de l'AFEV : de montrer de quelle manière l'association construit son rôle de groupe d'intérêt auprès des ministères et des universités et comment elle mobilise des "alliés" issus du monde académique afin de légitimer les connaissances produites en interne.

L'AFEV est ici envisagée comme un groupe d'intérêt au sens étroit du terme. Pour reprendre la définition d'Emiliano Grossman et de Sabine Saurugger, « le groupe d'intérêt est défini comme une organisation constituée qui souhaite influencer les pouvoirs publics dans un sens favorable à ses intérêts »¹²²⁵. L'AFEV n'a pas ici vocation à représenter les intérêts d'une partie de la population, même si comme nous le verrons, elle construit en partie sa position experte sur la fabrication d'une demande sociale.

Dans une première section, nous reviendrons brièvement sur l'histoire de l'association et des personnes qui sont à sa tête. Il s'agit non pas d'étudier les différents membres de l'association par le biais d'une sociologie des élites, mais de voir comment cette association, en tant qu'organisation, s'est structurée comme un lobby d'experts à même d'influencer les pratiques des établissements et les politiques publiques en matière d'engagement des jeunes et de vie étudiante. De plus, l'AFEV est une association issue à l'origine de militant-e-s de l'UNEF-ID et du Parti Socialiste. Ses liens avec ce parti constituent toujours une ressource

¹²²⁵Emiliano Grossman et Sabine Saurugger, *Les groupes d'intérêt: action collective et stratégies de représentation*, Paris, Armand Colin, 2012, p. 9.

relationnelle et politique importante pour l'association dans son rapport à la politique nationale et locale.

Dans un second temps, ce chapitre se propose d'analyser la façon dont l'AFEV s'est constituée comme une organisation experte des questions étudiantes, de formation, voire de jeunesse. Nous verrons qu'elle combine à la fois une expertise profane, liée à son expérience du terrain, aux remontées directes des bénévoles, et une expertise construite dans une proximité avec le milieu universitaire et de la recherche. Par la suite, nous chercherons à montrer la mise en forme des politiques publiques défendues par l'association à travers leur intégration dans une action publique résolument "moderne", "innovante" et leur inscription dans les transformations sociales en cours et à venir.

Section 1. L'AFEV : une association de salarié-e-s issue du militantisme étudiant.

Cette première section se propose de revenir sur l'histoire de l'AFEV comme une association issue du syndicalisme étudiant à l'UNED-ID et du Parti Socialiste (1.1). Pour reconstruire cet historique, je me suis appuyée sur les données issues des archives de l'AFEV. Les informations collectées quoique fragmentaires m'ont permis de mettre en lumière les liens entre l'association et d'autres organisations. Concernant les trajectoires individuelles, une majeure partie des membres fondateur-ice-s de l'AFEV ont occupé – ou occupent – des fonctions politiques, lesquelles sont généralement renseignées sur les réseaux sociaux professionnels ou les sites des partis politiques.

Puis, j'aborderai le fonctionnement interne de l'AFEV que l'on peut définir comme une association de salarié-e-s. En effet, les bénévoles ne participent qu'à la marge à l'élaboration des politiques de l'association (1.2). Cette seconde sous-section a été construite à l'aide de l'observation de la mise en œuvre au sein du siège de l'association d'un groupe de bénévoles désigné-e-s comme ambassadeur-ice-s de l'AFEV en 2014.

1.1. Une association issue du militantisme étudiant proche du Parti Socialiste.

L'AFEV est fondée en 1991 par Agnès Bathiany, Christophe Borgel et Nicolas Delesque. Les trois membres fondateurs sont d'ancien-ne-s responsables nationaux de l'UNEF-ID arrivant au bout de leur mandat et de leur cursus universitaire. Christophe Borgel était président de l'UNEF-ID de 1988 à 1991, Agnès Bathiany militait à la Sorbonne et Nicolas Delesque à Jussieu¹²²⁶. À sa création, l'AFEV s'inscrit dans le développement des politiques de la ville¹²²⁷. Pour les fondateur-ice-s il s'agit de « recréer du lien [social] par une

¹²²⁶Philippe Campinchi, *Les lambertistes : un courant trotskiste français*, Paris, Balland, 2000.

¹²²⁷Jacques Donzelot et Philippe Estèbe, *L'état animateur : essai sur la politique de la ville*, Paris, Editions Esprit, 1994, 238 p.

mobilisation citoyenne et pas uniquement par les programmes de l'état »¹²²⁸. Elle défend un modèle de société « plus juste et plus ouvert »¹²²⁹. Le bénévolat y est pensé comme méthode d'action sociale¹²³⁰. Les modes d'action promus par l'AFEV s'inscrivent dans une vision qualifiée par ses fondateur-riche-s de pragmatique et réformiste¹²³¹. L'association indique bénéficier, lors de sa création, du soutien de 34 président-e-s d'universités, sans préciser s'il est de nature financier, matériel ou moral¹²³².

Dès le départ, l'AFEV est construite à l'échelle nationale comme une association de salarié-e-s que l'on peut qualifier d'« entreprise associative »¹²³³. Cette typologie d'association, selon Matthieu Hély, « oscille perpétuellement entre une rationalité en valeur où le projet éthique importe plus que l'ajustement des moyens matériels et une rationalité instrumentale où seul le calcul guide l'action »¹²³⁴. Pour reprendre les termes de son actuel directeur, Christophe Paris¹²³⁵, « l'AFEV au départ était pensée comme une agence de com, un outil pour favoriser l'engagement local *via* les villes et les collectivités, sans avoir d'encrage local »¹²³⁶. Cependant, l'association ouvrira progressivement des antennes dans de nombreuses villes. Si l'association est historiquement pensée au niveau national et non pas local, elle se définit néanmoins avant tout par les actions qu'elle mène, se disant méfiante vis-à-vis des associations « grandes bouches et petits bras »¹²³⁷.

À ses débuts, les membres de l'association restent proches des réseaux développés au sein de l'UNEF-ID, que ce soit vis-à-vis de la Mutuelle nationale des étudiants de France (MNEF) ou du Parti Socialiste (PS). L'association opère ses premières campagnes de recrutement par le biais de la MNEF qui, en plus d'un financement, met à disposition de l'AFEV son fichier d'adhérent-e-s. En 2000, Christophe Borgel est mis en examen dans le cadre des emplois fictifs de la MNEF entre 1991 et 1993, aucune charge ne sera retenue contre l'AFEV¹²³⁸. Les

1228Prise de notes, Formation des nouveaux salarié-e-s, Intervention de Christophe Paris, 7 octobre 2013.

1229Ibid.

1230AFEV, Rapport d'orientation 2000, 2000.

1231Philippe Campinchi (ed.), « Contre l'exclusion, le pragmatisme d'abord. Interview de Nicolas Delesque (président de l'AFEV) », L'hémicycle, 12 mai 2000.

1232AFEV, 1992-2012 : 20 ans de partenariat avec les universités, 2012.

1233M. Hély, Les métamorphoses du monde associatif, op. cit., p. 99.

1234Ibid., p. 100.

1235Christophe Paris est entré à l'AFEV dans le cadre de son Service National lors des premières années de l'association. En 1994, il est coordinateur de l'AFEV pour l'Île de France.

1236Prise de notes, Formation des nouveaux salarié-e-s, Intervention de Christophe Paris, 7 octobre 2013.

1237Ibid.

1238Jacques Follorou, « Un conseiller de M. Allègre mis en examen dans l'enquête sur la MNEF », Le Monde, 18 mars 2000.

membres de l'association maintiennent également leurs liens avec le PS dont ils/elles étaient membres¹²³⁹. Michel Delebarre, alors ministre de la Ville, soutiendra le lancement de l'association¹²⁴⁰. Arrivée en 1992 comme salariée, Nathalie Ménard est présidente de l'AFEV depuis 2011. Elle est également militante socialiste et conseillère technique au sein du Conseil régional d'Île-de-France. L'ancienne présidente de l'association, Anne Korobelnik est également militante socialiste. Elle a fait partie des membres fondateurs d'Animafac¹²⁴¹. Elle a été chargée de mission au Conseil régional Nord-Pas de Calais (2009 à 2013) et directrice de cabinet du maire de Clermont-Ferrand (2014 à 2015). Plus récemment, Jérôme Sturla, ancien maire socialiste de Décines, dans la région lyonnaise, aujourd'hui proche d'En Marche¹²⁴², est nommé directeur de l'AFEV sur les questions de développement urbain en 2015.

En 1993, Christophe Borgel devient président de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE). Dans ce cadre, il entretiendra des relations avec les différentes organisations étudiantes¹²⁴³. Poursuivant sa carrière militante au sein du PS¹²⁴⁴, il deviendra adjoint au maire du 19^e arrondissement de Paris, puis conseiller technique au sein du Ministère de l'Éducation nationale sous Claude Allègre et Jack Lang de 1998 à 2002¹²⁴⁵.

Agnès Bathiany poursuivra une carrière professionnelle en dehors de l'AFEV, elle est aujourd'hui directrice de la Fédération générale des Pupilles de l'Enseignement Public.

Nicolas Delesque fut chargé de mission au sein de la Ligue de l'enseignement entre 1999 et 2003, avant de revenir à l'AFEV en tant que secrétaire général jusqu'en 2012. Il est actuellement toujours en lien avec l'association notamment au travers de la revue *Universités & Territoires*, dans laquelle il publie des articles portant sur les actions de l'AFEV.

L'AFEV conservera jusqu'à aujourd'hui une relation privilégiée avec Philippe Campinchi qui succèdera à Christophe Borgel à la présidence de l'UNEF-ID jusqu'en 1994¹²⁴⁶. Philippe

1239Un compte rendu de réunion de l'AFEV en date du 2 décembre 1991 indique la volonté des membres de l'association d'« être présents, voir même réserver un stand, au congrès du PS afin d'y prendre des contacts, d'y distribuer des cartes de visites ».

1240AFEV, *Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*, INJEP, 2005.

1241Compte rendu de l'assemblée générale de constitution d'Animafac du 24 février 1995, <https://www.animafac.net/media/CR-AG-950224.pdf>, consulté le 29 octobre 2018.

1242Justin Boche, Lyon : les élus socialistes choisissent Macron contre le PS, <https://www.lyoncapitale.fr/politique/lyon-les-elus-socialistes-choisissent-macron-contre-le-ps/>, 17 janvier 2017, (consulté le 13 novembre 2018).

1243Il est invité au congrès du 10 et 11 novembre 1994 de la FAGE, en tant que président de l'OVE.

1244Christophe Borgel a adhéré au PS en 1986.

1245<https://www.parti-socialiste.fr/personnalite/christophe-borgel/>, consulté le 29 octobre 2018.

1246Michèle Aulagnon, « M. Campinchi président de l'UNEF-ID », *Le Monde*, 5 décembre 1991.

Campinchi fondera Animafac en 1995. Il passera par la Ligue de l'enseignement avant de créer une société de prestation de services, au sein de laquelle, sa compagne gère les sites internet de l'AFEV. La rédaction d'articles pour le compte de l'association est assurée par François Perrin, ancien étudiant de l'EHESS ayant connu Philippe Campinchi lorsqu'il y animait un séminaire dans le cadre de ses études de 3^e cycle. Philippe Campinchi édite, depuis 2003, la revue *Universités & Territoires*, en collaboration avec Nicolas Delesque comme directeur de publication.

Si l'association est restée proche des réseaux, notamment politiques, détenus par ses fondateur-riche-s, l'AFEV est généralement présentée comme ayant rompu dès ses premières années avec le syndicalisme étudiant. Cette volonté de rupture se serait traduite, selon l'association, par une faible présence de l'association au sein des universités¹²⁴⁷. Néanmoins, comme nous l'avons vu sa présence dans les établissements d'enseignement supérieur semble pour le moins loin d'être anecdotique en témoignent les nombreux dispositifs de reconnaissance des engagements. Cependant, elle est une association de salarié-e-s¹²⁴⁸, sans implication des bénévoles étudiant-e-s dans l'organisation.

1.2. L'AFEV : une association de salarié-e-s, sans militant-e-s.

Avant d'aborder les politiques développées par l'AFEV, il apparaît important de revenir brièvement sur la place des bénévoles au sein de la structure. Comme on a pu le voir dans les chapitres précédents, l'AFEV jouit d'une position à la fois nationale et locale d'organisation de la jeunesse. Or, les décisions et orientations de l'association émanent dans l'immense majorité de la direction salariée de la structure, le conseil d'administration n'ayant qu'un faible pouvoir sur les différentes orientations. Les bénévoles ne sont pas quant à eux/elles représenté-e-s au sein du conseil d'administration. L'AFEV justifie l'absence des bénévoles par le biais de ses enquêtes internes dont il ressort qu'ils/elles ne souhaitent massivement pas s'impliquer dans le fonctionnement de l'association¹²⁴⁹.

1247Prise de notes, Formation des nouveaux salarié-e-s, Intervention de Christophe Paris, 7 octobre 2013.

1248Sur les salarié-e-s de l'AFEV, voir : M. Hély, *Les métamorphoses du monde associatif*, op. cit., p. 211 et suivantes.

Comme le souligne Johanna Siméant, si la professionnalisation grandissante des associations permet d'être crédible face aux bailleurs de fonds, elle engendre du même coup la disparition de la dimension militante de l'organisation¹²⁵⁰. Il s'agit donc, pour les équipes salariées, de mettre en scène la participation des bénévoles aux différentes actions et orientations nationales de l'association. En effet, les salarié-e-s ne souhaitent pas que l'AFEV soit perçue uniquement comme une association de services. Pour reprendre l'expression consacrée par les dirigeant-e-s de l'association : « L'AFEV ce n'est pas l'Academia des pauvres »¹²⁵¹. L'implication des étudiant-e-s bénévoles au sein de la structure est une manière, parmi d'autres, de se démarquer de cette image. Les tentatives menées dans les années 2000 d'intégrer des bénévoles au Conseil d'administration ne se sont pas révélées fructueuses. D'après l'AFEV, les étudiant-e-s engagé-e-s ne se sont pas impliqué-e-s dans le fonctionnement de la structure et peu étaient candidat-e-s¹²⁵². Pour l'association, l'explication réside dans le type même d'engagement. Les bénévoles se rendant aux domiciles des bénéficiaires n'ont que peu d'occasions de se côtoyer et donc de créer un sentiment d'appartenance à l'association. Plusieurs initiatives ont été mises en œuvre par l'AFEV afin de faire participer les étudiant-e-s à la structure que ce soit localement et nationalement, notamment le «réseau des ambassadeurs de l'AFEV» créé en 2013.

La création de ce réseau est présentée comme une manière d'associer les bénévoles à l'orientation de l'association¹²⁵³ et de « faire émerger une parole des engagés »¹²⁵⁴. Il a également pour objectif d'être « une source de savoirs et de remontées du terrain pour le travail de lobbying de l'Afev vers la sphère politique »¹²⁵⁵.

« Le rôle d'ambassadeur, à partir des premiers mois d'expérimentation, peut être défini de la manière suivante :

- un rôle de co-animateur dans des temps engagés solidaires : les temps d'accueil, les formations, les temps d'échanges

1249« En 2005, les bénévoles étaient seulement 6% à souhaiter s'impliquer, en 2013 ils sont 11% à souhaiter s'impliquer au niveau national et 28% au niveau local » : AFEV, Les étudiants engagés à l'AFEV, Analyse des profils, Document de travail à usage interne, 2013.

1250Johanna Siméant, « Urgence et développement, professionnalisation et militantisme dans l'humanitaire », Mots, 2001, vol. 65, no 1, p. 32.

1251Expression fréquemment employé en interne de l'association afin de distinguer le projet associatif de l'AFEV d'un simple soutien scolaire gratuit.

1252Notes de terrain, 29 novembre 2014.

1253AFEV, Note d'information sur le réseau des ambassadeurs, 2013.

1254AFEV, Schéma d'animation national 2015-2016.

1255AFEV, Réseau des ambassadeurs de l'AFEV, Bilan et perspectives, 2014.

- un rôle de témoin privilégié dans des rencontres partenariales et des évènements
- un rôle de mobilisateur dans les campagnes de recrutement et de plaidoyer
- un rôle de contributeur aux réflexions sur les actions menées avec les engagés via des groupes de travail spécifique entre ambassadeurs ou avec les salariés. »

AFEV, Réseau des ambassadeurs de l'AFEV, Bilan et perspectives, décembre 2014.

Lors de la première rencontre, les ambassadeur-riche-s ont été reçu-e-s au siège de l'association à Paris pour une journée de rencontre et d'échange. Ils/elles ont été invité-e-s à échanger sur les résultats issus d'une enquête réalisée par l'AFEV. Il s'agissait donc de les faire intervenir sur un document déjà finalisé, afin notamment de recueillir des réactions pouvant donner lieu à une retranscription sous forme de citation ou de témoignage dans la documentation de l'AFEV.

Lors d'une réunion des ambassadeur-riche-s de Bretagne et Pays-de-Loire, le manque de compréhension du rôle leur étant dévolu est fortement ressorti, ainsi que le sentiment de ne pas avoir un « vrai rôle » et d'être « seulement une image » pour l'AFEV au niveau national¹²⁵⁶. Ce sentiment trouve à s'expliquer par la façon dont le réseau a été construit par l'équipe nationale de l'AFEV. Ce réseau se présente comme une instance démocratique au sein de l'association, avec un-e ambassadeur-riche par pôle de l'AFEV. Or, il n'a pas été prévu que les bénévoles et volontaires en Service Civique puissent désigner eux/elles-même leur ambassadeur-riche. Ce rôle est revenu aux salarié-e-s qui ont eu la charge d'identifier et de convaincre un-e bénévole/volontaire d'être ambassadeur-riche de son pôle AFEV pour deux ans. Ce mode de désignation a permis de respecter une parité stricte entre ambassadeurs et ambassadrices, tout en évitant la désignation d'ambassadeur-riche ne correspondant pas aux «valeurs» de l'AFEV ou pouvant être perçu-e comme «trop politisé-e»¹²⁵⁷.

Les bénévoles de l'AFEV ne sont donc impliqué-e-s que de manière marginale aux politiques mises en œuvre à l'échelle nationale. Si l'AFEV est bien issue du syndicalisme étudiant, elle n'est en rien une association étudiante, mais au contraire une association de salarié-e-s dont l'objectif est de mobiliser des étudiant-e-s. Elle peut donc être définie comme une association de services.

¹²⁵⁶AFEV, Compte rendu, Journée Ambassadeurs Bretagne/Pays-de-Loire, 21 mai 2014, Rennes.

¹²⁵⁷Notes de terrain, 29 novembre 2014.

Section 2. Mobiliser les étudiant-e-s : l'AFEV une association de services.

Au travers de cette seconde section, il s'agit de montrer comment l'AFEV s'est construite comme une association de services. Si son action est tournée à la fois en direction des politiques d'éducation et de logement, mon propos restera centré sur ses actions à destination des universités et des étudiant-e-s. Le dépouillement des archives de l'association m'a permis de remonter à l'émergence de la question de la reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus en 1997, en lien avec la fin du Service national. J'ai complété ces données à l'aide de la documentation interne de l'association disponible, principalement des bilans d'activités à destination de la DGEIP et de la DJEPVA couvrant la période 2009-2015.

2.1. Vers la massification du “volontariat étudiant de solidarité”.

Comme nous l'avons vu dans le second chapitre, les premières formes de reconnaissance des engagements des bénévoles de l'AFEV dans leur cursus remontent à la fin des années 1990¹²⁵⁸. Au même moment, l'AFEV se prononce en faveur de la généralisation du “volontariat étudiant de solidarité” dans le cadre de la réforme du Service national suspendu par la loi du 27 octobre 1997¹²⁵⁹. Depuis, la politique de l'association à destination des universités restera sensiblement la même : développer des dispositifs de reconnaissance des bénévoles de l'association dans les cursus universitaires.

Pour l'association, cette volonté de développer, voire de massifier, les dispositifs de reconnaissance des engagements s'explique par l'usage du bénévolat étudiant comme d'un outil des politiques de la ville et des politiques éducatives. La contribution de Christophe Borgel à un ouvrage édité par l'INJEP sur l'AFEV en 2005 abonde en ce sens :

« Je suis persuadé que cet engagement est une richesse pour l'étudiant. Je reste persuadé que cette expérience concrète de solidarité devrait être présente dans tous les cursus de formation. On peut mesurer dans certains quartiers l'impact de vingt ou trente bénévoles étudiants. Imaginons qu'en Seine-Saint-Denis dans les universités

1258cf. p. 161 et suivantes.

1259AFEV, Dépliant “ACTE”, 2001.

Paris 13 et Paris 8 l'engagement dans une action de solidarité soit obligatoire dans tout cursus, ou au moins soit proposé lors de l'inscription. Alors ce sont des milliers de bénévoles qui seraient disponibles pour aider des jeunes en difficulté scolaire, d'insertion ... Il faut comprendre que si la qualité des intervenants est essentielle, c'est le caractère massif de leur nombre qui fait sens dans un quartier.

Ce déploiement du volontariat étudiant dans l'ensemble du pays pourrait ouvrir la voie à un service civil de solidarité qui serait obligatoire. »

Contribution de Christophe Borgel¹²⁶⁰

Si la question de l'intégration du bénévolat étudiant dans une forme de service civil n'est plus défendue par l'association, elle a néanmoins continué de se positionner en faveur d'une généralisation des formes de reconnaissance des engagements bénévoles en orientant une partie de sa politique de développement en direction des universités.

Lors des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2012, l'AFEV a publié un « Manifeste pour des universités ouvertes sur les territoires ». Cet appel signé par 41 personnalités de l'enseignement supérieur, dont 21 président-e-s d'universités, promeut l'intégration du développement local des territoires dans les missions des universités, autour de l'idée de « solidarité territoriale »¹²⁶¹. L'association bénéficie du soutien politique de plusieurs président-e-s d'universités, mais aussi de Conférences de doyens, de la CPU, de l'AVUF, de Fondaterra, de quelques communes et de deux régions. Les signatures correspondent aux établissements et aux collectivités avec qui l'AFEV travaille de manière régulière.

Si ce document n'évoque pas la question de la reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus, il permet néanmoins de situer cette question et la position de l'AFEV dans les réformes en cours au sein des universités. En premier lieu, nous pouvons constater que l'AFEV se désigne comme étant « le premier réseau d'étudiants solidaires dans les quartiers populaires »¹²⁶². En effet, peu d'associations de services mobilisant des étudiant-e-s pour de l'accompagnement à la scolarité dans des quartiers populaires sont aussi importantes que l'AFEV que ce soit en termes du nombre d'implantations locales (avec 48 pôles et 185 salarié-e-s), du nombre de quartiers d'intervention (350 quartiers d'interventions), mais aussi en nombre de bénévoles (6919 bénévoles pour l'année 2017-2018)¹²⁶³. Par comparaison, Zup-

1260AFEV, *Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*, op. cit., p. 22.

1261AFEV, *Manifeste pour des universités ouvertes sur les territoires*, Contribution aux assises de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012.

1262*Ibid.*

1263AFEV, *Bilan d'activité 2017-2018*, Paris, 2019.

de-Co qui semble être, de par son objet, l'association nationale la plus proche de l'AFEV – l'accompagnement à la scolarité d'élèves par des étudiant-e-s lors des temps périscolaires et dans les établissements scolaires – déclare pour l'année 2015-2016, 1572 étudiant-e-s bénévoles et 1720 bénéficiaires¹²⁶⁴.

Le manifeste fait dès le premier paragraphe référence à la “société de la connaissance”, ainsi qu’à la nécessité d’un développement économique s’appuyant sur le « développement du lien social »¹²⁶⁵. La formation tout au long de la vie apparaît, également, comme un moyen de réduire le chômage et la pauvreté. La recherche française est également considérée comme insuffisamment compétitive sur la scène internationale. Dans ce cadre, les étudiant-e-s dans leur ensemble sont désigné-e-s comme « le fer de lance naturel d’une politique volontariste de démocratisation de l’enseignement supérieur et de relance de la recherche »¹²⁶⁶. Plusieurs exemples sont mobilisés pour étayer cet argument : l’engagement des étudiant-e-s en faveur des populations défavorisées en Amérique latine (sans plus de précision sur les pays concernés), mais également la place des universités anglo-saxonnes comme étant « des acteurs importants de mobilisation des citoyens »¹²⁶⁷. Ces modèles, importés de contextes nationaux et universitaires différents, peuvent, pour les rédacteur-riche-s du manifeste, se développer dans l’Université française notamment grâce à « ses compétences en termes de citoyenneté, dont ses étudiants, ses enseignants, son personnel sont des ambassadeurs »¹²⁶⁸.

Cette contribution aux assises montre bien le tournant de l’AFEV dans sa politique vis-à-vis des universités. Il s’agit à présent pour l’association de militer pour le développement d’une Responsabilité Sociale des Universités (RSU), laquelle, nous allons le voir, inclut entre autres la reconnaissance et la validation des engagements¹²⁶⁹.

« L’Afev a fortement renforcé ses dernières années son engagement dans les universités, dans l’objectif de faire du lien universités / territoires l’un des axes structurants de son développement. À travers la mobilisation solidaire des étudiants,

1264Zup-de-Co, Rapport d’activité 2015-2016.

1265AFEV, Manifeste pour des universités ouvertes sur les territoires, Contribution aux assises de l’enseignement supérieur et de la recherche, op. cit.

1266Ibid.

1267Ibid.

1268Ibid.

1269Il est également à noter que l’année 2012 correspond aux 20 ans de l’association qui produira un livret pour l’occasion intitulé “Responsabilité Sociale des Universités. 1992-2012, 20 ans de partenariat avec les universités”.

il s'agit d'apparaître comme un interlocuteur incontournable de la relation entre universités et collectivités territoriales.

Nous devons aujourd'hui passer à une autre étape dans nos partenariats avec les universités, celle de la reconnaissance de l'action de l'Afev comme contribuant à ses missions, et donc devant s'inscrire plus fortement dans les projets des établissements et dans leurs interactions avec les acteurs des territoires, dans un contexte de plus en plus concurrentiel (arrivée de jeunes en Service Civique dans les universités, émergence d'acteurs sur ce champ, etc).

L'Afev est de plus en plus légitime pour cela, le soutien important des présidents d'université pour le récent manifeste « pour des universités ouvertes sur les territoires » et leur appropriation progressive de la RSU en est le témoignage. L'engagement porté par l'Afev doit être reconnu comme une troisième voie de l'engagement étudiant (à côté de l'engagement syndical et de l'engagement dans les associations étudiantes).

Une présence accrue dans les universités est par ailleurs un réel vecteur de facilitation du développement de la mobilisation sur les territoires pour les pôles qui ont pu l'expérimenter. La démarche menée pour valoriser le bénévolat dans les cursus y a également contribué.

La valorisation des différents terrains d'engagement de l'Afev nous permet de nous positionner comme une plateforme de l'engagement solidaire, qui propose différents terrains aux étudiants, qui répondent à plusieurs grands enjeux des universités : la question de la formation et de l'insertion des étudiants, l'attractivité des établissements, leur responsabilité sociale et sociétale. »

AFEV, Plan d'action « Universités Solidaires 2016 », mai 2013.

L'objectif de cette politique de développement en direction des universités s'inscrit dans une double logique : être financé par les universités est une façon d'être reconnu comme un acteur important dans la formation des étudiant-e-s, mais c'est aussi une stratégie d'équilibre financier dans le cadre d'une baisse des financements publics de l'association¹²⁷⁰. L'obtention de locaux contribue à installer l'association "dans les murs" et à légitimer sa place comme association complémentaire des missions des universités. En effet, l'association souhaite faire de ses locaux au sein des universités des "Plateformes de l'engagement solidaire" où les étudiant-e-s trouvent un ensemble d'informations concernant les possibilités de bénévolat dans l'université et les villes environnantes. Si l'AFEV n'a pas vocation à prendre en charge le développement de nouvelles initiatives bénévoles, elle se veut néanmoins être un lieu

1270AFEV, Schéma d'animation national 2015-2016, op. cit.

d'information sur les possibilités d'engagement à l'échelle du territoire¹²⁷¹. Les "plateformes" correspondent, dans une certaine mesure, aux missions des services de l'étudiant. L'AFEV cherche, par ce biais, à apparaître comme un « acteur intermédiaire entre les universités et les territoires »¹²⁷² et comme un « outil pour les universités »¹²⁷³.

Cependant, si comme nous avons pu le voir dans le chapitre 2, les formes de reconnaissance des engagements bénévoles se sont généralisées au sein des universités depuis 2011, l'AFEV n'en a pas bénéficié de manière mécanique. Le nombre de dispositifs de reconnaissance des engagements dont bénéficie l'association stagne à environ 25 % des étudiant-e-s bénévoles et les partenariats financiers avec les universités sont considérés comme insuffisants¹²⁷⁴. Or le développement de dispositifs de reconnaissance des bénévoles de l'AFEV fait partie des indicateurs inscrits dans les conventions de financement avec la DGESIP et la DJEPVA.

2.2. La reconnaissance de l'engagement : un indicateur des actions menées par l'AFEV.

La reconnaissance dans les études des actions des bénévoles de l'AFEV apparaît comme l'un des objectifs de sa convention de partenariat signée avec le ministère de l'Éducation nationale en date du 8 novembre 2001. L'article 4 indique en effet que l'AFEV « se propose d'aider les universités à élaborer les modalités de reconnaissance de l'engagement bénévole et volontaire des étudiants dans les diplômes universitaires »¹²⁷⁵. Pour l'année 2007-2008, ce sont 658 bénévoles de l'AFEV qui ont fait reconnaître leur engagement dans leur cursus¹²⁷⁶. Plus récemment, la convention pluriannuelle d'objectif (CPO) signée avec la DJEPVA comprend une action « Valorisation de l'engagement » laquelle se fixe pour objectif de « valoriser les actions de solidarité portées par les jeunes et donner envie à d'autres jeunes de

1271AFEV, Vademecum Plateformes de l'engagement solidaire, document interne, Paris, 2014, p. 2.

1272Prise de notes, Journée d'accueil des nouveaux salariés de l'AFEV, 20 mai 2013.

1273Prise de notes, Journée de travail du groupe des délégué-e-s territoriaux « Développement des partenariats avec les universités », Université Rennes 2, 21 mai 2013.

1274AFEV, Priorités nationales, Pôle engagement solidaire 2015/2016, Paris, 2015.

1275AFEV, Convention avec le ministère de l'Éducation nationale, en date du 8 novembre 2001.

1276AFEV, Bilan d'activité 2007-2008.

s'engager », parmi les moyens mis en œuvre se trouve la « valorisation de l'expérience bénévole à l'Université »¹²⁷⁷.

Concernant la CPO signée avec la DGESIP, les deux objectifs pour la période 2013-2015 sont : « mobiliser les étudiants dans des actions de solidarité dans les quartiers populaires » et « favoriser la valorisation et l'intégration de ces engagements dans les cursus universitaires ». Le nombre d'étudiant-e-s bénévoles à l'AFEV bénéficiant d'une valorisation ou d'une validation de leur engagement dans les cursus fait partie des indicateurs, ainsi que le nombre de « Plateformes de l'engagement solidaire ».

Tableau 33: Issu de la Convention Pluriannuelle d'Objectifs 2013-2015 entre le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et l'AFEV.

Action n°	Objectifs	Indicateurs quantitatifs associés à l'objectif	Valeurs cibles		
			2013	2014	2015
1) Développement des terrains d'engagement solidaires valorisés et intégrés dans les cursus incluant le bénévolat, le volontariat, les Kolocations à Projets Solidaires, et l'expérimentation de projets d'études à vocation sociale et solidaire	mobiliser les étudiants dans des actions de solidarité dans les quartiers populaires	Nombre de jeunes engagés à l'Afev (bénévoles, volontaires, kapseurs, ...)	6800	7360	8000
	favoriser la valorisation et l'intégration de ces engagements dans les cursus universitaires	Nombre de jeunes bénéficiant d'une valorisation de leur engagement dans les cursus	1500	1700	1900
2) Développement de la Responsabilité Sociétale des Universités et le renforcement du lien universités-territoires	faciliter l'inscription des universités dans une démarche de RSU (démocratisation de l'enseignement supérieur, plateforme de l'engagement solidaire)	Nombre de projets de plateforme de l'engagement solidaire menés en lien avec les universités	9	11	13
		Nombre de collégiens et lycéens touchés	2500	2600	2700

Si l'on compare les objectifs fixés, par cette convention avec la DGESIP, aux données issues des enquêtes de la DGESIP elle-même, il semblerait que l'AFEV se déclare comme l'un des plus gros pourvoyeurs de bénévoles bénéficiant d'une reconnaissance de leur engagement. Si les objectifs de la CPO sont exprimés en année civile, les bilans annuels de l'AFEV à destination de la DGESIP sont eux calculés sur l'année universitaire. Les données issues des

¹²⁷⁷CPO AFEV – DJEPVA 2010-2012, p 8.

bilans de l'AFEV et des bilans du FSDIE de la DGESIP sont donc comparables. Pour l'année 2012-2013, la DGESIP comptabilise 3011 étudiant-e-s ayant bénéficié-e-s d'une valorisation ou d'une validation de leur engagement bénévole¹²⁷⁸. L'AFEV déclare pour la même année 1869 étudiant-e-s bénévoles ayant bénéficié d'une reconnaissance, pour un objectif fixé à 1500. L'année suivante, la DGESIP recense 4050 étudiant-e-s¹²⁷⁹ et l'AFEV 1726 pour un objectif de 1700. L'AFEV déclare bénéficiaire de 17 dispositifs de reconnaissance de type partenariale et d'une reconnaissance au sein de 46 établissements universitaires¹²⁸⁰.

Tableau 34: Nombre de bénévoles et de reconnaissance des engagements au sein de l'AFEV (données issues de la documentation interne de l'AFEV).

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Nombre de bénévoles bénéficiant d'une reconnaissance	1486	1455	1570	1869	1766	1841
Nombre total d'étudiant-e-s bénévoles	6208	6444	6559	7161	6994	7030

Cependant le déclaratif de l'association est, tout comme les données collectées par la DGESIP, à considérer avec prudence. En effet, l'association se trouve dans l'obligation d'afficher des taux de reconnaissance du bénévolat conforme aux indicateurs, alors même que ce taux ne dépend pas exclusivement de ses attributions. Si l'AFEV peut encourager les universités à reconnaître les engagements bénévoles et si elle peut encourager les bénévoles à s'y inscrire, elle reste liée à la volonté politique et technique des établissements. De plus, certains pôles de l'AFEV ne connaissent pas le nombre d'étudiant-e-s ayant ou non bénéficié d'une reconnaissance de leur engagement, principalement parce que les salarié-e-s ne sont à aucun moment impliqué-e-s dans leur suivi (effectué par les volontaires en Service Civique) ou leur évaluation. Les chiffres rapportés dans les bilans sont donc approximatifs et correspondent le plus souvent aux chiffres nécessaires pour atteindre les indicateurs. Le second biais concerne les établissements privés et les écoles reconnaissant les bénévoles de l'AFEV qui sont inclus par l'association dans le calcul de l'indicateur. Le troisième biais

1278 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2012-2013, Paris, 2013.

1279 DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2013-2014, Paris, 2014.

1280 AFEV, Bilans des partenariats avec les universités, 2014-2015.

concerne les stages ou les projets tuteurés qui ne vont pas être comptabilisés dans les données de la DGESIP, mais sont inclus dans les bilans de l'AFEV.

Il est donc difficile de statuer sur une augmentation ou une relative stagnation du nombre de reconnaissances des bénévoles de l'AFEV ces dernières années. Nous pouvons cependant voir que la question de la reconnaissance des engagements bénévoles fait partie des indicateurs centraux des conventions avec la DJEPVA et la DGESIP. À cela s'ajoutent les conventionnements avec les universités. Si cette question n'est pas traduite en termes d'objectifs, l'AFEV insère chaque année en annexe des bilans à destination des deux administrations un récapitulatif des conventionnements entre l'association et les universités. Cette annexe détaille le type de convention et si cette dernière prévoit une possibilité de reconnaissance des bénévoles dans leurs études.

Section 3 : Mobilisation et production du savoir : entre recherche scientifique et travail d'expert.

Comme nous l'avons vu dans la première partie de la thèse, l'AFEV bénéficie d'une position singulière dans les politiques de vie étudiante du ministère de l'Enseignement supérieur. Elle est considérée comme un acteur légitime sur les questions d'engagement bénévole et de vie étudiante, voire comme une organisation représentative des étudiant-e-s¹²⁸¹. Cette position n'est pas uniquement liée aux ressources relationnelles de l'association, ni à sa position d'association nationale mobilisant plusieurs milliers d'étudiant-e-s.

Cette troisième section présente la façon dont l'AFEV mobilise des travaux scientifiques de chercheur-se-s issus de différentes disciplines afin de légitimer son action (3.1). Les données présentées sont principalement issues des publications internes de l'AFEV, qu'ils s'agissent des journaux internes à destination des bénévoles ou des communiqués de presse publiés lors de l'organisation par l'association de séminaires. Dans un second temps, nous nous intéresserons la production interne de l'association – études, rapports, sondages – et la façon dont les membres de l'association mobilisent ces données afin de positionner la structure comme un expert légitime sur les questions d'engagement des jeunes et de vie étudiante auprès des acteurs étatiques et des universités (3.2). Cette sous-section prend appui sur les documents internes de l'AFEV concernant la passation d'une enquête par questionnaire auprès des volontaires en Service civique et des bénévoles entre 2011 et 2013, mais également sur mon travail réalisé dans le cadre de mon contrat CIFRE. En effet, j'ai été amenée à assurer l'élaboration, la passation et le traitement de deux enquêtes par questionnaire auprès des bénévoles et des volontaires en Service civique en 2014 (1189 répondant-e-s) et en 2015 (1638 répondant-e-s).

1281 IGAENR et IGJS, Rapport La vie de Campus (Tome 5), op. cit., p. 12.

3.1. La mobilisation d'une communauté de chercheur-se-s autour d'un projet associatif.

L'AFEV a systématiquement recours à la communauté scientifique pour appuyer et commenter ses différents programmes. Elle fait appel à des chercheur-se-s pour commenter les résultats des enquêtes et pour participer au temps de formation des salarié-e-s et des bénévoles. L'objectif n'est pas uniquement, pour l'AFEV, de faire intervenir des universitaires pour leurs compétences scientifiques, mais également pour leurs ressources politiques en tant qu'élue-e-s des universités ou chargé-e-s de mission sur une thématique en lien avec l'activité de la structure et/ou comme chercheur-se-s proches du Parti Socialiste. L'association de grands noms des sciences de l'éducation, de la sociologie de la jeunesse et des quartiers populaires à la "marque" AFEV permet de donner une légitimité scientifique aux politiques développées par l'organisation.

Par exemple en 2006, à l'occasion de l'université d'été de l'association à Toulouse, intitulée *Université Européenne de l'Engagement*, ont été convié-e-s : Stéphane Beaud – Professeur des universités en sociologie, dont les recherches portent sur les classes populaires et l'école – , Vincent Tiberj – chargé de recherche à Sciences Po Paris, spécialisé sur la sociologie politique de l'immigration – , Patrick Weil – directeur de recherche au CNRS en science politique, dont une partie des travaux portent notamment sur la citoyenneté et l'immigration, chef de cabinet du secrétariat d'État à l'immigration de 1981 à 1982, membre du Haut Conseil à l'Intégration de 1996 à 2002, membre de la commission Stasi en 2003 – et Arlette Farge – directrice de recherche au CNRS en histoire.

Les temps de formation nationaux des salarié-e-s apparaissent aussi comme des temps de constitution de réseau. Les invitations d'universitaires aux formations internes peuvent constituer une façon de créer ou d'améliorer les contacts locaux entre l'AFEV et une université. Cela permet aussi de tester la proximité idéologique des intervenant-e-s à la structure, l'AFEV ne rémunérant pas les formateur-riche-s.

Dans son journal à destination des bénévoles, publié entre 2003 et 2012, l'AFEV fait intervenir des personnalités afin de commenter l'actualité et les campagnes menées par l'association. Dans le numéro de juin 2006, Nicolas Delesque relie la question des émeutes de novembre 2005 et des mobilisations contre le CPE du printemps 2006 à la question de

l'insertion professionnelle et de la valeur des diplômes. Le numéro comprend un article de François Dubet¹²⁸² intitulé "Insertion : à chaque jeune son parcours", ainsi qu'une interview de Marie Durut-Bellat¹²⁸³ portant sur la question des savoirs¹²⁸⁴. L'AFEV s'inscrit, afin de légitimer son action, dans une perspective de crise du système scolaire. Dans ce cadre, elle s'appuie sur les travaux de François Dubet, de Philippe Mérieu ou encore Jean-Claude Richez¹²⁸⁵. Christophe Paris, le directeur de l'AFEV, cosignera également une tribune avec François Dubet en 2009 publié dans le journal *Le Monde*, dans le but de proposer des pistes de réformes pour l'enseignement secondaire¹²⁸⁶. Philippe Mérieu sera quant à lui invité à participer à plusieurs évènements de l'association en 2008, 2010 et 2011¹²⁸⁷. S'il est impossible de présenter l'ensemble des interventions d'enseignant-e-s chercheur-se-s dans les journées et publications de l'AFEV, nous pouvons néanmoins synthétiser les interventions de chercheur-se-s dans le cadre de l'"Observatoire de la Jeunesse Solidaire" entre 2010 et 2015. Il s'agit d'une publication annuelle d'un sondage commandé par l'AFEV, dont les résultats sont commentés par plusieurs chercheur-se-s. Cécile Van de Velde, enseignante chercheuse en sociologie, parrainera les cinq éditions. D'autres sociologues commenteront également les résultats issus des sondages (Fanny Bugeja-Bloch, Séverine Chauvel, Olivier Galland, Michel Kokoreff, Benjamin Moignard, Camille Peugny), ainsi que plusieurs politistes (Loïc Blondiaux, Céline Braconnier, Anne Muxel), un philosophe (François Flahaut), une historienne (Ludivine Bantigny) et un géographe (Jean-Claude Driant).

De manière plus systématique, l'AFEV mobilise des travaux de recherche pour leurs effets performatifs¹²⁸⁸, notamment ceux de Jacques Ion, principalement son ouvrage *La fin des militants*¹²⁸⁹. L'AFEV mobilise les conclusions de l'auteur pour mettre en avant le fait que

1282François Dubet est professeur des universités en sociologie, ancien directeur de l'EHESS. Il travaille notamment sur la jeunesse, l'école et les inégalités sociales.

1283Marie Durut-Bella est professeur des universités en sociologie, elle travaille sur les politiques éducatives et les inégalités sociales, elle a d'ailleurs publiées plusieurs ouvrages avec François Dubet.

1284AFEV, Journal "Volontaire !" n°8, 2006.

1285AFEV, Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent, op. cit., p. 64.

1286François Dubet et Christophe Paris, « Il faut avoir le courage de réinventer le collège unique », *Le Monde*, 16 sept. 2009p.

1287Il est intervenu en 2008 lors de la Journée du Refus de l'Échec Scolaire organisée par l'AFEV. Il commentera aussi les sondages réalisés dans le cadre de l'Observatoire de la Jeunesse Solidaire pour les éditions 2010 et 2011.

1288Thomas Alam, « Les mises en forme savante d'un mythe d'action publique : la sécurité sanitaire, Summary », *Genèses*, 25 mai 2010, no 78, p. 48-66.

1289Jacques Ion, *La fin des militants ?*, Paris, Éd. de l'Atelier, 1997, 124 p.

l'association s'inscrirait dans ces nouvelles formes d'engagement, résolument moderne, principalement mues par l'envie d'être utile aux autres et non plus par l'adhésion à une idéologie. À ce pragmatisme de l'engagement – s'engager dans des actions dont on peut voir les effets – s'adosse un pragmatisme dans la gestion des bénévoles qui est constitué, entre autres, par les différentes formes de reconnaissance des engagements.

Comme l'a souligné Rémi Lefebvre à propos de l'usage des travaux de Jacques Ion au sein du Parti Socialiste, l'idée de *La fin des militants* fait figure de prophétie auto-réalisatrice, « contraignant les organisations à valoriser une conception du militantisme centrée sur l'autonomie individuelle et à s'adapter à une nouvelle donne présentée comme intangible et irréversible »¹²⁹⁰. De plus, pour Sandrine Nicourd, les médias ont depuis une trentaine d'années, en s'appuyant sur une lecture simplifiée des ouvrages de Jacques Ion, présenté les engagements selon une opposition entre « nouveaux » et « anciens », « modernes » et « traditionnels »¹²⁹¹. On retrouve les mêmes usages à l'AFEV. Il s'agit ici par l'entrée par l'individualisme de présenter les raisons de l'engagement comme pragmatiques et de chercher, dans le même temps, à gommer les enjeux politiques sous-jacents, en présentant l'association et les formes d'engagements qui y sont proposées comme relevant d'une forme d'apolitisme.

L'AFEV cherche à inscrire sa pratique politique “pragmatique” dans une dimension “moderne” à l'opposé des formes d'engagements qu'elles soient associatives ou humanitaires qualifiées de “traditionnelles” :

« L'une des spécificités de l'Afev réside dans le fait qu'il s'agit d'une association construite après la chute du mur de Berlin qui a acté, à travers ce qu'elle propose comme dans son fonctionnement, la fin des grandes idéologies. »

AFEV, *Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*, INJEP, 2005, p 64

La mobilisation d'enquêtes par l'association permet de se doter de données exploitables dans le cadre de ses activités de lobbying, et d'apporter des “preuves” du bien-fondé de son action. Par exemple, dans l'ouvrage publié par l'Institut National pour la Jeunesse et l'Éducation Populaire (INJEP) issu de l'enquête du cabinet d'études *Trajectoire Reflex* en 2005, l'engagement des bénévoles de l'AFEV est défini à partir d'une citation de Lipovetsky,

¹²⁹⁰Rémi Lefebvre, « Le militantisme socialiste n'est plus ce qu'il n'a jamais été », Politix, 11 octobre 2013, vol. 2, no 102, p. 10.

¹²⁹¹Sandrine Nicourd (ed.), *Le travail militant*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 14.

elle-même citée dans un ouvrage de Jacques Ion et Michel Péroni : l'engagement à l'AFEV renverrait à « une éthique “minimale et modeste” »¹²⁹². Une interview de Jacques Ion est publiée dans la suite de l'ouvrage où il rappelle certains des aspects de ses travaux, tout en se gardant de valider l'usage que l'AFEV et *Trajectoire Reflex* font de ses écrits.

Dans cet ouvrage, l'engagement à l'AFEV est présenté par *Trajectoire Reflex* comme étant à l'opposé d'un « militantisme prosélyte, au sens où le collectif s'affiche comme un spécialiste du devoir-être, qui agit et fait agir au nom du futur, du bien, et qui prétend créer un homme nouveau »¹²⁹³. Prenant ses distances avec une posture révolutionnaire, il s'agit ici d'aménager, de raisonner et d'agir à une échelle locale, individuelle : « Ainsi, les étudiants qui s'engagent à l'Afev n'ont-ils pas pour projet de tenter de faire évoluer leur société en y participant directement au moyen de leur action, en faisant confiance non pas en la parole d'autrui, mais en leurs propres moyens, qualités et compétences ? »¹²⁹⁴.

« L'Afev : un nouveau modèle associatif qui intègre le changement.

Face au processus d'individuation croissant dans notre société, de nombreuses associations éprouvent des difficultés à mobiliser un public. Souvent construites sur un modèle associatif traditionnel, ces associations ne sont pas en mesure de répondre aux nouveaux souhaits d'engagement. Elles sont en effet construites sur le modèle suivant : structuration en fédérations associatives reliées les unes aux autres par des réseaux idéologico-politiques (appartenance à un réseau local combiné à une appartenance à un réseau vertical représenté sur la scène nationale), négation du sujet individuel et présence prioritaire du « nous », organisation pyramidale et démocratie par délégation des adhérents. À ces caractéristiques répond la figure classique du militant : il est dans une position de croisement entre deux ensembles, celui de la communauté (il est originaire du même milieu que celui qu'il représente) et celui de la société (il ne peut être leur guide que parce qu'il participe par ailleurs d'un réseau plus large qui fait accéder le groupe à un destin plus large) ; son engagement ne peut être ni ponctuel ni partiel : un individu tout entier est requis. Il exprime l'entité collective et simultanément, la personne privée n'apparaît que rarement. Or, ce type d'association décline progressivement depuis la fin des années 1970, conjointement aux modifications qui touchent en profondeur les formes d'engagement.

De ce point de vue, l'Afev, avec toutes les caractéristiques qui la définissent, a su proposer une réponse à ces nouvelles formes d'engagement. Elle constitue par là le modèle d'une association qui a su capter le changement et s'y adapter. Ceci est

1292AFEV, *Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*, op. cit., p. 31 citant Lipovetsky, cité dans J. Ion, M. Péroni (dir.), *Interventions sociales, engagements bénévoles et mobilisation des expériences personnelles*, Ed. de l'Aube, 1997. .

1293AFEV, *Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*, op. cit.

1294*Ibid.*

d'autant plus marquant que cette adaptation est relativement implicite et s'est construite au cours de l'action. Comme si l'Afev était elle-même portée par des individus aussi profondément pétris de ces changements. Certains partenaires institutionnels de l'association ont de fait bien identifié cette force dont ils mesurent toute la portée. C'est ce que signifient les élus interrogés lorsque tous affirment voir un intérêt particulier à travailler avec une association qui mobilise des étudiants bénévoles. Cela favorise selon eux le développement de la citoyenneté et de la solidarité. »

Extrait de l'ouvrage AFEV, *Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*, INJEP, 2005, pp 33-34.

Comme nous l'avons présenté dans la section précédente, les bénévoles ne sont pas associés à la politique de l'association. Ils/elles ne sont pas en mesure, compte tenu de leur place dans l'organisation, d'influencer les formes de bénévolat qui leur sont proposées. Si l'inscription dans l'association peut être interprétée comme une acceptation des modes d'engagements proposés, l'adhésion à la vision d'un engagement "pragmatique" et a-partisan tel que promu par l'AFEV, ne peut être étayé, le fort *turn-over* des bénévoles au sein de l'association n'en constituant pas non plus la preuve.

Cette opposition entre "ancien" et "nouveau" permet à l'association de se démarquer des organisations existantes. Par la proposition d'actions "concrètes" limitées dans le temps et dans l'espace « pensées sur le mode managérial de l'entreprise responsable »¹²⁹⁵ – où un-e bénévole aide un-e bénéficiaire durant l'année universitaire –, il s'agit de construire l'association comme experte et innovante.

La définition du bénévolat portée par l'AFEV a également été mobilisée dans une précédente étude commandée par l'association au Centre d'Étude des Solidarités Sociales (CESOL). Dans cette enquête qualitative datant de 2003 portant sur les conduites, attitudes et motivations des étudiant-e-s bénévoles à l'AFEV au travers de 26 entretiens semi-directifs, Dan Ferrand-Bechmann définit l'engagement à l'AFEV comme n'imposant pas de « carcan idéologique » aux bénévoles¹²⁹⁶. L'enquête propose une définition de la structure qui correspond à celle que l'association porte dans l'espace public. Elle est décrite comme une association ayant peu de militant-e-s parmi les bénévoles, le terme "militant" étant peu

1295 Annie Collovald, *L'humanitaire ou le management des dévouements: enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers-Monde*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002, p. 8.

1296 Dan Ferrand-Bechmann, *Synthèse de la partie qualitative de l'étude CESOL : le bénévolat à l'AFEV*, Université Paris 8, CESOL, 2003, p. 16.

présent dans les entretiens¹²⁹⁷. La différence entre les bénévoles et les militant-e-s réside ici dans la façon qu'ils/elles ont de définir leurs pratiques et de se nommer. L'AFEV est également définie comme « une structure de service avec des objectifs et des modèles d'actions forts et bien cernés (quartiers en difficulté, bénévolat...) qui coordonne l'action des étudiants »¹²⁹⁸. La définition de l'AFEV par Dan Ferrand-Bechmann se rapproche du modèle des organisations de solidarité internationales, étudiées par Annie Collovald, qui cherchent à apparaître comme des organisations expertes opérant sur un mode managérial, afin de mettre à distance la figure du/de la militant-e. L'enquête préconise aussi la validation des expériences bénévoles dans les cursus universitaires, en prenant l'exemple de pays où cette pratique est développée – Israël et les États-Unis – sans entrer dans le détail¹²⁹⁹.

3.2. La production de données : entre fabrication d'une demande sociale et d'une position experte.

Cette sous-section présente les “Baromètres des engagés de l'AFEV” réalisés chaque année par l'association. Les bénévoles n'étant, comme on l'a vu précédemment, pas impliqués dans les processus décisionnaires de l'association, ce “Baromètre” annuel a en quelque sorte pour objectif de les incarner.

Les questionnaires de l'AFEV sont diffusés auprès des bénévoles par les salarié-e-s de l'association annuellement depuis 2011. Ils font fréquemment doublons avec les questionnaires diffusés par les pôles locaux visant à effectuer un bilan des actions bénévoles menées au cours de l'année universitaire. Les “Baromètres”, diffusés à l'aide des outils en ligne fournis par Google, ont été construits à partir d'un empilage de questions correspondant aux préoccupations nationales de l'association (communication, bénévolat, service civique, partenariat avec les universités, etc.). L'objectif premier de cette passation est de permettre aux chargé-e-s de mission au niveau national de recueillir des informations concernant leurs axes d'intervention au niveau local, afin d'avoir des données utiles en termes de communication et de lobbying.

1297Ibid.

1298Ibid.

1299Ibid., p. 19.

La construction des questions posées aux bénévoles montre comment l'AFEV cherche par ce biais à légitimer son action auprès des différents acteurs associatifs et universitaires. En effet, il ne s'agit pas d'une enquête d'opinion à proprement parler. Si certaines questions ont uniquement pour but de connaître les bénévoles (taux déclaré de boursier, niveau de revenus, nombre d'heures de travail en parallèle des études, catégorie socioprofessionnelle des parents, etc.), celles visant à recueillir leurs impressions, avis ou motivations ne permettent pas l'expression d'un désaccord avec les politiques de l'association. Comme nous allons le voir, l'AFEV cherche d'un côté à fabriquer une demande sociale autour des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les cursus et de l'autre à se construire une image d'association en rupture avec les usages passés. Par exemple, les possibilités de réponses à la question portant sur les motivations de l'engagement reprennent mot pour mot les arguments employés par l'association.

Tableau 35: AFEV, L'engagement bénévole à l'AFEV 2012. (Sur 427 répondants)

Quelle est la principale raison qui t'a poussée à devenir bénévole ?	
Être solidaire	48 %
Développer une expérience personnelle	25 %
Acquérir une expérience en lien avec ton projet professionnel	21 %
Obtenir des crédits ECTS ou une bonification à ta moyenne	2 %
Autre	Non renseigné

On peut voir que les répondant-e-s ont le choix entre deux catégories de réponses. La première "être solidaire" correspond aux campagnes de recrutement de l'AFEV qui allient l'idée de "solidarité" et/ou "d'utilité sociale", le slogan de l'AFEV étant "Etre utile contre les inégalités". La seconde comporte trois items, elle correspond à l'idée d'un engagement apportant tout autant aux bénévoles qu'aux bénéficiaires que ce soit dans leur poursuite d'étude ou dans leur insertion professionnelle. Il est d'ailleurs intéressant de voir que les catégories de réponses sont reprises dans leur intégralité dans le rapport issu de la passation du questionnaire :

« Etre solidaire, développer une expérience personnelle, acquérir une expérience en lien avec son projet professionnel sont les principales motivations de s'engager dans une action bénévole. »

AFEV, *L'engagement bénévole à l'AFEV*, 2012, p 1.

On peut également constater, en regardant les réponses exprimées, que seul un très faible nombre d'étudiant-e-s bénévoles (2 % pour 427 répondants) ont choisi l'obtention de crédits ECTS ou d'une bonification comme motivation principale et 5 % comme motivation secondaire. Cette réponse loin de mettre en cause le travail de lobbying de l'AFEV en faveur de la généralisation de la validation du bénévolat dans les cursus permet, en la combinant à d'autres questions, d'appuyer son argumentaire. L'association mobilise ce très faible taux de réponse afin de s'opposer à une vision utilitariste de l'engagement, selon laquelle les étudiant-e-s s'engageraient uniquement en vue d'une validation dans leur cursus. Cet argument est, en effet, fréquemment énoncé en défaveur de la mise en œuvre d'une validation au sein des universités. Paradoxalement, l'acquisition d'une expérience pré-professionnelle qui est citée par 21 % des répondants s'inscrit au même titre que la validation des acquis dans le cursus dans cette vision qualifiée d'utilitariste.

Tableau 36: AFEV, L'engagement bénévole à l'AFEV 2012. (Sur 427 répondants)

As-tu bénéficié d'une valorisation de ton engagement solidaire dans ton cursus ? (crédits ECTS, bonification, supplément au diplôme, ...)	Oui	28 %
	Non	72 %
Si oui, te serais-tu engagé à l'AFEV si tu n'avais pas eu la possibilité de valoriser ton engagement dans ton cursus ? (196 répondants)	Oui	82 %
	Non	18 %
Si non, aurais-tu souhaité bénéficier d'une valorisation de ton engagement dans ton cursus ? (302 répondants)	Oui	46 %
	Non	54 %

Il est néanmoins intéressant de voir que la validation dans le cursus des actions bénévoles réalisées à l'AFEV n'est pas plébiscitée par une majorité d'étudiant-e-s. Ils sont en effet 54 % (sur 302 répondants) à ne pas souhaiter de valorisation et les étudiant-e-s qui déclarent avoir bénéficié d'une reconnaissance de l'engagement se seraient, pour une très forte majorité d'entre eux, engagé-e-s même en son absence (82 % sur 196 répondants). De plus, si l'on s'attarde sur les profils des bénévoles ayant déclaré bénéficié d'une valorisation de leur engagement, il apparaît qu'une partie d'entre elles/eux sont inscrit-e-s dans des universités qui ne proposent *a priori* pas de dispositif de reconnaissance. Ces incohérences peuvent s'expliquer par la mauvaise compréhension de la question par une partie des étudiant-e-s pour qui le terme de "valorisation" ne renvoie pas nécessairement à des dispositifs institués au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Ces questions et les réponses obtenues montrent bien la complexité de la construction d'une demande étudiante autour de la création de dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles. En effet, lier le choix d'un engagement à l'AFEV et l'inscription dans un dispositif de reconnaissance présenterait l'activité comme contraire à l'esprit même du bénévolat, lequel est pensé sur le registre du don. Il serait, dans cette situation, malvenu d'afficher clairement les rétributions liées à l'engagement des étudiant-e-s. L'association cherche donc à construire sa demande d'une généralisation des formes de reconnaissance des actions bénévoles au sein des cursus universitaires, non pas sur une demande des bénévoles eux/elles-mêmes, mais sur l'apport présumé des actions bénévoles aux études.

Tableau 37: AFEV, L'engagement bénévole à l'Afev : Portrait type, modalités d'engagement et impact, 2012, p 5.

Que penses-tu que ton expérience bénévole à l'AFEV t'a principalement apporté ?	
Sentiment d'être utile	57 %
Acquisition de compétences professionnelles	15 %
Enrichissement personnel (tolérance, communication, ...)	67 %
Découverte d'un public	20 %
Meilleure compréhension des difficultés rencontrées par certaines familles des quartiers populaires	41 %

On peut voir que les réponses proposées à la question "Que penses-tu que ton expérience bénévole à l'Afev t'a principalement apporté ?" reprennent trois des propositions de la question concernant les motivations de l'engagement "être solidaire"/"sentiment d'être utile", "acquérir une expérience en lien avec ton projet professionnel"/"acquisition de compétences professionnelles" et "développer une expérience personnelle"/"enrichissement personnel". Parmi les chiffres clefs de l'enquête 2013-2014, 87 % (soit 1039 répondant-e-s) des bénévoles déclarent que l'expérience qu'ils/elles ont acquise au cours de leur engagement leur sera utile pour la suite de leur parcours et 91 % (soit 1085 répondant-e-s) déclarent penser à valoriser leurs actions à l'AFEV dans leur CV. Ces deux dernières données sont les plus fréquemment mobilisées par l'AFEV pour justifier de la nécessité de la généralisation des dispositifs de reconnaissance. En effet, le sentiment d'utilité dans la poursuite du parcours universitaire ou professionnel, lié à l'inscription dans le CV permet de présenter l'expérience à l'AFEV

comme importante dans le parcours des étudiant-e-s et comme étant à même de favoriser leur employabilité.

L'AFEV a également cherché à produire des données montrant que son fonctionnement associatif – où les bénévoles ne sont pas intégrés aux instances décisionnaires – s'appuie sur le souhait des bénévoles eux/elles-mêmes. Les bénévoles ont été amené-e-s à répondre s'ils/elles se perçoivent plutôt comme : adhérent-e (4%), bénévole (68%), militant-e (5%) ou volontaire (20%)¹³⁰⁰. Cette question rattachée aux deux suivantes permet à l'AFEV de qualifier l'engagement de ses bénévoles comme "pragmatique", portant sur des enjeux limités ou encore relevant de l'engagement "post-it"¹³⁰¹ résiliable à tout moment.

Tableau 38: AFEV, L'engagement bénévole à l'Afev : Portrait type, modalités d'engagement et impact, 2012, p. 4.

Pourquoi as-tu choisi de t'engager à l'Afev en particulier ?	
Tu avais des amis engagés à l'Afev	7 %
Tu avais une image positive de l'Afev (association sérieuse, action construite ...)	10 %
Tu savais que l'Afev intervenait auprès de publics défavorisés pour lesquels tu avais envie de t'investir	45 %
C'était l'occasion de mettre en pratique tes idées et tes valeurs sur le terrain	22 %
Parce que les modalités d'engagement (2h/semaine) te convenaient	7 %
La mobilisation sur le campus t'a donné envie	4 %
Peux-tu citer une autre raison pour laquelle tu as choisi de t'engager à l'Afev en particulier ?	
Tu avais des amis engagés à l'Afev	4 %
Tu avais une image positive de l'Afev (association sérieuse, action construite ...)	16 %
Tu savais que l'Afev intervenait auprès de publics défavorisés pour lesquels tu avais envie de t'investir	17 %
C'était l'occasion de mettre en pratique tes idées et tes valeurs sur le terrain	27 %
Parce que les modalités d'engagement (2h/semaine) te convenaient	28 %
La mobilisation sur le campus t'a donné envie	5 %

Si la modalité d'action circonscrite en termes d'horaires n'est apparemment pas la motivation première des bénévoles, elle ressort en tant que motivation secondaire. Il s'agit là d'un élément important dans la communication de l'AFEV qui cherche à se différencier d'autres associations d'aide à la scolarité par la durée volontairement limitée de l'action bénévole, se

¹³⁰⁰Sur 427 répondant-e-s : AFEV, L'engagement bénévole à l'Afev : Portrait type, modalités d'engagement et impact, 2012, p. 5.

¹³⁰¹J. Ion, La fin des militants ?, op. cit.

voulant compatible avec la poursuite d'études universitaires. De la même façon, l'AFEV se présente comme une association permettant une entrée dans l'engagement associatif. En effet, l'AFEV constitue un premier engagement pour 59 % des bénévoles, lequel-le-s ont en moyenne 21 ans pour les femmes et 23 ans pour les hommes¹³⁰². Si le jeune âge des bénévoles peut à lui seul expliquer ce résultat, l'AFEV le relie aux modalités d'engagement proposées.

Encadré 7: La gestion des “Baromètre des engagé-e-s” en interne de l'AFEV.

Dans le cadre de mon poste de chargée de mission à l'AFEV, j'ai eu en charge l'élaboration, la passation et l'exploitation des enquêtes pour les années 2014 et 2015. J'ai émis le souhait dès mon arrivée d'apporter quelques modifications au questionnaire, dans l'optique d'utiliser les résultats dans ma recherche de thèse. J'ai – naïvement – pensé que ces modifications seraient bien accueillies par mes supérieurs. De mon point de vue, modifier le questionnaire afin de pouvoir en exploiter scientifiquement les données me paraissait être un apport positif pour l'AFEV. Cela me paraissait également entrer dans le cadre de mon rôle de chargée de mission en CIFRE : faire de la recherche-action. Or, les choses ne se sont pas déroulées telles que je l'espérais, ni telles que l'espéraient mes supérieurs.

Avec les autres chargées de mission, nous avons travaillé dès 2013 à l'élaboration d'un questionnaire commun qui satisfasse nos préoccupations propres. Me concernant, j'ai demandé à pouvoir ajouter la mention “Je ne sais pas”/“Sans avis” quand cela apparaissait nécessaire. Cet ajout permet par exemple de réinterroger le positionnement des bénévoles autour de la question de la reconnaissance de l'engagement :

Tableau 39: AFEV, Baromètre bénévole 2014. Question n°46.

Aurais-tu souhaité bénéficier d'une valorisation de ton engagement dans ton cursus?	Répondants (total 561)	Pourcentage
Oui	234	42 %
Non	152	27 %
Je ne sais pas	175	31 %

La part des étudiant-e-s semblant ne pas avoir d'avis sur la question apparaît comme importante, avec presque un tiers d'entre eux/elles. L'introduction de la mention “Je ne sais pas” modifie fortement les données collectées les années précédentes. Le pourcentage d'étudiant-e-s ne souhaitant pas bénéficier d'une reconnaissance passe de 54 % en 2012 à 27 % en 2014. L'ajout de ce type de mention semble faire évoluer la tendance en faveur des positionnements de l'AFEV concernant une généralisation des dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus.

Dans les versions précédentes, les questions relatives à l'acquisition de nouvelles compétences et de l'impact de l'engagement sur les études ne proposaient que des réponses ayant une connotation “positive”. Pour l'année 2015, j'ai souhaité – entre autres - introduire des mentions “négatives” à ces questions. L'idée était de permettre aux répondant-e-s d'indiquer les difficultés ressenties lors de leur

¹³⁰²AFEV, Les engagé-e-s solidaire de l'AFEV. Profils, motivation et bénéfiques, 2013-2014, Paris, 2014.

engagement et de pouvoir préciser s'ils/elles n'avaient pas développé de compétences. Cette fois-ci, ma hiérarchie s'est d'abord opposée à ces modifications. Après avoir longuement insisté et avoir fait jouer la carte "thèse", j'ai pu modifier le questionnaire.

Tableau 40: AFEV, Baromètre bénévoles 2015.

Quel est l'impact de ton engagement sur ton parcours ? (1223 répondant-e-s)		
Plusieurs réponses possibles	Répondants	Pourcentage
Il t'a permis de découvrir de nouvelles perspectives professionnelles (1)	209	17 %
Il t'a permis de plus t'intéresser à la vie associative (2)	713	58 %
Il t'a donné envie de changer de filière d'étude (3)	37	3 %
Il t'a donné envie de reprendre des études (4)	24	2 %
Il t'a permis de donner plus de sens à tes études (5)	343	28 %
Il t'a découragé de t'engager dans une association (6)	54	4 %
Il t'a déstabilisé dans ta vie personnelle (7)	49	4 %
Il a compliqué la poursuite de tes études (8)	34	3 %
Il t'a donné confiance en toi (9)	375	31 %
Il t'a fait douter de toi (10)	81	7 %
Aucun (11)	171	14 %

Ces modifications apparaissent au vu de la question énoncée ci-dessus, positive pour le discours porté par l'association. En effet, peu de bénévoles ont choisi des mentions "négatives" (numéro 7, 8 et 10).

Du côté de l'analyse des données, j'avais prévu de produire des fiches thématiques concernant plusieurs politiques de l'AFEV. Je n'ai finalement pu en produire qu'une seule concernant la reconnaissance et la valorisation des compétences issues du bénévolat à l'AFEV qui a reçu un bon accueil.

Cependant, ces initiatives ont cristallisé les tensions autour de ce projet avec ma hiérarchie. Prétextant un temps de travail trop important dévolu aux questionnaires et une réorganisation des axes de travail de l'association, la passation annuelle d'un questionnaire est abandonnée au profit d'enquêtes plus ponctuelles. Le dossier m'a donc été retiré ... et les questionnaires annuels maintenus et confiés à une autre chargée de mission. Une majeure partie des données collectées lors des éditions 2014 et 2015 furent effacées des serveurs de l'association. L'édition 2016 annulera les modifications que j'avais apportées l'année d'avant.

Les données mobilisées par l'AFEV dans ses activités de lobbying sont diverses et entrent en résonance avec les différentes politiques publiques touchant à la réussite des étudiant-e-s, le développement de la vie étudiante, la professionnalisation des cursus et la promotion de

l'engagement citoyen. L'AFEV mobilise ses données d'enquête à la fois dans sa communication interne et à destination de ses – futurs – partenariats institutionnels, mais également dans le but de mobiliser un réseau d'acteurs favorables aux réformes universitaires en cours, comme nous allons le voir avec la création d'un Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités en 2012, soutenu par la CPU.

Section 4 : De l'expertise au lobbying : inscription dans des réseaux d'acteurs et mise en scène de soi.

Après avoir présenté l'ingénierie mise en œuvre par l'association dans la constitution d'un corpus scientifique et expert autour de ses actions de terrain, il s'agit de voir comment ces données sont transformées par l'AFEV en ressources relationnelles, de savoir et de position.

L'AFEV au vu de sa structuration interne ne peut pas apparaître comme un acteur qui fédérerait les associations étudiantes ou les intérêts des étudiant-e-s (ce que font les syndicats). La construction de réseaux d'acteurs où l'association est identifiée comme "tête de réseau" est une ressource essentielle pour l'AFEV, lui permettant de dépasser l'image d'une structure associative militant pour son propre intérêt (4.2). De même, l'AFEV a effectué plusieurs tentatives au cours des années 2000 pour s'inscrire dans des dispositifs européens (autour du volontariat) ou internationaux (promotion du bénévolat par l'ONU) afin de légitimer son action, même si ses initiatives ne se sont pas soldées par l'acquisition de ressources relationnelles importantes pour l'association (4.1). La promotion de "bonnes pratiques" étrangères – dans le cadre de journées d'études, de colloques ou de publications – est une autre manière pour l'AFEV de mobiliser les pratiques issues des pays européens ou extra-communautaires. Ces dernières apparaissent pour l'association comme une ressource importante dans le développement de politiques locales et nationales de reconnaissance des engagements étudiants dans les cursus (4.3).

La dernière section de ce chapitre s'appuie sur l'une des missions de mon contrat CIFRE avec l'AFEV. J'ai eu en charge d'aider au travail de visibilité des actions de l'association auprès des universités. Cette mission s'est traduite de différentes manières. J'ai, d'une part, pris part à plusieurs réunions et colloques de la CPU durant mes trois années à l'AFEV. En 2015, j'ai participé aux travaux de la CPU autour de l'élaboration d'un guide sur l'Économie Sociale et Solidaire dans les Universités et à la rédaction de la partie « Vie de Campus ». J'ai également assisté à des réunions avec les partenaires de l'AFEV ainsi qu'avec d'autres structures présentes dans le champ universitaire. J'ai par exemple été amenée à participer à

l'organisation de la tenue d'un stand de l'AFEV lors des Rencontres Universités Entreprises¹³⁰³ organisées par l'Agence Éducation et Formation¹³⁰⁴. Lors de cet évènement, j'ai par ailleurs été invitée à présenter les activités de l'association lors de l'assemblée générale de la FAGE¹³⁰⁵. D'autre part, j'ai eu en charge l'animation d'un observatoire créé par l'AFEV nommé Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités (ORSU). J'avais pour tâche de rédiger des articles de "bonnes pratiques" universitaires pour la revue en ligne Université & Territoires. Je devais également solliciter des acteurs de l'enseignement supérieur afin qu'ils/elles contribuent à la revue et au site internet de l'observatoire. En tant que chargée de mission de l'ORSU, j'ai été invitée à participer à de nombreuses réunions, mais aussi à organiser les travaux de l'observatoire par le biais de son comité d'orientation. J'ai, de plus, participé à l'organisation de quatre journées d'étude à Montpellier¹³⁰⁶, Nanterre¹³⁰⁷, Lille¹³⁰⁸ et Paris¹³⁰⁹.

4.1 Mobiliser l'Europe comme ressource.

L'AFEV a, depuis les années 2000, développé plusieurs types d'initiatives visant à inscrire ses actions à une échelle européenne.

En 2000, l'association a répondu à un appel à projets de la Commission européenne, concernant l'action "Grundtvig" du programme Socrate¹³¹⁰ à destination des adultes en reprise de formation. Dans son bilan d'activité pour la même année, l'AFEV mentionne également sa participation aux rencontres annuelles de *Volonteuropa*, au côté d'UniCité, sans qu'il soit fait

1303Participation aux Rencontres Universités Entreprises des 20 et 21 mars 2014, au Palais des Congrès à Paris, et participation au comité de pilotage de l'évènement (10 décembre 2013, 16 janvier 2014 et 24 février 2014).

1304Il s'agit d'une agence de presse spécialisée notamment sur les questions universitaires.

1305Assemblée générale de la FAGE, 21 mars 2014 au Palais des Congrès à Paris.

1306Journée d'étude du 5 décembre 2013 à Montpellier, co-porté par l'ORSU et l'AVUF (Association des Villes Universitaires de France), intitulée « L'engagement solidaire, un lien structurant des politiques de vie étudiante »

1307Séminaire du 3 juillet 2014 à l'Université Paris-Ouest-Nanterre La Défense, co-organisé par l'ORSU et l'Université, portant sur la modélisation du principe de RSU à l'échelle du territoire nanterrien.

1308Journée d'étude du 7 novembre 2014 à l'Université de Lille 3, co-porté par l'Université de Lille 3 et l'AFEV, intitulée « La responsabilité sociétale de l'université ».

1309Séminaire du RIUCO (Réseau International d'Universités Citoyennes et Ouvertes) et de la CPU, le 25 septembre 2014, Paris.

1310AFEV, Bilan d'activité 2000, dossier provisoire, 2001, p. 20.

mention de sa participation au programme en tant qu'organisation membre¹³¹¹. Il s'agit d'un réseau européen de promotion du volontariat. Dans ce cadre, l'association indique être en contact avec l'organisation britannique *Community Service Volunteers (CSV)*¹³¹². L'implication de l'AFEV au sein de *Volonteuropa*, ainsi que ses liens avec d'autres organisations comme le CSV semblent cependant ne pas avoir dépassé cette participation aux journées annuelles¹³¹³. Le bilan ne fait pas état d'autres rencontres ou d'actions menées en partenariat¹³¹⁴.

L'AFEV inscrit l'organisation de voyages d'études dans sa politique de développement de la reconnaissance du bénévolat auprès des universités. En effet, la mise en avant d'autres pratiques européennes en matière de reconnaissance des engagements bénévoles est décrite comme pouvant « faire gagner beaucoup de temps dans la persuasion des décideurs »¹³¹⁵. Je n'ai cependant pas trouvé trace de voyages d'études effectués dans des pays européens à cette période.

Par la suite, l'AFEV a coordonné en 2004, le *Global Youth Service Day*, géré par l'ONU, pour la France avec la mise en place de l'*Eurotour*. Dans le cadre de cet évènement, 38 jeunes issues de différents pays européens ont parcouru la France pour participer aux conférences-débats de la campagne «Solidaires en Actions»¹³¹⁶. Cette dernière, lancée dans le cadre de l'élargissement de l'Union européenne, joint à l'organisation de conférences-débats autour de la citoyenneté en Europe une campagne de recrutement de bénévoles pour l'AFEV¹³¹⁷. Plusieurs initiatives locales sont également en lien avec l'Europe dans cette même période, comme la visite du parlement européen à Bruxelles par des bénévoles et bénéficiaires de l'AFEV, en juin 2004 pendant les élections européennes¹³¹⁸.

1311 Actuellement, les deux organisations françaises membres de *Volonteuropa* sont Itinéraire International et La Ligue de l'Enseignement.

1312 Il s'agit d'une organisation faisant la promotion du service volontaire et des engagements bénévoles au Royaume-Unis.

1313 Dans son journal interne à destination des bénévoles, l'AFEV mentionne sa participation au rassemblement annuel du réseau *Volonteuropa* entre 2000 et 2003 : AFEV, Journal « Volontaires ! », n°1, mars 2003, p 6.

1314 AFEV, *op. cit.* 2001, p. 20.

1315 AFEV, Rapport d'orientation 2000, *op. cit.*, p. 6.

1316 AFEV, Journal « Volontaires ! », n°4, janvier 2005, p 7.

1317 AFEV, Journal « Volontaires ! », n°3, mars 2004, p 8.

1318 AFEV, Journal « Volontaires ! », n°4, janvier 2005, p 3.

À la suite de cet évènement, l'AFEV a organisé une première Université Européenne de l'Engagement, en 2005¹³¹⁹. Cet évènement annuel a vocation à situer l'action de l'AFEV dans une perspective européenne. Néanmoins, la majorité des personnes participant à cette université d'été sont des bénévoles et des salarié-e-s de l'AFEV et les personnes invitées à participer aux tables rondes sont des chercheur-se-s ou politiques français-es. Plusieurs organisations françaises sont représentées, dont la Fage, le GENEPI et Unis-Cités. À cette occasion, l'AFEV lance un réseau intitulé *European Volunteers in Action* dont l'objectif est de présenter les différentes politiques nationales en matière de jeunesse et d'éducation. Les jeunes impliqués dans ce réseau ont participé à la rédaction d'une contribution en vue du congrès de l'Association Internationale des Villes Educatrices¹³²⁰. N'ayant pas trouvé d'autre mention de ce réseau dans les documents de bilan et d'orientation de l'AFEV, nous pouvons supposer que son existence fut relativement brève.

La question européenne reste présente lors des différentes éditions de l'Université Européenne de l'Engagement. En 2007, l'AFEV l'intitule « Les enjeux actuels de la société de la connaissance ». Trois thématiques principales sont mises en avant lors de cette édition : « la relance de la construction européenne, notamment par les acteurs de l'éducation non formelle, le passage de la société industrielle à la société de la connaissance, et les nouveaux enjeux éducatifs, culturels et économiques »¹³²¹. Sa définition de la « société de la connaissance »¹³²² se rapproche ici des travaux de Michael Gibbons avec le passage d'un « mode 1 » à un « mode 2 » et de celle portée par la Commission européenne et l'UNESCO¹³²³.

1319Cet évènement est reconduit chaque année. A partir de 2014, d'autres associations sont intégrées dans l'organisation dont Animafac, Unis-Cités, Les petits débrouillards, l'ANACEJ et Graine de France. L'U2E devient le Forum Européen des Jeunes Engagés (FOREJE). Suite à des difficultés budgétaires, sa formule est révisée en 2016 autour d'un évènement plus restreint.

1320AFEV, Mairie de Paris, ACTE, Photographie du dispositif, 2004-2005.

1321AFEV, Programme U2E 27-30 août 2007, Dunkerque.

1322AFEV, Pour un acte 2 de la stratégie de Lisbonne, non daté.

1323L'AFEV a repris la notion de responsabilité sociale des établissements d'enseignement supérieur telle qu'elle est décrite par l'UNESCO, dans le cadre de la création d'un Observatoire de la responsabilité sociale des universités.

4.2. Se positionner comme un entrepreneur de politique publique par la création d'une coalition d'acteurs : l'Observatoire de la responsabilité sociétale des universités.

La création par l'AFEV, en partenariat avec l'UNICEF, d'un Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités (ORSU) s'inscrit dans une logique de constitution de réseau par l'association. Il est créé à l'occasion d'un séminaire de la CPU intitulé "Responsabilité sociale des universités", en partenariat avec l'AFEV et l'UNICEF, lors du salon des "Rencontres Université Entreprises" organisé au Palais des Congrès de Paris, le 16 mars 2012. L'AFEV est représentée par son directeur général, Christophe Paris, et sa directrice déléguée, Élise Renaudin¹³²⁴. Le président de l'UNICEF, Jacques Hintzy, et une chargée de programme sur l'engagement des jeunes, sont également présents, ainsi que Camille Galap¹³²⁵ – futur président de l'ORSU –, le vice-président CEVU de l'Université Paris Nanterre, Didier Guillot – vice-président de l'Association des villes universitaires de France (AVUF) et adjoint au Maire de Paris en charge de la vie étudiante¹³²⁶– et Isabelle This Saint-Jean – vice-présidente pour l'Enseignement supérieur à la région Île-de-France et Vice-présidente de la commission Enseignement supérieur de l'Association des Régions de France.

Si l'action de l'UNICEF est principalement tournée sur la question des droits des enfants et peu sur les politiques d'enseignement supérieur¹³²⁷, son association à la création de l'ORSU n'est évidemment pas un hasard. La création de cet observatoire en collaboration avec une agence de l'ONU permet de donner une certaine légitimité aux prises de position de l'AFEV par le biais de l'UNICEF sur les questions de "société de la connaissance". En effet, comme

1324Comme évoquée dans la première partie de cette thèse, Élise Renaudin a été embauchée à l'AFEV en 2003. Elle occupera le poste de directrice déléguée à l'engagement étudiant et aux partenariats avec les universités de 2010 à 2018.

1325Camille Galap est maître de conférence en biologie. Il était vice-président du CEVU de l'Université du Havre en 2000, avant d'être élu président de cette même université de 2005 à 2012. Durant cette période, il préside la commission de la vie de l'étudiant et des questions sociales à la CPU. Il est également président de l'ORSU lors de sa création jusqu'en 2015. En 2014, il se présente – et échoue – aux élections municipales du Havre sur une liste socialiste. Il prend par la suite la direction du CNED de Rouen, jusqu'à sa nomination comme recteur de l'académie de Guadeloupe en 2015, jusqu'en 2018.

1326D'abord élu socialiste, Didier Guillot rejoindra LREM au moment de la campagne présidentielle de 2017.

1327Pour l'UNICEF, le développement des politiques de RSU au sein des établissements d'enseignement supérieur permettrait d'« atteindre les objectifs du millénaire en matière de développement. » : Intervention de Jacques Hintzy, président de l'UNICEF France.

L'UNICEF France a organisé une table ronde "Plaidoyer pour la reconnaissance d'un engagement des jeunes" lors de son Assemblée Générale du 12 juin 2013 à Paris. Elise Renaudin et Camille Galap sont intervenus au titre de l'ORSU. Cette table ronde n'était cependant pas focalisée sur les personnes majeures, mais plus sur l'idée d'une construction progressive de la citoyenneté (de l'enfance à l'âge adulte).

nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, l'UNESCO, autre agence rattachée à l'ONU, a fortement participé à la définition et à l'élaboration de ce paradigme.

L'idée de Responsabilité Sociétale des Universités (RSU) est une transcription de la notion de Responsabilité Sociale des Entreprises (RSE) aux établissements d'enseignement supérieur. La RSE est définie par la Commission européenne comme « un concept dans lequel les entreprises intègrent les préoccupations sociales, environnementales et économiques dans leurs activités et dans leurs interactions avec leurs parties prenantes sur une base volontaire »¹³²⁸. La RSE s'entend donc comme la prise en compte des effets de l'entreprise sur la société, étendant ses obligations au-delà de la technique ou de l'économique¹³²⁹. L'adaptation de ce concept à l'université s'inscrit dans la stratégie de Lisbonne : « les universités européennes s'engagent à assumer leur responsabilité publique dans la promotion de l'équité sociale et de la solidarité »¹³³⁰. L'idée de RSU inclut également la création d'universités autonomes pouvant être considérées comme de « véritables entreprises publiques sur leur territoire »¹³³¹.

En interne de l'observatoire, la définition de la RSU s'appuie notamment sur l'idée d'une transformation du marché du travail qui induit de repenser les modes d'apprentissage et le lien entre les universités et les entreprises¹³³². De la même manière, la RSU est vue comme une politique de développement local des universités et des territoires limitrophes (entendre principalement les quartiers populaires) qui ne s'oppose pas, bien au contraire, à une mise en concurrence des établissements à l'échelle internationale¹³³³.

1328Commission Européenne, Livre vert, Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises, COM/2001/0366 final, 2001.

1329Jean-Pascal Gond et Jacques Igalens, La responsabilité sociale de l'entreprise, Paris, Presses universitaires de France, 2013, 127 p.

1330European University Association, Déclaration de Lisbonne, « Les universités européennes après 2010: La diversité dans la poursuite d'un objectif commun », Bruxelles, 13 avril 2007.

1331Emmanuelle Annot, La réussite à l'université, De Boeck Supérieur, 2012, p. 46.

1332Intervention de Christophe Paris, directeur général de l'AFEV : « Si le métier des cols bleus a évolué, celui des cols blancs aussi via la transversalité, l'innovation, la démarche de projet, l'autonomie de travail, le travail d'équipe, la compréhension technique. Plus que jamais, on est convaincu que les expériences multiples et différentes constituent non seulement une chance pour les étudiants mais deviennent un passage obligé. La RSU est un outil pour articuler utilement le savoir académique et le savoir non académique entre l'éducation formelle et l'éducation informelle. », Séminaire de la CPU, « Responsabilité sociale des universités », compte rendu, Paris, 16 mars 2012.

1333Intervention Élise Renaudin, directrice déléguée de l'AFEV : « Je précise toutefois que le renforcement de la question de l'ancrage territorial n'est pas du tout contradictoire avec les questions relatives à la compétitivité au niveau mondial des universités, ni avec une politique nationale de l'enseignement supérieur. Je pense que la question de l'ancrage territorial ne fait que renforcer ces différents éléments. », *Ibid.*

La RSU peut être définie comme la participation des universités au développement économique de leur territoire d'implantation (en termes d'attractivités et de services). Elle a également pour objectif de « faire de la société de la connaissance une réalité pour tous [...] en alliant enjeux de cohésion sociale et de compétitivité économique »¹³³⁴. Dans ce cadre, elle s'inscrit dans une analyse prescriptive des travaux de Michael Gibbons sur le nouveau mode de production du savoir¹³³⁵. L'application de ces deux principes passe par l'engagement bénévole des étudiant-e-s, enseignant-e-s et personnels des universités auprès des habitant-e-s. Cet engagement ayant, pour les membres de l'ORSU, pour effet un « transfert de compétences » de l'université vers la ville et vice-versa. Cette idée de création ou de renforcement des liens entre les acteurs des universités et les habitant-e-s s'inscrit dans la définition, en date de 2003, de la Commission européenne. En effet, pour cette dernière :

« Le développement de l'économie et de la société de la connaissance conduit par ailleurs les universités à s'insérer plus profondément dans la vie de la Cité. À côté de l'exercice de ses missions fondamentales de production et de transmission des connaissances, et en liaison avec elles, l'Université fonctionne notamment aujourd'hui comme source majeure d'expertise dans de nombreux domaines. Elle peut et doit davantage encore devenir un lieu de réflexion sur le savoir, ainsi que de débat et de dialogue entre scientifiques et citoyens. »

Commission européenne, *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*, février 2003 (COM(2003) 58 final).

En ce sens, les idées développées par l'ORSU s'inscrivent dans un paradigme déjà bien ancré au sein de plusieurs organisations internationales, européennes et nationales. La définition de la « société de la connaissance » et du rôle des universités dans une perspective de RSU est conforme aux idées portées par la CPU qui fut dès le départ partie prenante de la création de cet observatoire. Lors d'un colloque organisé en 2006, la CPU préconisait déjà le développement d'une politique de participation des universités sur leur territoire d'implantation à l'aide, notamment, des pratiques bénévoles des étudiant-e-s, enseignant-e-s et personnels :

« Il faut poursuivre et assumer, de part et d'autre, le développement des liens entre les universités et leur territoire. Les universités doivent revendiquer la porosité entre le campus et le territoire qui l'entoure et utiliser la culture et l'engagement des

1334ORSU, *Universités et Territoires : un état des lieux des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités*, Paris, AFEV, 2013, p. 4.

1335Michael Gibbons et al., *The new production of knowledge : the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, Stockholm, 1994.

étudiants et des personnels comme moyens privilégiés du développement de ces liens. »

CPU, *Propositions du colloque campus en mouvement*, Orléans, 27 mai 2006.

Le président de l'ORSU, Camille Galap, ne fait cependant pas référence aux textes de la Commission européenne, de l'UNESCO, de l'OCDE ou de la Banque Mondiale pour étayer son argumentaire. Il déclare prendre comme point de départ de sa réflexion concernant le rôle des universités l'exemple des politiques "d'extensions" brésiliennes.

« Il me semble qu'à travers la notion de RSU, le "S" peut signifier différentes autres notions : la Responsabilité Sociétale des Universités ou la Responsabilité Solidaire des Universités. Ces différentes dimensions recouvrent le local, le régional, le national et l'international. Par exemple, nos partenaires au Brésil développent de la RSU au sens large du terme, c'est-à-dire sans cantonner le "S" à une terminologie. Des habitants des favelas viennent dans les universités pour être accompagnés dans le cadre de leurs démarches administratives par des étudiants formés dans le secteur juridique, encadrés par des enseignants. Le service ainsi rendu est évidemment gratuit. Il en est de même concernant des dispensaires installés dans les universités. *Via* ce type de démarches, les jeunes des favelas utilisent, d'une part, les compétences présentes à l'intérieur de l'université et, d'autre part, se projettent dans la perspective de pouvoir sortir des favelas à terme. De ce point de vue, cette démarche est remarquable.

Il me semble qu'aujourd'hui les ingrédients existent au sein des universités françaises pour mettre en œuvre ce type de démarches, c'est-à-dire reconnaître l'engagement des étudiants sur un territoire dans différents domaines. Aujourd'hui, cette prise de conscience est nécessaire pour justement valoriser la jeunesse. La RSU est un bon moyen pour y parvenir, car elle regroupe les trois axes énumérés par Monsieur Paris, notamment la formation tout au long de la vie. Organiser une université populaire dans une université, c'est organiser des conférences pour accueillir tout public intergénérationnel et organiser des formations.

Par ailleurs, la notion de la Responsabilité sociale des Universités comprend l'engagement social et solidaire sur les territoires, à travers le soutien scolaire, l'animation dans un quartier, la mise en œuvre d'une action culturelle, l'organisation d'un festival ou d'une soirée étudiante. Ces événements mobilisent des compétences valorisables à terme dans le cadre d'un cursus et changent la vision de la population sur le rôle de l'université sur son territoire. »

Intervention de Camille Galap, Séminaire de la CPU "Responsabilité sociale des universités", Rencontre Universités Entreprises, Paris, 16 mars 2012¹³³⁶.

1336 Camille Galap interviendra de nouveau sur la notion de RSU avec l'exemple des "extensions" brésiliennes lors de la table ronde "La responsabilité sociale des universités : un défi à relever" au Congrès de la CPU du

La mobilisation de l'exemple des "extensions" universitaires trouve son origine dans la tenue d'un colloque en 2008, organisé par la région Rhône-Alpes en partenariat avec l'État du Paraná au Brésil, en présence des salarié-e-s de l'AFEV. Lors de ces journées, une délégation de l'Université de Ponta Grossa, du Paraná, est venue présenter son programme "Université sans frontières"¹³³⁷. Dans la continuité du partenariat entre le Paraná et la région Rhône-Alpes, des étudiant-e-s, dont des bénévoles de l'AFEV, sont parti-e-s au Brésil participer aux actions d'"Université sans frontières"¹³³⁸. L'intérêt de l'AFEV pour les politiques universitaires sud-américaines s'est également renforcé suite à la participation de Christophe Paris au forum mondial de l'urbanisme géré par l'ONU à Rio, au Brésil, en 2010 et à Medellín, en Colombie, en 2014.

Les "extensions" sont des politiques de services à la collectivité. Elles correspondent à une troisième mission des universités après l'enseignement et la recherche¹³³⁹. Elles sont historiquement rattachées au mouvement étudiant de 1918 à Córdoba en Argentine, avant de toucher toute l'Amérique latine et une partie du Canada¹³⁴⁰. Concrètement, les "extensions" peuvent être définies comme des politiques visant à lier théorie et pratique dans une logique inductive que ce soit pour l'enseignement ou la recherche. Si elles se définissent comme des politiques d'échange de savoir entre milieu populaire et scientifique, elles sont cependant critiquées pour le rôle passif des bénéficiaires, les universitaires étant à l'initiative de l'intégralité du processus de recherche-action, de l'identification des problèmes jusqu'à l'élaboration des décisions¹³⁴¹. Il s'agit à la fois des politiques de recherche-action, mais aussi de toutes les formes de lien avec le territoire : conférences, projets culturels, prestation de services, etc. Elles furent historiquement pensées comme des politiques d'éducation populaire. Cependant, ces politiques maintenues sous la dictature militaire au Brésil¹³⁴² entre 1964 et 1984 vont être expurgées de leur dimension critique, aboutissant à donner un sens

17 mai 2013.

1337Bresse TV, Rencontre AFEV, Paysans sans terre et université Brésilienne, <https://www.dailymotion.com/video/xeqbfm>, consulté le 10 octobre 2018.

1338Ibid.

1339Gaëtan Tremblay et Paulo Freire Vieira, Le rôle de l'université dans le développement local: Expériences brésiliennes et québécoises, Presses de l'Université du Québec, 2012, 382 p.

1340Les politiques "d'extensions" furent citées par des auteurs québécois dès les années 1930. Voir Ibid.

1341Henrique Sérgio Beltrão de Castro et Enrique Sanchez Albarracin, La pluralité des mondes : à l'antenne, l'extension universitaire au Brésil, 2015.

1342Le système universitaire brésilien s'est structuré dans les années 1960, la moitié des universités sont publiques : Martine Droulers et Adilio Ramos Jr, « Les paradoxes du système universitaire brésilien. Entre élitisme technique et formation démocratique », Les Annales de la recherche urbaine, 1994, vol. 62, no 1, p. 65-73.

étroit aux extensions¹³⁴³. Pour André Rubião, « par une lecture réductrice de l'expérience de Córdoba, les dictatures y associaient une notion de responsabilité sociale selon laquelle l'université se voyait chargée de la "formation civique" des étudiants et de la prestation de services aux communautés »¹³⁴⁴.

Afin de faire le parallèle entre les politiques "d'extensions" brésiliennes et les universités françaises, l'ORSU a fait appel à l'expertise de François Vallaëys, auteur d'une thèse en philosophie¹³⁴⁵ et expert au sein d'une agence de l'UNESCO¹³⁴⁶. Il définit la RSU comme une politique importée des pratiques de pays d'Amérique latine *via* les "extensions" universitaires. Il précise que les politiques de RSU développées, au cours des années 2000 dans les universités occidentales (européennes et nord-américaines), sont néanmoins différentes de celles mises en œuvre en Amérique du Sud, ces dernières étant plus particulièrement centrées sur les besoins sociaux des populations¹³⁴⁷.

L'ORSU publiera une première série de bonnes pratiques sur son site internet basée sur les extensions brésiliennes et plus précisément sur les politiques menées par l'Université de Ponta Grossa. La première relie la politique de RSU au Brésil au mouvement des paysan-ne-s sans terre où des universitaires interviennent dans la formation agro-alimentaire des populations. La seconde présente un projet porté par une enseignante et quatre étudiant-e-s autour de la formation de couturières à la gestion d'une micro-entreprise. La dernière porte sur la constitution d'un groupe d'étude et de défense des droits de l'enfance et de la jeunesse.

L'ORSU publie en mars 2013 un premier rapport sur les politiques de RSU au sein des universités françaises et étrangères¹³⁴⁸ s'inscrivant dans le contexte des Assises de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche¹³⁴⁹. L'objectif de l'enquête est triple : « dresser un état des lieux de l'engagement solidaire des étudiants et des personnels de l'université en faveur des territoires », « valoriser les initiatives existantes en matière de reconnaissance de

1343André Rubião, « L'« extension universitaire » : une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance », *Le sujet dans la cité*, 2013, vol. 2, no 4, p. 81-95.

1344*Ibid.*

1345François Vallaëys, *Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale*, Thèse de Philosophie, sous la direction de Monique Castillo, Université Paris Est Créteil, 2011.

1346ORSALC : Observatoire de la responsabilité sociale d'Amérique latine et de la Caraïbe.

1347François Vallaëys, *Pour une vraie responsabilité sociale. Clarifications, propositions*, Presses Universitaires de France., Paris, Institut CDC pour la Recherche, Fédération nationale des Caisses d'Épargne, 2013.

1348ORSU, *Universités et Territoires : un état des lieux des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités*, op. cit.

1349ORSU, *Enquête sur l'engagement citoyen des universités dans les territoires*, Note méthodologique, 2013.

l'engagement dans les cursus universitaires et de promotion de l'engagement dans les carrières » et « repérer les actions sociales mises en œuvre par les universités en lien avec leurs territoires »¹³⁵⁰. Il s'agit pour l'AFEV, dans le cadre de cet observatoire, d'inclure son action en faveur de la généralisation du bénévolat étudiant et de sa reconnaissance dans un contexte plus large de mondialisation de l'économie et du passage à la « société de la connaissance »¹³⁵¹. Comme nous l'avons vu dans la seconde section de ce chapitre, lors des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2012, l'AFEV a également publié un « Manifeste pour des universités ouvertes sur les territoires ».

La sortie du rapport de l'ORSU est officialisée lors d'une conférence de presse organisée dans le cadre des Rencontres Université Entreprises, le 28 mars 2013 au Palais des Congrès de Paris. Le lieu a son importance puisque l'ORSU y a vu le jour lors de l'édition précédente. Camille Galap, en tant que président de l'ORSU, animera la conférence au côté d'Élise Renaudin. Lors de son intervention, cette dernière explique que l'AFEV a « la conviction que les étudiants ont envie de s'engager ». La création de l'ORSU est vue comme une seconde étape, une façon de dépasser l'AFEV afin de « construire une société plus juste et plus égalitaire »¹³⁵². Les principaux appuis de l'AFEV sont présents : l'UNICEF en tant que membre co-fondateur de l'observatoire ; Jean-François Balaudé¹³⁵³ – président de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense et membre du conseil d'administration de l'observatoire – et Didier Guillot. À la suite de la conférence de presse, l'ORSU a animé un atelier intitulé « De la RSE à la RSU, quelles pistes pour l'attractivité d'un campus ? ». Plusieurs « bonnes pratiques » ont été présentées. Notamment l'initiative « Univ'd'hiver » de l'Université de Cergy, présenté par Jules Donzelot, chargé de mission Égalité des chances et Politiques de la ville à la Communauté d'agglomération de Cergy-Pontoise, dans le cadre d'une thèse CIFRE en sociologie à l'EHESS¹³⁵⁴.

Le rapport en lui-même repose sur une enquête par questionnaire et entretiens auprès des universités, ainsi que sur l'exploitation du « Baromètre des bénévoles » de l'AFEV pour l'année 2013. Les différents territoires sélectionnés correspondent aux zones d'implantation

1350 *Ibid.*

1351 ORSU, Enquête sur l'engagement citoyen des universités dans les territoires, Sommaire, 2013.

1352 Intervention d'Élise Renaudin, lors de la conférence de presse de l'ORSU, organisé au sein des Rencontres Université Entreprises le 28 mars 2013.

1353 Son université sera l'une des premières à mettre en place un service dédié à la responsabilité sociale comme le prévoit la loi Fioraso du 22 juillet 2013.

1354 Jules Donzelot, Les politiques publiques d'équité d'accès à l'enseignement supérieur en France et en Angleterre: une étude comparative, Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales, 2014, 419 p.

de l'association. Deux exemples internationaux sont également mobilisés : le Maroc et le Malawi. Il s'agit dans le cadre de cette enquête de faire émerger des « bonnes pratiques pour les valoriser » et d'observer les conséquences – positives ? – de ces politiques pour les universités en matière de « rayonnement des territoires universitaires »¹³⁵⁵. La réalisation du rapport a été assurée par une salariée d'une autre association, hébergée dans les locaux de l'AFEV, dans le cadre d'un contrat à temps partiel, sous la direction d'Élise Renaudin.

L'exploitation de l'enquête dans la rédaction du rapport souligne le caractère implicite des politiques de RSU au sein des universités interrogées. Un certain nombre de politiques internes aux établissements sont ainsi catégorisées comme relevant de la RSU, huit catégories d'actions sont listées : « promotion de l'engagement et de la vie associative ; qualité de vie ; logement ; vie culturelle ; démocratisation de l'enseignement supérieur, ouverture aux publics ; environnement ; valorisation de la recherche ; insertion professionnelle »¹³⁵⁶. Il s'agit, pour les membres de l'Observatoire, de contribuer au travers de ces politiques à la modernisation des universités. Concrètement, les discussions au sein de l'Observatoire ont pu, par exemple, porter sur l'ouverture – prêt ou location – des équipements des universités en dehors des périodes de cours¹³⁵⁷. Les politiques de RSU peuvent également correspondre au développement de formations en lien avec les besoins des entreprises :

« En tant qu'université, en tant que RSU, on a une responsabilité concernant la formation tout au long de la vie. Lorsque vous avez sur un territoire des entreprises qui sont en difficultés par exemple, avec des mutations économiques ou industrielles qui interviennent, il faut que les universités soient en mesure de comprendre les enjeux pour mettre en œuvre un certain nombre d'actions de formation pour pouvoir éventuellement réorienter certains salariés ou certains demandeurs d'emploi vers certaines activités. »

Camille Galap, Président de l'ORSU, Journée d'étude "L'engagement solidaire, un lien structurant des politiques de vie étudiante", Montpellier, 5 décembre 2013.

Le rapport se conclut par quatre recommandations visant à développer les politiques de RSU au sein des établissements universitaires. Dans un premier temps, l'Observatoire envisage les politiques issues des huit thématiques citées précédemment comme un ensemble et non des politiques séparées, afin de « mettre en cohérence les politiques d'intégration de

1355ORSU, Universités et Territoires : un état des lieux des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités, op. cit.

1356Ibid.

1357Notes de terrain 28 mars 2013.

l'université sur les territoires »¹³⁵⁸. La seconde recommandation porte sur la systématisation de la référence à la RSU dans les contrats d'établissement, mais aussi avec les partenaires des universités. L'AFEV cherche d'ailleurs à intégrer, autant que possible, la notion de RSU aux conventions de partenariats conclues avec les universités depuis 2013. En effet, pour l'ORSU, la RSU est à envisager comme une politique globale ne se limitant pas aux étudiant-e-s, c'est un « outil transversal mettant en dynamique la communauté universitaire dans son ensemble »¹³⁵⁹. Elle inclut donc les enseignant-e-s et les personnels de l'université. La dernière recommandation porte sur la généralisation dans les universités de dispositifs à même de développer les pratiques bénévoles des étudiant-e-s et des personnels¹³⁶⁰. De même, les membres de l'ORSU se sont à plusieurs reprises exprimé-e-s en faveur d'une modulation des services et/ou des rémunérations des enseignant-e-s chercheur-se-s en fonction de leur implication dans les politiques de RSU de leur établissement¹³⁶¹.

Par ces recommandations, les membres de l'ORSU appellent de leurs vœux la création de services RSU au sein des universités. Cette possibilité sera ouverte suite à la loi ESR du 22 juillet 2013 qui permet aux établissements de créer un service commun réunissant les politiques des universités en matière de responsabilité sociale des établissements¹³⁶². La loi intègre également dans le Code de la recherche le « dialogue entre science et société »¹³⁶³.

Comme nous venons de le voir, dans la description ci-dessus, le lancement de cet observatoire et la réalisation d'un premier rapport ont représenté un fort investissement en temps pour l'AFEV. L'association a assuré le pilotage quasi exclusif de l'ORSU. Si l'UNICEF France a été associé aux travaux, il a principalement représenté une ressource relationnelle et financière pour l'AFEV dans le lancement de l'observatoire. En effet, l'observatoire financé

1358ORSU, *Universités et Territoires : un état des lieux des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités*, op. cit.

1359*Ibid.*

1360« Selon notre enquête, plus de la majorité des étudiants interrogés estiment que leur université (56%), leur ville ou leur région (55%), ne soutiennent pas assez ou peu les projets solidaires des étudiants. Il faut aujourd'hui aller plus loin et rendre systématique une valorisation de l'engagement dans les cursus et les carrières, en l'inscrivant dans la prochaine loi sur l'enseignement supérieur et la recherche » : ORSU, *Universités et Territoires : un état des lieux des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités*, Paris, AFEV, 2013.

1361ORSU, *Compte rendu "Discussion sur la Responsabilité Sociétale des Universités"*, CPU, 12 novembre 2015.

1362Articles L. 123-6 et L.714-1 du Code de l'éducation.

1363Articles L. 111-1 et L.111-2 du Code de la recherche.

en propre par l'AFEV et l'UNICEF à hauteur de 6000€ par an chacun, auquel s'ajoutent 8000€ de subvention de la Caisse des Dépôts¹³⁶⁴.

Néanmoins, les différents comités d'orientation de l'ORSU ont été l'occasion pour l'AFEV de solliciter son réseau sur les questions d'enseignement supérieur. Le 12 novembre 2015, l'ORSU a, par exemple, convié Dominique Gillot, sénatrice socialiste et rapporteuse de la loi ESR de juillet 2013 et Sophie Béjean, présidente du Comité pour la Stratégie nationale d'enseignement supérieur (STRANES) autour du contexte post-attentats de janvier et de l'accueil des étudiant-e-s réfugié-e-s, en présence des organisations syndicales étudiantes. Comme nous allons le voir dans la suite de cette section, l'ORSU a été conçu comme un outil d'expertise permettant, par le biais de la recension de bonnes pratiques, de promouvoir l'AFEV.

4.3 Usage des séminaires et des journées d'étude : la promotion de "bonnes pratiques" comme ressource experte.

Les journées d'étude, et autres séminaires, organisées par l'AFEV, sous l'étiquette de l'ORSU, peuvent être analysées comme des pratiques permettant à l'association de mobiliser des ressources à la fois scientifiques, politiques et expertes. Elles visent principalement les enseignant-e-s et personnels des universités, mais aussi les personnels et élu-e-s des municipalités et des collectivités territoriales avoisinantes. Dans le chapitre 4 portant sur l'étude des dispositifs de reconnaissance des engagements au sein de l'Université Paris Nanterre, j'ai déjà évoqué l'organisation de ce type de journée d'étude à propos de la création d'un service "Responsabilité Sociétale des Universités et Développement Durable"¹³⁶⁵.

Cette sous-section est articulée autour de deux exemples : une journée d'étude à destination des élu-e-s d'une ville où l'AFEV souhaite s'implanter (4.3.1) et la participation à un séminaire international (4.3.2). Ces exemples montrent comment l'AFEV apparaît comme une organisation experte des politiques étudiantes et d'engagement des jeunes.

¹³⁶⁴Compte rendu Comité d'orientation de l'ORSU, mercredi 6 novembre 2013.

¹³⁶⁵cf. Chapitre 4, p. 282 et suivantes.

4.3.1. L'organisation d'une journée d'étude : une opération de communication auprès des acteurs locaux.

Ce premier cas correspond à une journée d'étude co-organisée par l'Association des Villes Universitaires de France (AVUF) et l'ORSU, le 5 décembre 2013 à l'Hôtel de Ville de Montpellier, intitulée "L'engagement solidaire, un lien structurant des politiques de vie étudiante".

L'organisation de cette journée revêt plusieurs enjeux pour l'AFEV. Il s'agit, dans un premier temps, pour l'association, de valoriser les différentes politiques menées à l'échelle des communes, à trois mois des élections municipales de mars 2014. L'organisation conjointe de cette journée avec l'AVUF permet de communiquer sur les activités de l'association en dehors de son réseau interne en touchant l'ensemble des villes universitaires. Il s'agit, dans un second temps, dans une logique d'extension de l'association, de créer des liens avec les acteurs locaux et universitaires de Montpellier, ville au sein de laquelle l'AFEV n'intervient pas. La journée n'était accessible que sur invitation (40 places pour 33 personnes présentes), afin de s'assurer de personnes ressources pour l'association. Hélène Mandroux est conviée à la journée d'étude à la fois en tant que maire – socialiste – de Montpellier et comme présidente de l'AVUF. Cependant, la tenue de cette journée arrive au moment de l'annonce par le Premier ministre Jean-Marc Ayrault du retrait de la candidature d'Hélène Mandroux des élections municipales, au profit du candidat désigné par les primaires locales¹³⁶⁶. De façon plus générale, la journée a eu vocation à promouvoir le principe de RSU auprès des collectivités locales. En effet, si la notion de RSU s'intéresse principalement aux politiques développées par les universités, l'AFEV développe historiquement ses actions dans le cadre des politiques de la ville. Il est donc stratégiquement intéressant pour elle d'opérer un rapprochement entre RSU et les administrations locales des villes.

De manière générale, l'objectif de la journée a été de cibler pour les invitations des villes membres de l'AVUF qui représentaient un intérêt pour le développement des politiques de l'AFEV en matière d'engagement étudiant. Un travail important a été effectué en amont afin de présenter un document lors de la journée mettant en avant une "bonne pratique" de valorisation des engagements bénévoles des jeunes par ville invitée. Afin de pouvoir

¹³⁶⁶« Municipales : Ayrault annonce le forfait de Mandroux à Montpellier », Le Figaro, 3 décembre 2013.

“valoriser” les différentes collectivités présentes lors de la journée, il a été décidé d’ouvrir un peu la problématique à toutes les formes de participation des jeunes et pas uniquement celle des étudiant-e-s. Dans une logique d’auto-promotion, le document créé par l’ORSU (c’est-à-dire par moi-même) reprend les différentes campagnes menées par l’AFEV et par l’UNICEF.

L’objectif de ce document et de cette journée n’est donc pas de faire émerger de nouvelles “bonnes pratiques”, mais de capitaliser sur l’existant, en proposant aux acteurs des collectivités locales un ensemble de politiques en faveur de l’engagement des jeunes. L’AFEV est financée à hauteur de 13000€ dans le cadre d’une convention tri-partite avec le rectorat et l’Université Aix Marseille portant sur l’organisation d’activités de soutien à la scolarité auprès de collégien-ne-s. Dans ce cadre, la personne en charge du projet au rectorat d’Aix-Marseille fut conviée, ainsi que deux personnes travaillant à la mairie de Marseille, respectivement du service Enseignement supérieur et recherche et à la Vie étudiante. D’autres partenaires de l’AFEV provenant d’autres régions furent également invités : deux salarié-e-s de la ville de Lyon et une salariée de Villeurbanne.

Plusieurs propositions furent adressées par l’ORSU aux acteurs présents portant sur le développement de politiques de recherche-action et de reconnaissance des engagements étudiants. L’observatoire préconise également la mise en œuvre d’une gouvernance partagée entre les universités et les acteurs territoriaux portant, entre autres, sur l’ouverture des locaux universitaires aux habitant-e-s, associations et entreprises, ainsi que la création de lieux dédiés à l’engagement des étudiant-e-s dans les villes¹³⁶⁷. Afin de coller à l’agenda des réformes locales, l’ORSU a proposé (par le biais de l’AFEV) la mise en œuvre de projets éducatifs territoriaux dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires. Cette réforme, initiée en 2013, visait à passer d’une semaine de quatre jours de classe à quatre jours et demi. L’objectif était de raccourcir les journées d’école et d’allonger la pause méridienne, tout en prévoyant la création de temps périscolaires gérés et financés par les mairies.

« Il y a un élément qui pourrait être intéressant à mettre en œuvre en termes de RSU à l’échelle des territoires, c’est la question liée à la réforme des rythmes scolaires. La réforme des rythmes scolaires, je me dis : est-ce que là, on a pas un sujet de RSU à mettre en œuvre en mobilisant toutes les compétences sur les territoires, entre

1367Les Points d’Information Jeunesse assurent déjà dans leurs missions la mise à disposition d’informations concernant les modalités de bénévolat ou de volontariat auprès des personnes entre 15 et 25 ans.

collectivités, universités au travers des Espés¹³⁶⁸, les facultés, les étudiants qui ont besoin de stages, les étudiants qui ont besoin de reconnaissance à l'intérieur de leur formation, les associations, voilà.

Je pense que là encore une fois, on se creuse parfois un peu la tête sur les questions de moyens. Il en faut. Il en faut, c'est nécessaire, mais en mettant tous les acteurs du territoire autour de la table sur un sujet qui va bien au-delà de la question des rythmes scolaires qui est un projet éducatif de territoire. Est-ce que là, on a pas une opportunité de mettre en place une véritable RSU intelligente, innovante, pour pouvoir trouver des solutions adaptées dans l'intérêt de tous les acteurs ?

J'ai listé un certain nombre de formations à l'université qui pourraient intervenir dans le cadre de ces rythmes scolaires. Vous avez les Espés où les étudiants ont besoin de stages, de formations. Vous avez les facultés de sciences humaines et sociales, les facultés de lettre, les étudiants en faculté d'Art et culture par exemple, vous avez des gens dans le secteur des sciences, sciences dures mathématique, physique, la main à la pâte ça se fait, hein, voilà. C'est quelque chose qui correspond à un programme éducatif intéressant, c'est toujours ça qu'il faut garder en tête. [...]

Quand on liste tout ça, on voit qu'on a un vrai potentiel humain, un potentiel de compétences. Et, je lance l'idée, c'est peut-être le moment, c'est une journée d'étude. Est-ce qu'on ne pourrait pas expérimenter le sujet sur différents territoires dans cet esprit-là ?

Et ça va bien au-delà, parce que la question des solidarités internationales, on accueille des étudiants étrangers internationaux dans nos universités. La question des langues vivantes, l'anglais, l'espagnol, le chinois, le portugais, on a des étudiants qui viennent du monde entier dans nos universités. Est-ce qu'on ne pourrait pas les mobiliser également dans le cadre de cette réforme des rythmes scolaires en organisant des ateliers de conversations le soir ? Ils ne demandent que ça ! Ils ne demandent que ça parce que c'est un facteur de lien social, c'est un facteur d'intégration, c'est un facteur d'ouverture culturelle, c'est un facteur finalement de rayonnement de la France à l'échelle territoriale. [...] J'ai le sentiment aussi qu'au travers de ce genre de projet, on peut créer du rêve, on peut créer de l'espoir auprès de cette jeunesse qui parfois est dans un esprit de morosité permanent et sans perspective d'insertion ou d'évolution dans le monde professionnel. »

Intervention Camille Galap, président de l'ORSU.

La question de la place de l'AFEV dans les temps périscolaire a été discutée en interne à partir de l'annonce de la réforme. L'association y voit une opportunité pour développer ses actions et renforcer ses partenariats et financements locaux, mais également un risque si les

1368 Les Espés sont les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, ayant remplacé les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 2013 (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République).

élu-e-s locaux font le choix d'employer directement ou indirectement des animateur-riche-s. En effet, la direction de l'AFEV craint que le travail effectué par les personnes en Service Civique ou par les bénévoles de l'association soit remplacé par des emplois rémunérés¹³⁶⁹. La proposition d'une offre de service bénévole en rapport avec la réforme des rythmes scolaires s'est orientée vers les étudiant-e-s des Espés. En effet, l'AFEV bénéficiait de plusieurs conventions avec les anciens IUFM, ainsi qu'avec la Conférence des directeurs d'IUFM qui reconnaissait « l'engagement étudiant dans les actions proposées par l'AFEV comme un moyen complémentaire d'enrichissement de la formation »¹³⁷⁰. Le passage aux Espés l'a contraint à renégocier ses différentes conventions. Lors de l'organisation de cette journée d'étude, l'AFEV n'avait pas encore de nouvelles conventions avec les Espés ni d'accord avec la Conférence des directeurs. L'AFEV a donc pour objectif d'ancrer son offre de service avec les réformes en cours.

Dans son intervention, Camille Galap évoque l'action d'étudiant-e-s bénévoles sur les temps périscolaires comme une solution « intelligente » et « innovante ». S'il présente les actions relevant de la RSU comme des pratiques nouvelles, alors même que les actions d'associations au sein des écoles (aide aux devoirs, organisation d'ateliers, etc.) sont courantes, il s'agit surtout, par l'usage de ces termes, de présenter ces solutions comme peu onéreuses. Le recours au bénévolat pour animer les temps périscolaires est présenté comme une solution gagnant-gagnant. Les municipalités peuvent bénéficier d'un service peu coûteux¹³⁷¹. Les Espés – et les autres établissements – peuvent développer à la fois une politique “responsable” et “citoyenne” vis-à-vis des communes *via* le bénévolat de leurs étudiant-e-s. Ces actions représentent un nombre important de stages et d'actions possiblement reconnues dans les cursus. Pour les étudiant-e-s, les actions bénévoles sont décrites comme un élément de formation, de professionnalisation, de formation à la citoyenneté et d'intégration dans la vie locale. Si pour reprendre les termes de Camille Galap, cette action publique permettrait de « créer du rêve » pour les étudiant-e-s bénévoles, pour les

1369« Aménagement des rythmes scolaires [...] : les collectivités qui ne sont pas encore passées aux nouveaux rythmes vont directement ou indirectement embaucher des animateurs en vacances ou emplois d'avenir professeur. Les étudiants seront en partie ciblés pour le recrutement. Les volontaires ne sont pas pris en compte dans l'encadrement. Risque pour l'Afêv : remplacement des [volontaires en Service Civique] par des emplois, possible concurrence sur le bénévolat. », in AFEV, Relevé de conclusions Comité Stratégique Universités 6 février 2014, document interne.

1370Accord cadre CDIUFM AFEV, non daté.

1371Le coût d'une heure de bénévolat à l'AFEV est estimé à 10 euros : Dépêche AEF, « Le tutorat étudiant et le service civil pourraient faire partie du plan banlieues (Nicolas Delesque) », 18 janvier 2008.

membres de l'ORSU elle est également à même d'en créer auprès des acteurs des politiques locales et des acteurs universitaires.

Comme nous venons de le voir, au travers de l'ORSU, l'AFEV cherche à apparaître comme une organisation experte auprès des acteurs dont dépend son activité. L'objectif, pour l'association, n'est pas d'utiliser cet observatoire comme un élément contribuant à rendre visible son action auprès des adhérent-e-s, ni à mobiliser l'opinion publique sur les questions de RSU, mais de s'adresser à un nombre d'acteurs limités et connus de l'AFEV.

4.3.2. Participation à un séminaire international : la dépossession de la parole experte de l'AFEV par les membres universitaires de l'ORSU.

Le second cas présenté concerne la participation de l'AFEV, par l'entremise de Lionel Larqué, à un séminaire du RIUCO (Réseau International d'Universités Citoyennes et Ouvertes) et de la CPU, le 25 septembre 2014.

La collaboration entre l'AFEV et Lionel Larqué débute en 2013 avec la publication d'une tribune pour le compte de l'ORSU¹³⁷². Elle se poursuivra l'année suivante par l'intégration de l'ORSU au réseau Alliance Sciences Sociétés, fondée en 2012, dont Lionel Larqué est le secrétaire exécutif. Le réseau Alliance Sciences Sociétés a organisé plusieurs séminaires au cours de l'année 2014, en vue de la préparation d'un colloque-forum en janvier 2015¹³⁷³.

Lors de la journée du 25 septembre 2014, l'ORSU était représenté par son président, Camille Galap, et par Jean-François Balaudé, président de l'Université Paris Nanterre. Élise Renaudin était quant à elle présente en tant que représentante de l'AFEV. La présence de l'ORSU à ce séminaire avait comme objectif, pour l'AFEV, à la fois de nouer des liens entre l'association et de nouveaux acteurs universitaires, et de découvrir des pratiques d'acteurs étrangers susceptibles d'être mobilisées dans le cadre de l'observatoire. En effet, l'association n'a pas les ressources relationnelles nécessaires pour organiser un événement ayant une portée internationale. Elle ne dispose que de peu de connaissances universitaires à la fois sur les politiques de vie étudiante à l'étranger, mais aussi sur les politiques de responsabilité sociale

¹³⁷²Lionel Larqué, « Le continent invisible des sciences participatives », Universités & Territoires, 4 avril 2013.

¹³⁷³Colloque-forum IRISS, « Réinventer l'alliance sciences société : un impératif démocratique », Espace Pierre-Cardin et Sénat, 7 au 9 janvier 2015.

ou sociétale des universités en dehors du cas français. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, si l'AFEV rattache la notion de RSU aux politiques d'extensions en Amérique latine, elle ne dispose néanmoins que de peu de ressources vis-à-vis de ces politiques.

Le séminaire a regroupé des acteurs universitaires brésiliens, sénégalais, tunisiens et français. Parmi les acteurs étrangers présents, plusieurs sont – ou ont été – engagés dans des mouvements associatifs ou politiques proches de l'altermondialisme, notamment du Forum Social Mondial. Les expériences présentées se sont centrées sur le cas français et brésilien. Deux enseignant-e-s chercheur-se-s de l'Université Fédérale de Bahia, à Salvador au Brésil, ont longuement présenté les différentes activités développées par leur université dans le cadre des extensions. Pour la France, les communications et les débats portant sur la RSU ont largement dépassé la question du rôle des associations et du bénévolat étudiant au sein des universités, pour s'orienter plus généralement sur les apports de la loi ESR de 2013, notamment sur la notion de dialogue entre science et société, et la création de services internes permettant « l'organisation des actions impliquées par la responsabilité sociale de l'établissement »¹³⁷⁴. Dominique Gillot, sénatrice socialiste et rapporteuse de la loi ESR, est intervenue dans ce séminaire afin d'expliquer comment au travers de cette loi, et des assises de l'enseignement supérieur qui l'ont précédé, les député-e-s ont souhaité « s'interroger sur la place des universités dans nos sociétés » et « redonner la parole aux universités »¹³⁷⁵. Cette loi n'avait pas pour vocation de rectifier la précédente loi LRU, mais plutôt d'accompagner l'autonomie des établissements. En ce sens, elle appelle de ses vœux, pour les réformes à venir, à ce que la pédagogie soit au cœur du rôle des universités, en modifiant les critères des évolutions de carrières des enseignant-e-s chercheur-se-s¹³⁷⁶.

Questionné sur l'émergence de la notion de RSU dans un contexte global de régression des acquis sociaux, Jean-François Balaudé la définit comme une manière pour les universités de réagir aux transformations en cours et au désengagement de l'état. Pour lui, il s'agit de dépasser, avec l'inscription de la Responsabilité Sociale des Établissements dans la loi de 2013, une définition se résumant aux actions sociales et afin d'en avoir une vision extensive. Dans cette perspective, les politiques de RSU sont une manière d'accompagner le désengagement de l'État en essayant d'en diminuer les externalités négatives. Pour Jean-

1374Loi du 22 juillet 2013, article 55.

1375Prises de notes, séminaire du RIUCO et de la CPU, le 25 septembre 2014.

1376Ibid.

François Balaudé, la généralisation de cette politique de RSU au sein des établissements universitaires, doit s'accompagner de réformes. Il cite à ce propos sa volonté de voir les évaluations des enseignant-e-s chercheur-se-s par le Conseil national des universités modifiées, afin de mieux prendre en compte dans les évolutions de carrières l'enseignement, ainsi que les engagements administratifs dans les politiques d'établissement¹³⁷⁷.

Ces exemples nationaux furent complétés par une intervention de Marco Antonio Dias en tant qu'ancien directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'UNESCO. S'appuyant sur la vision de la "société de la connaissance" défendue par l'UNESCO par opposition à la Banque Mondiale, la discussion entre les membres du RIUCO s'est orientée autour de l'idée du passage à un "mode 2" de la production du savoir qui ne soit pas synonyme d'une mise en compétition économique des universités et de la recherche. Des craintes ont été exprimées face aux risques d'une trop grande marchandisation de l'enseignement et de la recherche.

La teneur des discussions entre des acteurs très majoritairement enseignant-e-s chercheur-se-s avait pour vocation de donner une définition politique de ce vers quoi doivent tendre les politiques de RSU dans les universités. L'AFEV, représentée par Élise Renaudin, n'a pas eu le rôle d'animation qu'elle a pu occuper lors de l'organisation d'évènements semblables à dimension nationale ou locale. À l'issue du séminaire, Élise Renaudin m'a par ailleurs confié être en désaccord avec les craintes précédemment évoquées quant aux effets délétères de la marchandisation de l'enseignement et de la recherche à l'échelle mondiale, qu'elle a qualifié de propos à la limite du complotisme. Néanmoins, sa réaction s'explique plus par le rôle de second plan qu'elle a occupé malgré elle lors du séminaire que par une réelle prise de position idéologique néolibérale¹³⁷⁸. L'observation de ce séminaire international donne à voir combien la position experte de l'AFEV peut être fragile dans le champ universitaire et comment l'association peut se retrouver dépossédée de sa place d'experte par les « fonctionnaires du temple »¹³⁷⁹.

¹³⁷⁷*Ibid.*

¹³⁷⁸Notes de terrain, 25 septembre 2014.

¹³⁷⁹Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, Editions La Découverte, 1999, 370 p.

Comme nous venons de le voir, loin d'éviter un discours politique ou des prises de position militantes, les dirigeant-e-s de l'AFEV inscrivent son action dans une vision prescriptive de la "société de la connaissance" et d'une transformation du militantisme, dans une opposition entre ancien et nouveau. Ils/elles qualifient sa posture libérale vis-à-vis des universités et de la recherche, comme pragmatique, lui permettant d'apparaître comme une association de service experte des questions d'engagement des étudiant-e-s. Historiquement créée par d'anciens militant-e-s syndicaux étudiant proche du Parti Socialiste, l'association mobilisera dès ses débuts les acteurs universitaires comme une ressource importante. Elle s'est par là même constituée comme un groupe d'intérêt à cheval entre l'enseignement supérieur et les politiques de la ville.

Si elle garde encore aujourd'hui un lien marqué avec le Parti Socialiste, nous pouvons nous poser la question de l'évolution des ressources relationnelles de l'AFEV avec le passage de plusieurs acteurs proche de l'association à En Marche. La transformation de cette ressource partisane est susceptible d'avoir des répercussions sur l'association au niveau local et national.

L'AFEV a pour objectif d'apparaître comme un prestataire des universités dans la mise en oeuvre des politiques de vie étudiante et d'engagement bénévole. Pour ce faire, elle fait usage d'un répertoire d'action spécifique afin d'être reconnue comme experte des questions d'engagement des jeunes, voire comme organisation représentative des intérêts des étudiant-e-s. Étant une association de salarié-e-s, où les bénévoles ne sont pas associé-e-s à l'élaboration des politiques internes, l'AFEV cherche à fabriquer une demande sociale autour de ses programmes. D'autre part, par sa position d'association de service auprès des universités et des municipalités, elle se présente comme possédant à la fois une expertise de terrain et comme s'inscrivant dans le champ scientifique par la mobilisation de travaux en sciences sociales.

De la même manière que les organisations de solidarité internationales étudiées par Annie Collovald, l'AFEV se construit une image en rupture avec d'un côté le caritatif et de l'autre une action perçue comme marquée idéologiquement. Il s'agit pour l'AFEV de naturaliser les

transformations du militantisme afin de les présenter « comme essentiellement liées à l'apparition de nouveaux venus porteurs de nouveaux comportements altruistes (“restreints et contractuels”) et d'une nouvelle éthique de l'engagement (“indolore”) prophétisant exemplairement une modernité enfin débarrassée des héritages, des traditions, des pesanteurs sociologiques et communautaires qui seraient, dans une sorte d'illusion rétrospective, la marque essentielle et naturelle du “stade” précédent »¹³⁸⁰. Ainsi, les enquêtes de l'AFEV cherchent à justifier cette image de “nouveau-lle” bénévole qui ne se définit pas comme militant-e. Par cet usage de la transformation à la fois des formes d'engagements bénévoles et des modes de production du savoir, l'AFEV se positionne comme une organisation “moderne”, “innovante”, allant dans le sens de l'histoire, notamment de la transformation des universités.

La constitution d'un observatoire de la RSU a contribué à rendre l'AFEV légitime sur les questions d'engagement des étudiant-e-s en s'inscrivant dans une perspective plus large de “société de la connaissance” et de mission “civique”/“sociale” des universités. C'est une façon pour l'association de fonder une expertise qui dépasse son seul angle d'action. Par le biais de cet observatoire, l'AFEV mobilise un répertoire d'action proche de celui des acteurs qu'elle souhaite mobiliser, par l'organisation d'évènements scientifiques, dans une logique de recherche-action. L'AFEV fonde sa définition de la RSU par une importation des pratiques dites des “extensions” universitaires telles que développées en Amérique latine. L'import d'une expérience étrangère – exotique – présente la RSU comme une idée originale et non comme une continuité des préconisations portées par l'UNESCO, la Banque Mondiale et l'OCDE depuis une trentaine d'années. En effet, l'ORSU reprend sans la citer, une des préconisations de la Commission européenne concernant le développement d'une mission d'expertise des universités vis-à-vis des territoires environnants¹³⁸¹. Par cet observatoire, l'AFEV cherche à dépasser son seul champ d'action (le bénévolat étudiant), afin d'embrasser plus largement les perspectives ouvertes par les lois LRU¹³⁸² et ESR¹³⁸³ : la formation et la vie étudiante évidemment, la gestion du foncier (en proposant la location des locaux) et la masse salariale (revoir les modalités d'évaluation et de rémunération des enseignants chercheurs).

1380A. Collovald, *L'humanitaire ou le management des dévouements*, op. cit.

1381 Commission européenne, *Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance*, février 2003 (COM(2003) 58 final).

1382 Loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 10 août 2007.

1383 Loi du 22 juillet 2013.

Cependant, si la constitution d'un réseau d'acteurs dans le champ universitaire permet à l'AFEV d'apparaître comme un acteur expert des questions étudiantes, cette place demeure fragile. Étant un acteur extérieur aux universités, elle doit continuellement négocier sa place en leur sein, par la signature de conventions ou la participation à des dispositifs de vie étudiante et de formation. Dans le prochain et dernier chapitre de cette thèse, nous allons donc voir par l'étude de deux projets locaux, comment l'AFEV cherche à conquérir les marchés de la vie étudiante et de la formation dans les universités.

Chapitre 8 : Les dispositifs de reconnaissance des engagements : un effet d'aubaine pour l'AFEV ?

L'accès aux campus est fondamental pour assurer la pérennité de l'association. En effet, le projet associatif de l'AFEV réside dans le fait d'avoir exclusivement des bénévoles étudiant-e-s en formation initiale. En moyenne, seuls 11 % des bénévoles de l'AFEV reconduisent leur engagement d'une année sur l'autre¹³⁸⁴. Les salarié-e-s de l'association, ainsi que les personnes en Service Civique, sont fortement mobilisé-e-s, de la rentrée universitaire de septembre à février, par le recrutement de nouveaux-elles bénévoles. L'accès aux établissements leur permet de mener à bien cette tâche, en tenant des tables d'information, en collant des affiches et en intervenant pendant les cours pour présenter l'association. L'obtention d'une autorisation de présence sur les campus est donc un préalable nécessaire à la bonne tenue des campagnes de recrutement. Or, la présence d'associations concurrentes peut compliquer l'obtention d'une telle autorisation, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 2¹³⁸⁵. Dans l'exemple précité, l'AFEV avait vu son nombre d'étudiant-e-s recruté-e-s diminuer drastiquement avec l'arrivée de Zup-de-Co sur un campus où elle avait l'habitude de tenir des stands d'information. Elle n'avait par ailleurs pas réussi à recruter d'étudiant-e-s en provenance d'une autre université parisienne à laquelle elle n'a plus accès¹³⁸⁶.

La négociation d'une reconnaissance partenariale entre les associations et les universités est donc un enjeu fort, dans la mesure où il légitime l'accès aux campus. Les associations bénéficiant de ce dispositif acquièrent également une position privilégiée vis-à-vis des autres organisations de par leur implication dans la formation des étudiant-e-s. Ce chapitre se propose donc d'analyser l'ingénierie développée par l'AFEV afin de faire face à la concurrence entre associations pour l'accès aux dispositifs de reconnaissance des

1384AFEV, Document interne : Fiches bilan engagement solidaire 2014-2015.

1385cf. Chapitre 2, p. 181 et suivantes.

1386Entretien téléphonique, salariée de l'AFEV Paris, 29 septembre 2015.

engagements bénévoles, mais aussi pour l'obtention de financements en lien avec ces dispositifs.

S'appuyant sur sa position experte en matière de vie étudiante et universitaire, l'AFEV cherche à inscrire sa demande de reconnaissance du bénévolat dans une démarche plus générale d'amélioration des conditions d'études. À l'aide de son programme de "Plateformes de l'Engagement Solidaire", l'association souhaite apparaître comme un opérateur de la vie étudiante sur les campus. Nous verrons que si ce projet part d'un constat erroné quant aux possibilités pour les associations des salarié-e-s de faire financer leurs actions par les universités, il permet d'observer comment l'AFEV perçoit la concurrence associative au sein de l'enseignement supérieur et comment elle cherche à se démarquer (section 1). Dans le même temps, l'AFEV légitime sa place dans les dispositifs de reconnaissance des engagements par la promotion des compétences acquises par la pratique bénévole, lesquelles sont présentées comme complémentaires de celles développées dans le cadre d'enseignements conventionnels. Par ce biais, les salarié-e-s de l'association cherchent à prendre part à la formation et à l'évaluation des étudiant-e-s, au côté des enseignant-e-s et ainsi légitimer la place de l'AFEV comme opérateur de la formation (section 2).

Section 1. L'AFEV comme opérateur de la vie étudiante sur les campus : faire reconnaître ses bénévoles et faire financer ses activités.

Comme je l'ai présenté dans le chapitre précédent, la généralisation des dispositifs de reconnaissance des engagements des bénévoles de l'AFEV dans les universités constitue un axe important de la politique menée par l'association, qu'elle présente comme une traduction opérationnelle des principes de Responsabilité Sociétale des Universités (RSU). Les dispositifs de reconnaissance des expériences bénévoles s'étant peu à peu créés dans une majorité des universités¹³⁸⁷, la possibilité pour l'association de contractualiser avec de nouveaux établissements diminue. De plus, les dirigeant-e-s de l'AFEV n'ont que très rarement réussi à obtenir des financements de la part des universités pour leur participation à ces dispositifs, ce qui représente un double problème : dans le financement de ses activités locales et vis-à-vis de la place qu'ils/elles souhaitent occuper auprès des universités.

Les dirigeant-e-s de l'association ont donc cherché à transformer leur approche partenariale vis-à-vis des universités, afin d'apparaître comme des prestataires de la vie étudiante et non plus comme de simples bénéficiaires d'un dispositif universitaire. Pour ce faire, ils/elles ont développé un produit marqueté à cet usage : les "Plateformes de l'Engagement Solidaire". Si ce produit a été présenté comme une réponse aux problèmes de politique de vie étudiante des universités (1.1), nous verrons que l'AFEV peine néanmoins à le vendre aux établissements (1.3). Cet exemple permet également de montrer comment l'AFEV conçoit sa place au sein des politiques de vie étudiante des universités. Les dirigeant-e-s y voient un espace concurrentiel et cherchent à se démarquer des associations et organisations étudiantes (1.2).

Cette section mobilise principalement des données collectées dans le cadre de mon contrat CIFRE avec l'AFEV. J'étais, en effet, chargée d'assurer le suivi du projet de "Plateformes de l'Engagement Solidaire" (PES). En ce sens, j'ai été amenée à participer à l'élaboration de plusieurs outils internes et de communication sur le projet. En 2014, j'ai ainsi participé à deux journées d'étude dans le but de finaliser la rédaction d'un premier document à destination des équipes de l'association concernant la mise en œuvre du projet¹³⁸⁸. J'ai, jusqu'en 2015,

¹³⁸⁷cf. Chapitre 2, p. 175 et suivantes : 52 universités ont un dispositif de valorisation ou de validation sur les 62 étudiées.

¹³⁸⁸Journées d'études, "Quinzaine des Tiers-Lieux", Saint Etienne, 8 et 9 avril 2014.

travaillé à l'élaboration d'un "Kit à se lancer" d'une centaine de pages à destination des pôles de l'AFEV devant créer une "Plateforme de l'Engagement Solidaire". Dans ce cadre, j'ai accompagné Élise Renaudin – directrice déléguée de l'AFEV – à de nombreuses réunions locales et nationales¹³⁸⁹. J'ai également été amenée à me rendre sur les campus de l'Université de Créteil¹³⁹⁰, Nanterre¹³⁹¹, Reims¹³⁹², Lyon 3 et de l'Institut Catholique de Lyon¹³⁹³, afin de préparer l'arrivée d'une PES. Enfin, j'ai participé à la mise en œuvre de formations à destination des salarié-e-s sur cette thématique¹³⁹⁴.

1.1 Le projet des "Plateformes de l'engagement solidaire" : lier validation des engagements et intégration dans le cursus.

Le projet de "Plateformes de l'Engagement Solidaire" (PES), développé à partir de 2011¹³⁹⁵, est décrit comme un outil permettant de « faciliter le passage à l'action » des étudiant-e-s¹³⁹⁶. Pour les dirigeant-e-s de l'AFEV, « la création de plateformes permet de faire prendre conscience aux différents acteurs (universités et collectivités) qu'il n'existe pas de génération spontanée. Autrement dit, il faut créer les conditions de l'engagement »¹³⁹⁷. Le point de départ de l'argumentaire de l'association s'appuie sur la vision d'une vie étudiante insuffisamment développée et d'un manque d'intégration des étudiant-e-s au sein de l'université et de son territoire d'implantation. La promotion des activités de bénévolat au sein des PES couplée à une reconnaissance des engagements dans les cursus est décrite comme un vecteur de démocratisation de l'enseignement supérieur. Comme nous le verrons dans la seconde section de ce chapitre, l'AFEV cherche à établir un lien mécanique entre activités bénévoles et

1389Observation participantes au sein de l'AFEV : Réunion du "Comité stratégique université", 6 février 2014, 10 décembre 2014 ; Réunion d'échanges professionnels sur les plateformes de l'engagement solidaire, 28 mai 2014, 3 décembre 2014 ;

1390Observation participante au sein de l'AFEV Val-de-Marne, 9 janvier 2014.

1391Observation participante au sein de l'AFEV Hauts-de-Seine, 16 janvier 2014, 12 février 2014, 17 mars 2014, 21 mars 2014.

1392Observation participante au sein de l'AFEV Reims, 18 février 2014, 16 avril 2014, 12 mai 2014.

1393Observation participante au sein de l'AFEV Lyon, 16 mars 2014, 12 juin 2014,

1394Observation participante au sein de l'AFEV, formation "Universités", 15 janvier 2014, 27 mars 2015

1395Cette politique s'inscrit dans son schéma directeur à l'horizon 2016 : AFEV, Plan d'action « Universités Solidaires 2016 », Paris, 2013.

1396AFEV, Brochure « Plateforme de l'Engagement Solidaire », 2013.

1397Prise de notes, Coordination nationale de l'AFEV, 6 mars 2014.

acquisition des compétences nécessaires ou complémentaires de la formation initiale suivie par les étudiant-e-s.

Dans le schéma d'implantation de l'AFEV au sein des universités, la première étape consiste à pouvoir animer des permanences au sein des établissements ou des résidences étudiantes, tout en mettant en œuvre une forme de valorisation de l'engagement des bénévoles de l'AFEV. Lors de cette étape, « l'objectif est d'arriver à amener les universités à [considérer l'AFEV] comme un partenaire utile pour leur projet d'établissement et pour leur rayonnement »¹³⁹⁸. La seconde étape d'implantation consiste dans la création d'une PES ayant en charge « l'inscription, le suivi, la formation, la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans les différents terrains proposés par l'Afev »¹³⁹⁹. L'objectif pour l'association est ici en quelque sorte de “garder la main” sur les reconnaissances partenariales dont elle dispose dans les établissements, afin que la gestion ne soit pas assurée uniquement par l'établissement universitaire, sans implication de l'association. En effet, comme nous avons pu le voir concernant l'évolution des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants au sein des différentes études de cas, si l'AFEV est généralement la première association à bénéficier d'un dispositif elle en perd la primeur au fil des années : soit les dispositifs partenariaux se transforment au profit de dispositifs incitatifs généralistes (Université Paris 3 et Université Lille 1), soit de nouveaux dispositifs partenariaux sont créés au profit d'associations concurrentes (Université Paris Nanterre et Université Lille 3).

Le développement d'une PES a également vocation à permettre le financement des actions de l'AFEV par les universités. En effet, les heures de travail liées à la reconnaissance des engagements des bénévoles ne sont souvent pas ou peu rémunérées.

1398AFEV, Vademecum Plateformes de l'engagement solidaire, document interne, op. cit., p. 4.
1399Ibid.

Tableau 41: Financements des établissements d'enseignement supérieur perçus par l'AFEV, année universitaire 2013-2014

Établissements	Types de financement	Montants
Aix Marseille Université	Cordées de la réussite	130000 €
Centre Universitaire Tarbes Pyrénées	Actions bénévoles	2700 €
	Cordées de la réussite	18000 €
Institut Catholique de Lyon	Cordées de la réussite	4000 €
	Plateforme de l'engagement solidaire	7000 €
Institut d'Étude Politique Lille	Appel à projet	20000 €
Institut national polytechnique de Toulouse	Orientation	15000 €
Institut National Supérieur Français d'Aéronautique et d'Espace de Toulouse	Actions bénévoles	12000 €
Institut National Universitaire Champollion (Albi)	Plateforme de l'engagement solidaire	15000 €
Université d'Angers	Fonctionnement	6000 €
Université d'Artois	Cordées de la réussite	3000 €
Université du Littoral Côte d'Opale	Cordées de la réussite	2000 €
Université de Lorraine	Fonctionnement	5000 €
Université Lyon 1	Cordées de la réussite	3000 €
Université Lyon 3	Plateforme de l'engagement solidaire	7000 €
Université du Mans	Fonctionnement	6000 €
Université de Nantes	Fonctionnement	7000 €
	Cordées de la réussite	7000 €
Université de Nîmes	Fonctionnement	1200 €
Université Paris Est Créteil	Cordées de la réussite	10500 €
	Fonctionnement	327 €
Université Paris Nanterre	Cordées de la réussite	5000 €
	FSDIE	1700 €
Université Paris-Sorbonne (Paris IV)	Journée visite de l'université	1200 €
Université de Poitiers	Plateforme de l'engagement solidaire	30 000 €
	Gestion épicerie solidaire	4500 €
	Autre	2500 €
Université de la Rochelle	Plateforme de l'engagement solidaire	7500 €
Université de Rouen	FSDIE	1271 €
Université de Valenciennes	Cordées de la réussite	5000 €
Nombres d'établissements finançant les activités de l'AFEV :		23
	dont les projets Plateformes de l'engagement solidaire	5

Établissements	Types de financement	Montants
	dont le fonctionnement de l'association	6
Financement global de l'AFEV par les établissements d'enseignement supérieur :		340398 €
	dont sommes perçues au titre des Plateformes de l'engagement solidaire	66500 €
	dont sommes perçues au titre du fonctionnement de l'association	23527 €
	dont sommes perçues au titre des Cordées de la réussite	187500 €

Comme le montre le tableau ci-dessus, l'AFEV est principalement financée dans le cadre des Cordées de la réussite, c'est-à-dire pour le coeur de son activité associative : l'accompagnement à la scolarité. Elle perçoit peu de financements concernant les projets étiquetés comme "Plateformes de l'engagement solidaire" (PES) ou pour son fonctionnement en tant que tel. La classification des financements ne permet pas de distinguer précisément ceux qui relèvent ou non des dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles. On peut néanmoins déduire que seuls les financements de fonctionnement et de mise en œuvre des PES peuvent inclure la rémunération des activités de l'association au sein des campus (animation de la vie étudiante et/ou accompagnement des étudiant-e-s impliqué-e-s dans un dispositif de reconnaissance). Ce montant s'élève donc au maximum à 90027 € pour l'année 2013-2014, ce qui représente environ 1 % du budget annuel de l'association, celui-ci s'élevant à 7765000 €¹⁴⁰⁰. Malgré l'importance de ce budget, l'équilibre financier de la structure demeure fragile, car soumis aux aléas des renouvellements annuels de subventions. Les universités sont donc perçues comme de potentiels nouveaux financeurs des actions de l'association. Les financements octroyés à l'AFEV par l'Université de Poitiers (30000 €) et par l'Institut National Universitaire Champollion à Albi (15000 €) sont mobilisés par les dirigeant-e-s de l'association comme des exemples vers lesquels les différents pôles locaux doivent tendre. Dans ces deux établissements, l'AFEV est financée au titre de sa participation aux dispositifs de reconnaissance des engagements, mais aussi pour l'animation du campus (organisation d'évènements conviviaux).

L'objectif global est, pour les dirigeant-e-s de l'association, de ne plus apparaître comme une association parmi d'autres, mais bien d'être reconnue comme un opérateur de la vie

¹⁴⁰⁰ 70 % de cette somme correspond aux salaires des personnels (136 équivalents temps plein), suivi par les coûts de fonctionnement (11%), les déplacements (8%) et les indemnités des 459 volontaires en Service Civique (5%), in AFEV, Bilan d'activité 2013-2014.

étudiante sur les campus. L'argumentaire de l'association s'appuie sur la faiblesse présumée du sentiment d'intégration des étudiant-e-s pour justifier son projet :

« L'implantation d'une plateforme de l'engagement solidaire peut répondre aux difficultés souvent exprimées par les universités à faire vivre la vie étudiante sur les campus de manière pérenne. Du point de vue des collectivités, l'implantation de tels espaces peut contribuer à renforcer l'engagement des étudiants. Le réseau des œuvres universitaires peut également y trouver un intérêt dans le renforcement de la qualité de la vie étudiante et de la promotion sociale sur les territoires. »

AFEV, *Vademecum Plateformes de l'engagement solidaire, document interne*, avril 2014.

Pour répondre à cette difficulté supposée des établissements à avoir une vie étudiante active, l'association se propose d'animer des espaces sur les campus, principalement au sein des Maisons de l'Étudiant (MDE), fonctionnant à la fois comme un guichet d'information sur le bénévolat à l'AFEV, mais également vers d'autres structures non étudiantes (afin de ne pas concurrencer directement les services de l'étudiant des universités), sur le Service Civique et, comme nous venons de le voir, sur les modalités de reconnaissance des engagements au sein de l'établissement.

Le projet s'est voulu flou afin de pouvoir aisément s'adapter aux spécificités locales des universités. En interne, cette nouvelle politique est présentée aux salarié-e-s comme étant à même de faciliter la campagne de recrutement des bénévoles pour l'association par l'usage d'un local permanent au sein de l'établissement, lequel permet à la fois d'organiser des réunions de présentation, mais également de servir d'arrière base lors des moments de recrutements. Par la possession d'un local, l'AFEV n'est plus tributaire de demandes d'autorisation pour venir afficher, distribuer des tracts ou tenir des tables d'information.

Afin de singulariser ce projet, les dirigeant-e-s de l'AFEV ont travaillé à lui donner un encrage théorique plus spécifique que la seule RSU. Ce programme est conçu comme une solution "clé en main" aux problématiques d'intégration étudiante. Les PES sont décrites par l'AFEV comme des "tiers-lieux de l'engagement de solidarité" au sein des universités. Le terme "d'engagement de solidarité" a vocation à distinguer les activités de l'AFEV de l'engagement syndical d'une part et des associations étudiantes d'autre part¹⁴⁰¹.

1401 AFEV, *Vademecum Plateformes de l'engagement solidaire, document interne*, op. cit.

Dans l'ingénierie de l'AFEV, le "tiers-lieu" désigne un espace mixte : guichet d'accueil, espace convivial, salle de travail, etc. Il s'agit donc d'aller au-delà des usages classiques d'un local associatif en l'ouvrant à l'usage d'autres étudiant-e-s. Cet espace a néanmoins vocation à demeurer sous la gestion exclusive de l'AFEV par la présence d'un-e salarié-e et de plusieurs personnes en Service Civique¹⁴⁰². Les dirigeant-e-s de l'AFEV fondent la notion de "tiers lieux" sur les travaux de Ray Oldenburg issue de son ouvrage publié en 1989 *The Great Good Place*¹⁴⁰³. L'auteur parle quant à lui de "*third places*". Il s'agit de lieux de rassemblements informels où les personnes peuvent se retrouver, sorte d'espaces communautaires, rompant avec des pratiques pensées comme individualistes¹⁴⁰⁴. Les "*first places*" sont définis, dans ses travaux, comme les lieux d'habitation et les "*second places*" correspondent aux espaces du travail salarié¹⁴⁰⁵. L'image d'Épinal des "*third places*" décrite par Ray Oldenburg s'incarne dans les tavernes de l'époque coloniale aux États-Unis qui répondaient à de nombreux usages commerciaux et sociaux¹⁴⁰⁶.

Le "tiers lieu" étant dans sa définition un espace informel (le café, mais aussi le coin de la rue), le travail d'ingénierie consistant à créer de toute pièce de tels espaces s'est avéré compliqué. Pour rendre son projet opérationnel, la direction de l'AFEV a fait appel en 2014 à Yoann Duriaux et Bruno Martin de la "Communauté des Tiers-lieux francophones Opensource". Le *Manifeste des Tiers-lieux* rédigé par Yoann Duriaux et Antoine Burret¹⁴⁰⁷ définit les "tiers-lieux" comme des espaces qui permettent de combiner « approche marchande et approche non marchande [...]. Il s'agit simplement d'une autre manière de créer de la valeur. Une manière modulaire qui s'appuie sur des ressources existantes mais dispersées. Le Tiers-Lieu procède à un refléchage de ces ressources afin de les mettre en cohérence »¹⁴⁰⁸. S'appuyant sur cette vision, les dirigeant-e-s de l'AFEV, pour illustrer ce qu'est un "tiers-lieu", prennent l'exemple de la chaîne de cafés *Starbucks*, qu'ils/elles définissent comme un espace où l'on va à la fois pour travailler, discuter ou se détendre,

1402 AFEV, Brochure « Plateforme de l'Engagement Solidaire », op. cit.

1403 Ray Oldenburg, *The great good place: cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*, New York, Paragon House, 1989.

1404 « Here is provided the basis of whatever kind and degree of local culture will emerge. In the modern subdivision, "local" culture is provided by television », Ray Oldenburg, « Our Vanishing "Third Places" », *Planning Commissioners Journal*, hiver 1996-97, vol. 25, p. 7.

1405 R. Oldenburg, « Our Vanishing "Third Places" », art cit.

1406 *Ibid.*

1407 Il a soutenu une thèse intitulée *Etude de la configuration en Tiers-Lieu : la repolitisation par le service*, sous la direction de Gilles Herreros, à l'Université de Lyon 2 en 2017.

1408 Yoann Duriaux et Antoine Burret, *Manifeste des Tiers-Lieux Opensource*.

comme étant à mi-chemin entre le domicile et le travail, et qui a la particularité – contrairement à un café traditionnel – d’avoir une identité graphique spécifique puisque tous les cafés de la chaîne ont un mobilier, un agencement et une décoration semblable¹⁴⁰⁹. Les PES sont donc pensées à l’image de cette marque, comme une chaîne à implanter dans les universités.

L’usage du terme de “tiers-lieu” par l’AFEV n’est pas anodin. Il apparaît au moment où cette expression est de plus en plus usitée pour décrire un ensemble de commerces ou de services proposant des espaces de travail partagés ou des services numériques. Ce terme commence, au début des années 2010, à apparaître dans la communication du gouvernement¹⁴¹⁰. Il est également mobilisé par la Caisse des Dépôts qui financera le projet des “Plateformes de l’Engagement Solidaire” (PES), de 2013 à 2016 dans le cadre du projet “Campus d’@venir” du Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche, pour un montant annuel global de 200000 €. Cette convention part du constat d’un passage à une “société de la connaissance” conférant un rôle important aux universités. La vie étudiante est définie dans la convention comme un facteur d’attractivité à l’échelle locale et internationale. Plusieurs territoires d’implantation de futures PES sont désignés comme prioritaires dans la convention : Toulouse, l’Île-de-France (dont l’Université de Paris Nanterre), Lyon, Rennes et Reims¹⁴¹¹.

La convention prévoit à la fois l’ingénierie et l’aménagement des espaces. Élise Renaudin, la directrice déléguée de l’AFEV en charge de ce dossier, a dans ce cadre mandaté le cabinet d’architectes de son conjoint, David Dekeyser afin de réaliser l’aménagement des futurs PES. J’ai accompagné ce dernier lors de la réalisation d’un diagnostic des campus de l’Université de Reims et de Lyon 3. Les études de cas réalisées sur les deux universités ont eu vocation à alimenter un “Kit à se lancer” des PES à destination des salarié-e-s. Elles donnent des pistes à la fois pour déterminer les emplacements les plus intéressants pour établir une PES, ainsi que des idées d’aménagement et de décoration.

L’objectif de ces études de cas, mais également de la méthodologie proposée aux salarié-e-s afin de reproduire un travail similaire sur d’autres universités, est de justifier la création d’une

1409Prise de notes, Coordination nationale de l’AFEV, 6 mars 2014.

1410Premier ministre, Stratégie numérique du Gouvernement, Dossier de presse, Gaité lyrique, 18 juin 2015. À partir de 2018, les “tiers-lieux” seront pleinement intégrés à la stratégie du ministère de la Cohésion des territoires : Patrick Levy-Waitz, *Faire ensemble pour mieux vivre ensemble - Mission coworking territoires travail numérique*, rapport pour le ministère de la Cohésion des territoires, septembre 2018.

1411Convention AFEV – Caisse des Dépôts 2013-2016, Paris, 11 décembre 2013.

PES. Par exemple, l'étude portant sur le campus de Reims met en avant l'absence de lieux conviviaux à destination des étudiant-e-s.

« Lorsque l'on demande où se retrouvent entre eux les étudiants sur le campus, la réponse est sans appel : nulle part.

Seuls les restaurants du CROUS pourraient remplir cette fonction mais ils n'attirent qu'une faible proportion des étudiants.

En somme, les étudiants viennent en cours et repartent ensuite, les lieux de rassemblement amicaux se trouvent plutôt dans les cafés du centre ville car, même dans le quartier environnant, il n'y a aucun café ou même simplement un espace agréable où s'asseoir. [...]

D'autre part, si l'absence de lieu de vie sur le campus est bien sûr regrettable, cet aspect facilite le projet car il rend unique l'initiative de l'AFEV pour en créer. En effet, si les étudiants se l'approprient effectivement, la plateforme serait le seul lieu de convivialité sur le campus. »

AFEV, Plateformes de l'engagement solidaire « Kit à se lancer », juin 2015.

La PES ne verra pas le jour à l'Université de Reims, le local ne s'y prêtait pas, en termes de taille et de possibilité d'aménagement laissées par le CROUS. Pour le campus de Lyon 3, la PES sera quant à elle bien aménagée, mais contrairement à ce qui avait été envisagé dans l'étude de cas, elle n'est pas dans un lieu de passage des étudiant-e-s. Initialement, l'AFEV souhaitait disposer d'un local situé au-dessus d'une cafétéria du CROUS, dans l'entrée principale de l'université. Le local octroyé par l'université se situe finalement dans l'un des bâtiments du campus, dans les étages. De plus, la démarche autour de la PES avait vocation à accélérer les négociations autour de la mise en œuvre d'une reconnaissance des engagements bénévoles à l'AFEV à l'échelle de l'Université de Lyon 3. Il n'en sera rien. La validation des engagements n'existe qu'au sein de l'École Universitaire de Management de l'Université de Lyon 3¹⁴¹², où depuis 2014 les étudiant-e-s en première année doivent obligatoirement valider 20 heures de bénévolat dans l'association de leur choix, dans le cadre d'un module « Bénévolat et Management en Association »¹⁴¹³.

Cette étude effectuée par le cabinet d'architectes a abouti à l'élaboration de propositions d'aménagement pour les futurs PES afin que les locaux à disposition de l'AFEV possèdent

1412Il s'agit d'un Institut d'Administration des Entreprises (IAE).

1413IAE Lyon, Dépliant BMA Etudiant, 2016-2017.

« une ambiance de salon, de chez soi », ainsi qu'un code couleur spécifique¹⁴¹⁴. Des meubles *Ikea* ont été sélectionnés dans le but d'aménager et de décorer les locaux. Deux meubles ont également été dessinés spécifiquement par le cabinet d'architectes. L'objectif étant pour l'AFEV de se démarquer visuellement des autres associations.

Les deux meubles créés ont été pensés comme des outils à destination des salarié-e-s lors, par exemple, des campagnes de recrutement de bénévoles ou lors d'animations à proximité du local. Montés sur roulettes, ils ont vocation à rendre l'AFEV identifiable et, de par leur conception originale, susciter la curiosité les étudiant-e-s. Le premier meuble se veut être un poste de travail mobile. Fermé il ressemble à un imposant placard à roulette qui s'ouvre afin de créer un espace bureau avec divers rangements. Le second meuble, nommé « Fun – table de coworking », est constitué de planches pouvant s'assembler afin de créer au choix deux tables de travail ou deux paravents. Une fois regroupées ensemble, les deux tables de travail peuvent être utilisées comme une table de ping-pong. Cependant, la création de ce mobilier ne fut pas un franc succès, étant très lourd à manipuler et très encombrant, les équipes salarié-e-s ont émis des réticences à les utiliser au bénéfice du matériel de l'université (tables et chaises). Ce travail fut complété par la création d'une "charte graphique" des PES qui comprend un logo et des affiches, afin de donner une identité commune à l'ensemble des locaux occupés par l'AFEV. L'aménagement des "Plateformes de l'Engagement Solidaire" représentait pour l'année 2015-2016 un budget d'environ 60 000 €¹⁴¹⁵.

Encadré 8: La réception des meubles d'aménagement des PES, notes de terrain, Université Paris Nanterre, 2015.

Avant de lancer la production à destination de l'ensemble des PES, un prototype de chacun des deux meubles fut réalisé. Ils furent livrés au sein de la MDE de l'Université de Nanterre pour être testés, puis stockés jusqu'à la rentrée universitaire suivante.

Lors de leur réception, le 25 juin 2015, je suis particulièrement sceptique quant à la nécessité d'avoir ce type de meuble au sein d'une université. Je me retrouve face à deux armoires carrées mesurant plus de deux mètres de haut pour 80 centimètres de large, à plus de 4000 € pièce.

J'avais, en effet, lors des réunions de travail au sein de l'AFEV, soulevé l'idée qu'il n'était peut-être pas judicieux de construire un meuble abritant des tables, puisque l'université en possède un certain nombre et qu'elles ne sont généralement pas difficiles à emprunter.

Après avoir examiné les meubles en présence du menuisier, d'un des architectes et d'un des salariés

1414AFEV, Plateformes de l'engagement solidaire « Kit à se lancer », 2015.

1415AFEV, Coûts plateforme prévisionnels 2015/2016, document interne, 21 mars 2016.

de l'AFEV, nous avons décidé de les déplacer afin de les stocker en sécurité dans le local de l'association à l'étage de la MDE. Ces deux meubles conçus comme mobile se sont avérés impossibles à manipuler seul de par leur taille imposante et leur poids.

Le module « Fun – table de coworking » entra tout juste dans l'ascenseur. Nous avons dû le faire monter seul à l'étage, puisqu'il était impossible de faire entrer une personne avec. Arrivés à l'étage du local de l'AFEV, nous avons eu des difficultés à le sortir de l'ascenseur, aucune prise n'ayant été prévue pour tirer le meuble. Il fut également bien difficile de passer les portes sans se coincer les mains.

Concernant le deuxième, il s'avéra qu'il n'entrait tout simplement pas dans l'ascenseur. Nous n'avons pas non plus pu le stocker dans une des salles du rez-de-chaussée de la MDE, car il ne passait pas par l'encadrement des portes. Face à cette situation, j'ai dû revenir quelques jours plus tard, afin de changer les roulettes du meuble pour lui faire perdre quelques centimètres et pouvoir le monter – non sans mal – dans le local de l'AFEV.



Illustration 2: Meuble "bureau" lors de sa livraison le 25 juin 2015, Université Paris Nanterre.

Les déboires avec les deux meubles ne se sont pas arrêtés là.

Lors de la rentrée universitaire, le meuble se transformant en bureau fut testé par l'équipe de salarié-e-s lors d'une des tenues de tables d'information sur l'association au sein de l'université. Les charnières soutenant la partie se transformant en bureau n'étant pas suffisamment solides, elles cassèrent à la première manipulation. Les équipes salarié-e-s occupant le local à Nanterre ont demandé à la direction de l'association de déménager ce meuble dans un autre local, car il était bien trop encombrant par rapport à la place disponible. Il devait initialement être envoyé aux équipes présentes à l'Université de Créteil, mais ils/elles n'ont pas obtenu l'accord pour le stocker dans un local fermé à clef (compte tenu de son prix, il a été convenu qu'il ne pouvait pas rester sans surveillance dans un hall de bâtiment). Les gestionnaires du siège de l'AFEV ont également refusé de le stocker faute de place. Le meuble a finalement été déménagé sur le campus de Lille 3 où il est stocké dans un hall d'un des bâtiments, fixé au mur. Après l'avoir utilisé quelques fois, l'équipe de l'AFEV a arrêté de s'en servir, au profit du mobilier de l'université¹⁴¹⁶.

Le second meuble fut utilisé lors d'une autre tenue de table d'information, en présence d'Élise Renaudin et de plusieurs salarié-e-s d'autres villes, afin de présenter le nouveau matériel.

¹⁴¹⁶Entretien salariée AFEV Lille, 23 mai 2018.

Après avoir été poussé – non sans mal – par des Services Civiques de l'AFEV dans un des bâtiments de l'université (heureusement à proximité de la MDE), trois personnes ont été nécessaires pour déployer le module prévu pour se transformer en une grande table. Les salarié-e-s m'ont par la suite expliqué qu'ils/elles ne s'en sont plus jamais servi, car bien trop encombrant et lourd à manœuvrer.



Illustration 3: Meuble "Fun- table de Coworking" recouvert d'une nappe de l'AFEV. Photo prise dans les couloirs de l'Université de Nanterre, 22 septembre 2015.

La réception de ce projet de développement fut accueillie par les équipes salariées locales de l'AFEV de manière très circonspecte. Deux freins majeurs furent régulièrement soulevés lors des réunions de présentation du projet, des formations et autres groupes de travail sur les PES : le flou du projet et la difficulté à obtenir des locaux dans les universités.

Si l'aspect flou des PES a eu vocation à rendre le projet adaptable à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur publics ou privés, voir à une implantation dans des espaces non universitaires, il était néanmoins difficile à appréhender par les salarié-e-s de l'association. La question qui me fut le plus fréquemment posée par les salarié-e-s au cours des trois années à l'AFEV fut incontestablement la suivante : « Non, mais concrètement, c'est quoi une Plateforme de l'engagement ? ». Ce projet a, en effet, vocation à être semblable dans toutes les universités (mêmes supports de communication, mêmes meubles, même signalétique) tout en étant présenté comme spécifique au contexte d'implantation. Lors des

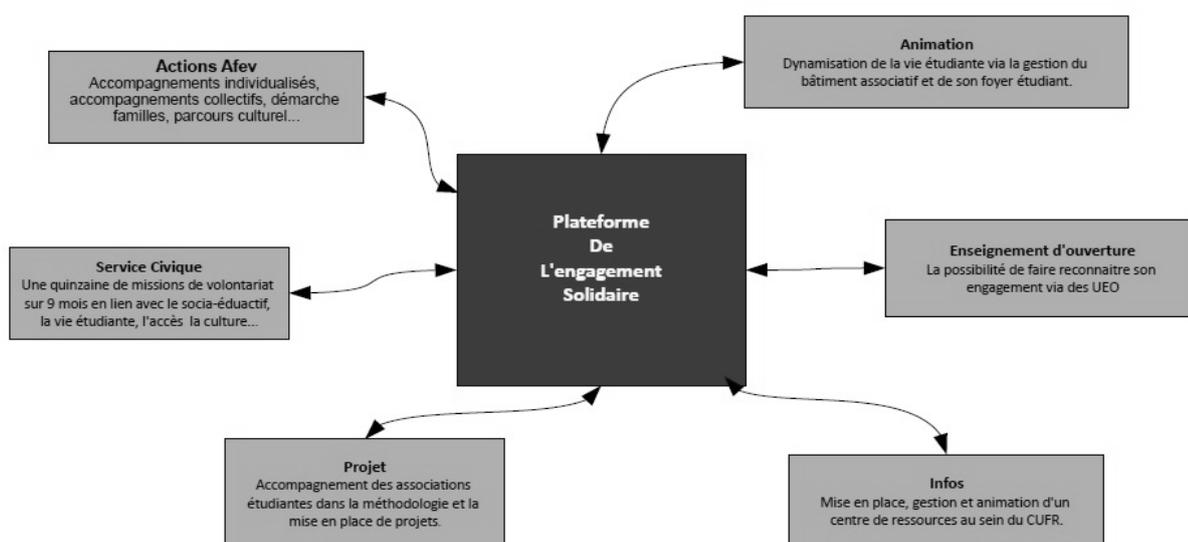
réunions internes, les salarié-e-s de l'AFEV seront amené-e-s à modéliser “leur” PES, afin de montrer en quoi elle permet de répondre aux problématiques locales.

Illustration 4: AFEV, Schématisation de la Plateforme de l'Engagement Solidaire de Centre Universitaire de Formation et de Recherche Jean-François-Champollion, Albi, 2014.



PLATEFORME DE L'ENGAGEMENT 2014

Albi



* CUFR : Centre Universitaire de Formation et de Recherche

** UEO : Unités d'Enseignement d'Ouverture

Néanmoins, le côté “fourre-tout” et volontairement non défini de cette politique rendra son implantation locale difficile. Comme le montre le schéma des actions menées par la PES implantée sur le campus albigeois, la démarcation entre le projet porté par l'AFEV et les politiques de vie étudiante des universités est ténue. En effet, au côté des projets portés par l'AFEV – ou en lien directe avec celle-ci – sous les catégories “Actions AFEV”, “Service Civique” et “Enseignement d'ouverture”, se trouvent d'autres types d'actions relevant des

compétences de l'université : l'accompagnement des projets étudiants, l'animation de la vie de campus et l'information aux étudiant-e-s.

Par la création des “Plateformes de l'Engagement Solidaire” (PES), l'AFEV cherche ainsi à conquérir un nouveau marché, celui de la vie étudiante, en le liant aux dispositifs de reconnaissance des engagements. Il s'agit pour l'association d'obtenir des universités une délégation à la fois de la gestion d'une partie de son équipement (tout ou partie des MDE), mais également des services aux étudiant-e-s en matière d'animation du campus et d'accompagnement des associations étudiantes.

L'indicateur concernant les PES dans les bilans pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, prévoit 9 PES en 2013 et 13 en 2015 pour respectivement, 12 et 14 réalisations de projet¹⁴¹⁷. Le nombre de projets de PES est légèrement différent dans les bilans à destination de la Caisse des Dépôts et consignations : 3 PES en 2012-2013, 6 en 2013-2014, 10 en 2014-2015 et 15 en 2015-2016¹⁴¹⁸. La mise en œuvre des PES au sein des universités peut d'une certaine manière être considérée comme une politique à marche forcée, impulsée par la direction nationale de l'association. Il s'agit d'aller vite à la fois pour répondre aux objectifs chiffrés fixés par la convention avec la Caisse des Dépôts sur le nombre de PES ouvertes chaque année, mais également à ceux des ministères de l'Enseignement supérieur et de l'Éducation nationale concernant le nombre d'établissements reconnaissant dans leurs formations le bénévolat à l'AFEV. Comme nous allons le voir par l'étude des tentatives de création de PES au sein des universités de Paris Nanterre (1.2) et de Lille 3 (1.3), la traduction locale des politiques édictées par les dirigeant-e-s de l'association ne va pas sans rencontrer un certain nombre de freins au sein des universités.

1.2. Faire face à la concurrence sur les campus : la Plateforme de l'Engagement Solidaire de l'Université Paris Nanterre.

L'objectif du développement du projet de “Plateformes de l'Engagement Solidaire” (PES) au sein des universités correspond, toujours dans le but de conserver la primauté des dispositifs de reconnaissance des engagements, à la fois à une volonté de se démarquer

1417AFEV, Bilan convention pluriannuelle d'objectifs AFEV-DGESIP, 2013-2015.

1418AFEV, Afev – Caisse des Dépôts, Bilan synthétique d'activités année 2014-2015, 2015.

d'autres associations de même envergure que l'AFEV, c'est-à-dire ayant des salarié-e-s et une direction non étudiante, mais aussi des organisations représentatives étudiantes qui se positionnent comme un vecteur d'intégration des étudiant-e-s.

En 2013, lors d'une réunion interne de l'AFEV, les projets de PES sont présentés dans un contexte universitaire où l'association Zup-de-Co est en plein développement. Elle est perçue comme un concurrent direct à la fois concernant la base de bénévole (les deux associations proposent de l'accompagnement à la scolarité), mais aussi sur les dispositifs de reconnaissance de l'engagement¹⁴¹⁹. La seconde menace qui plane au-dessus de l'AFEV, selon les membres de la direction, est le fait que l'association puisse perdre sa place d'experte sur la question de la reconnaissance des engagements bénévoles, au bénéfice d'Animafac. Cette dernière a, en effet, développé un dispositif partenarial intitulé "Statut de responsable associatif", lequel est mis en œuvre au sein de l'Université Paris 3 depuis 2014. Les participant-e-s à la réunion ont, de plus, déploré que l'AFEV ne soit pas conviée aux Journées Universitaires de la Vie étudiante organisées par l'Université de Nantes les 14 et 15 novembre 2013, alors même qu'un atelier sur la reconnaissance des engagements était programmé avec la présence de membres d'Animafac¹⁴²⁰.

Localement, le projet de PES s'inscrit dans des logiques concurrentielles spécifiques. Si l'on prend l'exemple de l'Université de Nanterre, l'AFEV entretient de bonnes relations partenariales avec la direction de l'Université de Nanterre depuis la fin des années 1990, malgré certaines oppositions, mais sans arriver à obtenir une reconnaissance partenariale de ses bénévoles avant 2014. La volonté de l'association d'implanter une PES sur le campus de Nanterre dès 2012 avait donc pour objectif de dépasser les oppositions internes, notamment celles du vice-président CFVU, mais aussi de se démarquer face à une nouvelle offre associative émergente¹⁴²¹.

La Maison De l'Étudiant de l'Université de Nanterre fut inaugurée en 2011. Elle avait vocation à centraliser les associations étudiantes, ainsi que plusieurs services - comme les mutuelles étudiantes - dans un même bâtiment à l'entrée du campus. Cette création a suscité des discussions, des craintes voire des oppositions de la part de certaines organisations

1419Prise de notes, AFEV, Réunion interne « Comité stratégique universités », 17 octobre 2013.

1420*Ibid.*

1421cf. Chapitre 4 p. 277 et suivantes.

étudiantes qui bénéficiaient déjà de locaux dans d'autres bâtiments de l'université¹⁴²². L'UNEF possédait, par exemple, une coopérative comprenant une cafétéria et des photocopieuses dans un grand local au rez-de-chaussée de l'un des bâtiments d'enseignement. Le déménagement dans la nouvelle MDE a conduit à la fermeture de cette coopérative qui était un lieu stratégique important tant d'un point de vue financier qu'en termes de visibilité¹⁴²³.

La répartition des bureaux au sein de la MDE devait initialement être faite en fonction du nombre d'élus au sein des conseils centraux. Selon cette formule, seules les organisations représentatives pouvaient être hébergées. Cependant, d'autres associations ont pu bénéficier d'un local, car considérées par la CFVU comme étant d'utilité publique, même sans être présentes dans les différents conseils, dans une volonté de faire entrer les associations participant de l'animation du campus au sein de la MDE. C'est le cas de l'association Etudions Gayment qui disposait déjà d'un local dans un autre bâtiment de l'université. L'association s'était, par ailleurs, déjà présentée aux élections universitaires quelques années auparavant en 2005, obtenant un élu au CEVU, ce qui leur avait permis de conserver leur local. L'autre association ayant pu bénéficier de cet assouplissement de la règle d'attribution des locaux fut l'AFEV¹⁴²⁴, alors même qu'elle bénéficiait déjà d'un local prêté par la mairie à quelques pas de l'entrée de l'université depuis 2010. Elle bénéficie d'un grand bureau stratégiquement situé à proximité de ceux des mutuelles étudiantes. La possession d'un local a principalement permis à l'AFEV d'améliorer son processus de recrutement¹⁴²⁵. Cette répartition des locaux dans la MDE entre les associations d'un côté et les organisations représentatives de l'autre s'inscrit dans une vision d'une transformation du paysage associatif par la direction de l'université. Elle se caractériserait, en effet, par une baisse de la visibilité des associations et syndicats considérés comme historiques, telle que l'UNEF, et une plus grande présence d'associations portant sur des enjeux sociétaux, tels qu'Étudions Gayment ou l'AFEV¹⁴²⁶.

1422 Certaines organisations ont par ailleurs conservé leurs locaux dans les bâtiments d'enseignement. C'est le cas, entre autres, de l'UNI, du NPA et de la CNT.

1423 Le développement de coopérative par l'UNEF dans les universités faisait partie de sa stratégie nationale d'implantation. Ce projet s'est peu à peu reconfiguré sous une autre appellation – Coop Campus – dans une association juridiquement distincte – Solidarité étudiante – dont la création a été votée lors du Collectif National de l'UNEF en juillet 2012. Cette association avait vocation à être « dirigée par des étudiants sous mandat syndical de l'UNEF » (UNEF, *Etudiants de France*, n°311, Hors série, mars/avril 2013). Suite à des difficultés financières, les Coop Campus ont fermé dans le courant de la fin de l'année 2017.

1424 Université Paris Nanterre, Procès Verbale CEVU 28 juin 2010.

1425 Notes de terrain, Formation Responsabilité Sociétale des Universités, AFEV, 15 janvier 2014.

1426 Entretien vice-président CFVU (2008 - 2012), Université Paris Nanterre, 02 février 2018

De fait, l'AFEV bénéficie d'une place particulière au sein de l'université puisque les deux autres associations de soutien à la scolarité bénéficiant également d'une convention avec l'Université de Nanterre n'ont pas les mêmes avantages. Il s'agit de Zup-de-Co qui bénéficie d'une convention avec l'université depuis juillet 2012¹⁴²⁷ et d'Ensemble pour la Réussite (EPR) qui est inscrite dans les bonus au diplôme depuis la rentrée 2016-2017.

L'association Zup-de-Co n'a pas réussi à obtenir de moyens particuliers de la part de l'université malgré sa convention. L'absence d'un local sur l'université restreint grandement les capacités de recrutement des bénévoles :

« Vous n'avez pas réussi à avoir de bureau ?

Non, puis je n'y arrive pas. J'ai été voir avec le SCUIO. [...] Réserver des salles pour des réunions oui, mais en début d'année l'AFEV ils passent dans les amphis et ils disent « On est bureau 404 à la MDE, voilà, passez nous voir, il y a toujours quelqu'un ». Et moi, mon bureau, il est à mon domicile parce que c'est comme ça qu'on est organisé à Zup-de-Co ou à Paris intramuros, mais aucun intérêt parce que c'est trop loin pour eux. Donc ben voilà, je les contacte par mail, comme je peux. C'est une vraie difficulté. »

Entretien salariée Zup-de-Co, le 22 juin 2017.

À défaut de pouvoir avoir un local au sein de la MDE la responsable locale de l'association a demandé à avoir un accès wifi au sein du campus, ainsi qu'un bureau durant les deux mois de la rentrée afin de pouvoir recevoir les étudiant-e-s intéressé-e-s par l'association, sans succès. La situation d'EPR est semblable. La présence irrégulière des salariés de l'association sur l'université crée des difficultés concernant l'affichage : les affiches sont très rapidement arrachées ou recouvertes, parfois par des volontaires en Service Civique de l'AFEV¹⁴²⁸. Les effectifs étudiants recrutés chaque année par les trois associations ne sont pas dans le même ordre de grandeur. EPR a recruté 4 bénévoles pour l'année 2016-2017¹⁴²⁹, contre une

1427Université Paris Natterre, Procès verbale CEVU 02 juillet 2012.

1428Entretien salarié Ensemble Pour la Réussite, 29 mai 2017.

Les volontaires en Service Civique de l'AFEV ont par ailleurs été appelé-e-s à l'ordre en 2015 par des militant-e-s de l'université pour avoir collé des affiches de l'association sur les panneaux syndicaux et politiques de plusieurs organisations (Notes de terrain octobre 2015).

1429Entretien salarié Ensemble Pour la Réussite, 29 mai 2017.

cinquantaine pour Zup-de-Co¹⁴³⁰ et 199 bénévoles pour l'AFEV lors de l'année 2014-2015, dont 83 ayant bénéficié du bonus engagement¹⁴³¹.

De ce point de vue, ces deux associations de soutien à la scolarité ne semblent pas être en mesure de concurrencer réellement l'AFEV compte tenu de la différence de moyens dont elles disposent dans le recrutement. Néanmoins, l'arrivée de nouveaux acteurs associatifs sur le campus, met de fait l'AFEV dans une situation de concurrence concernant l'affichage, la distribution de brochures ou lors des interventions dans les amphithéâtres. De plus, ces associations organisent des événements semblables sur l'université et pour lesquelles l'AFEV perçoit un financement. En effet, dans le cadre des "cordées de la réussite", l'AFEV est mandatée par l'Université de Nanterre pour assurer un certain nombre d'actions au sein du collège République, tout proche du campus.

Face à l'entrée de nouveaux acteurs associatifs concurrentiels au sein de l'Université de Nanterre, le projet PES a vocation à montrer la "plus-value" de l'AFEV en matière de vie étudiante. La création d'une PES a été initialement pensée autour d'une gouvernance partagée avec d'autres acteurs de la vie associative de l'université. Il s'agit d'une part pour les équipes de l'AFEV d'apporter la preuve de l'intégration de la structure dans le tissu associatif universitaire et d'autre part de répondre aux exigences de l'université autour de l'ouverture d'un local dédié à la PES. En effet, la présidence de l'université soutient fortement l'AFEV dans le projet de PES, mais souhaite que d'autres acteurs y soient associés¹⁴³². L'équipe salariée a donc présenté l'AFEV comme un acteur à même d'assurer la pérennité des projets des associations étudiantes. Une partie du travail de lobbying de l'AFEV repose en effet sur une opposition entre son modèle associatif porté par des salarié-e-s, perçu comme stable, s'opposant à celui des associations étudiantes vouées à disparaître ou à être mises en sommeil au gré de l'arrivée et du départ de ses membres. L'AFEV a donc porté le projet de PES avec deux associations. La première, Handiversité est une association regroupant des étudiant-e-s en situation de handicap qui avait pour projet d'ouvrir une épicerie sociale et solidaire. La seconde, LabEESS (Laboratoire éthique économique social et solidaire) a pour ambition de

1430Entretien salariée Zup-de-Co, le 22 juin 2017.

1431Sur un total de 645 prises de contacts.

AFEV, *Bilan de la campagne de mobilisation des bénévoles 2014/2015*, document interne, 2016.

1432Notes de terrain, Réunion échanges professionnels, AFEV, 20 novembre 2013.

développer plusieurs projets en lien avec l'économie sociale et solidaire : jardins partagés, installations de ruches sur le campus. Elle travaille en lien étroit avec la présidence de l'université. Les trois associations ont remporté un appel à projets du Conseil Général des Hauts-de-Seine autour des questions d'économie sociale et solidaire de 53000 €. Dans ce cadre, les trois associations demandaient l'ouverture d'un grand local partagé au rez-de-chaussée afin de pouvoir développer leurs différents projets¹⁴³³. L'AFEV prévoyait de dédier un poste de salarié-e à la construction et l'animation de la PES, avec l'appui de deux personnes en Service Civique. En effet, si le local avait vocation à être mis à disposition d'Handiversité et de LabEESS, il était convenu qu'il soit géré par l'AFEV. Cette dernière devait également être décisionnaire finale concernant l'attribution des subventions¹⁴³⁴. La convention-cadre avec la Caisse des Dépôts devait quant à elle permettre l'aménagement du nouveau local¹⁴³⁵.

Or, ce projet s'est avéré plus difficile à mettre en place que prévu. Le 30 janvier 2014, les représentant-e-s de l'AFEV, d'Handiversité et de LabEESS étaient invité-e-s à signer une convention avec le Conseil Général des Hauts-de-Seine, dans le cadre de l'appel à projets. Au dernier moment les membres de LabEESS se sont montré-e-s réticent-e-s à signer, entraînant de fortes tensions. Les deux autres acteurs associatifs ont évoqué la possibilité de se retirer du projet¹⁴³⁶. Dans les jours qui suivirent, une réunion de crise fut organisée au sein de l'université en présence de la chargée de mission à l'Économie Sociale et Solidaire et du vice-président délégué à la Formation tout au long de la vie. Ce dernier est revenu sur la mise à disposition d'un local aux porteurs de projets dans le cadre du financement du Conseil Général des Hauts-de-Seine. La PES de l'AFEV n'était pas considérée par la présidence de l'université comme le coeur du projet¹⁴³⁷. La direction nationale de l'AFEV a donc sollicité une réunion auprès de la présidence de l'université, à laquelle le président, le directeur de cabinet, le responsable sécurité et vice-président délégué à la Formation tout au long de la vie ont assisté, afin d'essayer de montrer en quoi le projet de PES s'inscrivait dans la politique générale de l'établissement en matière de vie étudiante et de responsabilité sociale de l'établissement¹⁴³⁸.

1433 *Ibid.*

1434 AFEV 92, Rétroplanning PES 2013-2014, Document interne, février 2014.

1435 Notes de terrain, Formation Responsabilité Sociétale des Universités, AFEV, 15 janvier 2014.

1436 Échanges mails entre l'AFEV, Handiversité et Labeess, 30 janvier 2014.

1437 Notes de terrain, Réunion AFEV, Labeess, Université Paris Nanterre, 12 février 2014.

1438 Note de terrain, réunion AFEV / Université Paris Nanterre, 17 mars 2014.

En fin de compte, la PES sera installée dans les bureaux de l'AFEV à l'étage de la MDE. Rétrospectivement, l'une des salariées en charge de ce projet expliquera l'échec de l'AFEV dans son rôle de coordination des actions d'autres associations par une culture d'autonomie des associations locales. Elle pointera également l'aspect trop descendant du projet de PES et le manque de prise en compte des disparités locales par Élise Renaudin, dans les objectifs fixés¹⁴³⁹. Ce projet entraînait également directement en concurrence avec l'implantation d'une épicerie sociale et solidaire par la FAGE et de la création d'une cafétéria coopérative portée par l'UNEF¹⁴⁴⁰.

Par le développement de ce projet de PES, l'AFEV cherche à singulariser son projet associatif au sein de l'Université de Paris Nanterre. Il s'agit par ce biais de dépasser l'image d'une association centrée uniquement sur l'accompagnement à la scolarité d'élèves bénéficiaires par des étudiant-e-s bénévoles, en inscrivant l'association dans la politique de développement de la vie étudiante de l'université. Dans un contexte où l'association a eu des difficultés à obtenir une reconnaissance partenariale des engagements des étudiant-e-s bénévoles, la PES avait vocation à pérenniser la place de l'AFEV dans le dispositif et à l'aider dans ses demandes de subventions.

1.3. L'échec de la création d'une "Plateforme de l'Engagement Solidaire" au sein de l'Université Lille 3.

Les dirigeant-e-s de l'AFEV ont souhaité de la même manière qu'à Nanterre créer une "Plateforme de l'engagement solidaire" (PES), au sein de l'Université Lille 3. Cette volonté s'inscrit dans la stratégie de partenariat entre l'association et l'université. Comme nous l'avons vu dans l'étude de cas du chapitre 5, l'AFEV est la première association à avoir bénéficié d'une UE de reconnaissance de l'engagement de ces bénévoles, en 2006, puis en 2014, avant que les dispositifs soient ouverts à d'autres associations de soutien à la scolarité

1439Notes de terrain, 1^{er} février 2016.

1440Notes de terrain, Echanges professionnels PES, AFEV, 3 décembre 2014. AFEV, Relevé de conclusions, Échanges professionnels « Plateformes engagement solidaire » 03 décembre 2014

(Zup-de-Co, La Clé et Perspective). En plus de se retrouver en situation de concurrence avec trois autres acteurs associatifs, l'AFEV ne bénéficie ni d'un financement de la part de l'Université Lille 3, ni d'un local sur le campus. Sa place au sein de l'université apparaît de ce point de vue plus précaire qu'au sein de l'Université Paris Nanterre.

La direction de l'AFEV a souhaité dès 2011 mettre en œuvre une PES au sein de l'une des universités de la région Nord-Pas-de-Calais. Initialement, cette plateforme avait pour vocation de « renforcer » la réussite à l'université par plusieurs moyens dont : la promotion de « stages à utilité sociale forte » et la valorisation des compétences issues de la pratique bénévole¹⁴⁴¹. Si les dirigeant-e-s de l'association déclarent entretenir de bonnes relations avec les présidences des différentes universités de la région, ils/elles n'avaient à ce stade pas encore proposé formellement la mise en œuvre de ce projet¹⁴⁴².

La première proposition de création d'une "Plateforme de l'engagement solidaire" au sein de l'Université Lille 3 est concomitante à la fois de la mise en œuvre d'une politique de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s à l'échelle de l'établissement et de la réfection de la Maison de l'Étudiant (MDE). Dès 2013, les salarié-e-s de l'AFEV ont obtenu un accord verbal concernant l'obtention d'un local au sein de la nouvelle MDE prévue pour la rentrée 2015 (dans les faits, elle sera inaugurée en décembre 2017). Le projet de PES sera également présenté à la vice-présidente vie étudiante laquelle semble, du point de vue des salarié-e-s de l'AFEV, intéressée par le projet¹⁴⁴³.

Afin de consolider les liens avec l'université, la direction de l'AFEV sera à l'initiative de l'organisation d'un colloque en partenariat avec Lille 3 en novembre 2014 portant sur la responsabilité sociétale de l'université. Il s'agit pour les dirigeant-e-s de l'association de montrer en quoi le partenariat entre l'université et l'AFEV peut être étendue au-delà de la simple intégration aux dispositifs de reconnaissance des bénévoles dans les cursus. Pour la présidente de l'Université Lille 3, Fabienne Blaise, l'objectif de la journée consistait à interroger « la manière dont l'université et ses partenaires peuvent travailler ensemble pour associer l'étudiant à une dynamique territoriale », mais également « comment l'étudiant peut s'insérer dans les projets de l'université et de ses partenaires »¹⁴⁴⁴. Plusieurs propositions émaneront de cette journée. La première, portée par Élise Renaudin, consiste en

1441AFEV, Plateforme pour des universités et des quartiers solidaires, document interne, Lille, 2 février 2011.

1442AFEV, Compte rendu réunion plateformes de l'engagement, Paris, 2 février 2011.

1443Mail salarié-e-s de l'AFEV, compte rendu de réunion avec la vice-présidente vie étudiante (2012-2016) de l'Université Lille 3, 21 juin 2013.

la création d'une sorte de maison de la RSU. Elle est définie comme un lieu « ouvert » et « mutualisé », animé par des « personnes qui peuvent venir de différentes structures »¹⁴⁴⁵. Cette maison de la RSU est également désignée comme un espace d'interface entre les besoins des associations en matière de recherche et les laboratoires des universités dont la capacité de recherche est désignée comme « sous utilisée »¹⁴⁴⁶. Cette proposition fait fortement écho à la définition des “Plateformes de l'engagement solidaire” et de manière générale des “tiers-lieux” tel que définis par l'AFEV. Enfin, ce colloque s'est conclu sur le projet de la rédaction d'un Livre Blanc de la RSU par l'Université Lille 3 et l'AFEV. Ces deux projets resteront néanmoins lettre morte.

Au sein de l'AFEV, la création d'une “Plateforme de l'engagement solidaire” au sein de l'Université Lille 3 est annoncée comme concomitante de l'inauguration de la nouvelle Maison de l'Étudiant (MDE), à la rentrée 2015. Cependant, l'AFEV n'obtiendra pas de local, lors de son inauguration effective en 2017. En effet, au sein de la MDE, seule l'association des étudiant-e-s en situation de handicap bénéficiera d'un local permanent. Un second local partagé est mis à disposition de quatre associations choisies chaque année après étude d'un dossier, l'AFEV n'en fait pas partie. Les organisations représentatives des étudiant-e-s ont quant à elles conservé leurs bureaux situés en sous-sol d'un des bâtiments d'enseignement.

Malgré ce revers, pour les dirigeant-e-s et salarié-e-s de l'association la PES est belle et bien présente à l'université, sous une forme mobile et « dématérialisée »¹⁴⁴⁷. L'association communique en ce sens depuis 2015, à la fois auprès des partenaires et financeurs, mais également sur son site internet. L'un des meubles modulaires d'aménagement de la PES initialement livré à l'Université Paris Nanterre sera transféré à l'Université Lille 3. Censé matérialiser la “Plateforme de l'engagement solidaire” en l'absence d'un local, il sera rapidement délaissé par les équipes de l'AFEV. Néanmoins, ce meuble, quoiqu'inutile, aura permis, selon les salarié-e-s de l'AFEV, de « renforcer [leurs] liens avec la fac »¹⁴⁴⁸. Son usage principal fut donc de servir de prétexte à l'AFEV pour rester en contact avec les acteurs

1444Intervention de Fabienne Blaise, présidente de l'Université Lille 3, Colloque AFEV, Université Lille 3, La responsabilité sociétale de l'université, 7 novembre 2014.

1445Intervention d'Élise Renaudin, directrice déléguée de l'AFEV, Colloque AFEV, Université Lille 3, La responsabilité sociétale de l'université, 7 novembre 2014.

1446*Ibid.*

1447Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 3, 14 mars 2018.

1448Entretien salariée AFEV, 23 mai 2018.

de la vie étudiante au travers de la demande d'hébergement et d'usage du meuble au sein de l'université¹⁴⁴⁹. Cependant, pour la vice-présidente vie étudiante, l'AFEV ne dispose pour autant pas d'une PES sur le campus de Lille 3¹⁴⁵⁰. Si l'AFEV n'a pas réussi à implanter son projet, ni à faire financer ses activités par l'université, la présence du meuble couplée à la participation active des salarié-e-s de l'association dans les dispositifs de reconnaissance des engagements à néanmoins permis aux dirigeant-e-s de répondre aux objectifs fixés par la Caisse des Dépôts.

Par ce projet l'AFEV souhaite se présenter comme un opérateur de la vie étudiante pouvant prendre en charge les différentes missions assurées par les services des universités : guichets d'information, animation des Maisons des étudiants, accompagnement des associations, ainsi que la gestion des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants. Néanmoins, ce projet semble difficilement s'implanter au sein des universités. En 2015, l'AFEV recense seulement six PES au sein des universités publiques (Albi, Nanterre, Lyon III, Poitiers, La Rochelle et Rodez)¹⁴⁵¹, alors même qu'elle déclare bénéficier d'une convention avec 37 universités et d'un accès à 38 dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants pour l'année 2013-2014¹⁴⁵².

De ce fait, la pérennité des dispositifs de reconnaissance partenariaux dont elle dispose ne peut être assurée uniquement au travers de sa reconnaissance comme un acteur de la vie étudiante. L'AFEV va donc dans le même temps chercher à se construire une image de partenaire de la formation à destination des universités, en présentant son offre de bénévolat comme génératrice de compétences utiles à la poursuite des cursus et à l'insertion professionnelle.

1449 *Ibid.*

1450 Entretien vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017), Université Lille 3, 14 mars 2018.

1451 AFEV, Plateformes de l'engagement solidaire « Kit à se lancer », op. cit.

1452 AFEV, « Bilan à destination de la DGESIP, compte-rendu financier 2014, Annexe 4 - Partenariats Afev / Universités - Bilan 2013-2014 », Paris, 2015.

Section 2. Faire reconnaître l'AFEV comme un acteur de la formation universitaire : l'enjeu des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants.

Le projet de “Plateformes de l'Engagement Solidaire” (PES) a permis de montrer comment l'AFEV cherche à apparaître comme un prestataire de services des universités en matière de vie étudiante. Si l'AFEV a besoin d'un accès aux universités pour recruter des bénévoles, dans la mesure où, de par son projet associatif, elle ne recrute que des étudiant-e-s, les dirigeant-e-s souhaitent néanmoins ne pas lui donner l'image d'une association dépendante des universités qui serait en quelque sorte bénéficiaire des dispositifs de reconnaissances mis en œuvre par les universités. Au contraire, les dirigeant-e-s de l'AFEV souhaitent que cette dernière soit reconnue par les universités « comme un partenaire utile pour leur projet d'établissement et pour leur rayonnement »¹⁴⁵³ afin d'obtenir des financements. Si les PES visent les politiques de vie étudiante des établissements, l'AFEV a également travaillé à l'élaboration d'un programme autour des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants, afin d'intégrer le marché des formations universitaires. En effet, au-delà de l'expérience de terrain que constitue le bénévolat, l'AFEV a travaillé sur la question des compétences acquises dans ce cadre.

Cette section a pour objectif de montrer comment l'AFEV lie la pratique bénévole à l'acquisition de compétences à la fois nécessaires et complémentaires des cursus universitaires (2.1). La volonté de faire reconnaître les compétences en lien avec les activités bénévoles n'est pas propre à l'AFEV, la DJEPVA a elle-aussi initié un travail semblable avec la création d'un “Portefeuille de compétences”¹⁴⁵⁴. Plusieurs acteurs associatifs ont créé leurs propres outils de valorisation des compétences bénévoles. On peut, par exemple, citer le “Passport Bénévole” de France Bénévolat. Celui-ci a pour objectif de « concourir à la sécurisation du parcours professionnel » des bénévoles, grâce à sa reconnaissance par Pôle emploi et l'Agence Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) dans les demandes de validation des acquis de l'expérience¹⁴⁵⁵. Animafac a créé, à l'attention des

1453AFEV, Plan d'action « Universités Solidaires 2016 », document interne, mai 2013.

1454cf. Chapitre 1, p. 125 et suivantes.

1455Dominique Thierry, *Passport bénévole. Reconnaissance de l'engagement associatif*, France Bénévolat, p. 13.

étudiant-e-s bénévoles un livret intitulé “Bénévolat et compétences”, ayant pour objectif de les aider à identifier et valoriser leurs compétences acquises à l’issue des temps de formation mis en œuvre par l’association. Au-delà d’un travail d’identification, l’AFEV forme également les étudiant-e-s bénévoles à la valorisation des compétences acquises. Par ces activités, l’association veut apparaître comme un interlocuteur crédible dans l’élaboration de nouveaux dispositifs de validation des engagements, mais aussi être considérée comme un acteur à part entière de la formation universitaire (2.2). De manière plus générale, par ce travail d’identification et de formation aux compétences supposées acquises au travers de la pratique bénévole, l’AFEV s’inscrit pleinement dans la promotion d’un modèle entrepreneurial, tel que celui-ci est défini par les auteurs de *La nouvelle école capitaliste*¹⁴⁵⁶. En effet, nous le verrons, l’AFEV met en avant l’idée que l’expérience bénévole permettrait d’acquérir des compétences différentes, mais complémentaires à celles des cursus universitaires, car en prise avec la société (“le monde réel”). Si les acteurs institutionnels, économiques ou politiques sont les plus fréquemment impliqués dans la professionnalisation des parcours¹⁴⁵⁷, le travail mené par l’AFEV montre que les associations peuvent également porter ce type de formation.

Ces deux sujets – l’identification et la formation à la valorisation des compétences – ne faisaient pas partie de mes missions dans le cadre de mon contrat CIFRE au sein de l’AFEV. Néanmoins, il s’agit de sujets connexes à la mise en œuvre de dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles dans les établissements du supérieur, lesquels incluent fréquemment des temps de formation à destination des étudiant-e-s. J’ai donc dans ce cadre été amenée à assister à une réunion avec le directeur du Bureau d’Aide à l’Insertion Professionnelle de l’Université Paris Est Créteil autour de la valorisation des compétences issues du bénévolat à l’AFEV dans les formations proposées par l’université¹⁴⁵⁸. J’ai également été amenée à travailler avec un autre chargé de mission de l’association qui assurait le suivi des formations à destination des bénévoles de l’association, grâce auquel j’ai pu recueillir de nombreux documents de travail.

1456 Pierre Clément et al., *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2012, p. 250.

1457 Yannick Marcyan, « La construction des diplômes professionnalisés à l’Université. L’exemple de l’université Nancy 2 », *Recherche et formation*, 1 janvier 2007, no 54, p. 29-45.

1458 Notes de terrains, réunion AFEV et directeur du Bureau d’Aide à l’Insertion Professionnelle de l’Université Paris Est Créteil, 9 janvier 2014.

2.1. L'identification des compétences acquises avec l'AFEV : apparaître comme complémentaire des formations universitaires.

L'AFEV a réalisé une étude, parue en décembre 2010, portant sur les compétences acquises par ses bénévoles¹⁴⁵⁹, en partenariat avec un cabinet spécialisé dans l'organisation du travail, DS&O (Développement Social et Organisation)¹⁴⁶⁰. Elle a été financée par le Haut Commissariat à la jeunesse, dans le cadre de l'expérimentation "Engagement des jeunes" du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse, ainsi que par des organismes publics et privés, dont des universités¹⁴⁶¹. Le projet de l'AFEV, intitulé « Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat », se fixe trois objectifs :

- « - Améliorer la transition entre formation et emploi pour les étudiants, en valorisant auprès du monde professionnel les compétences que les étudiants acquièrent en s'engageant dans des actions de bénévolat, en renforçant la dernière partie du CV venant après la formation et l'expérience pré-professionnalisante ;
- Développer une action d'accompagnement des étudiants dans la valorisation de ces compétences pour l'insertion professionnelle ;
- Favoriser un accroissement du nombre de jeunes ayant un engagement dans une association ou initiateur du projet. »¹⁴⁶²

Cette étude identifie un « socle commun de compétences »¹⁴⁶³ lesquelles « se révèlent précieuses pour pallier un manque d'expérience professionnelle et constituent un tremplin pour entrer dans la vie active »¹⁴⁶⁴. Il s'agit pour l'AFEV de proposer aux bénévoles un vocabulaire spécifique attaché aux actions qu'ils/elles ont menées dans l'association afin qu'ils/elles puissent développer cette expérience dans leur CV. L'objectif de l'association est de faire valoir (auprès des étudiant-e-s, des enseignant-e-s et des recruteur-se-s) le bénévolat

1459Le travail de rédaction de l'étude est conjoint entre l'AFEV (Élise Renaudin) et la société PCC.

1460Le projet est piloté par Emmanuelle Levy : docteure en sciences de gestion, enseignante et responsable de master à l'Institut Catholique de Paris depuis 2009 et chargée de mission à la Mairie de Paris depuis 2019.

1461Cette étude a également été financée par : les régions Rhône Alpes et Pays de la Loire, le Conseil Général Loire Atlantique, la ville de Nantes, les universités de Cergy, Albi et Nantes, le FONJEP et la fondation BNP Paribas (2nd financeur en terme de montants derrière le FEJ). AFEV, Note de restitution finale du porteur de projet. AFEV. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants., Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la vie associative, p. 3.

1462<http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/407-valorisation-des-competences-acquises-a-travers-le-benevolat.html>, consulté le 20 juin 2019.

1463AFEV, Recruter autrement. Les compétences issues du bénévolat étudiant, une chance pour l'entreprise, Paris, 2010, p. 9.

1464Ibid., p. 10.

comme une expérience importante, au même titre qu'un stage ou qu'un job étudiant, et qu'il ne soit pas uniquement mentionné de manière succincte à la fin du CV à côté des activités de loisir¹⁴⁶⁵. L'étude envisage l'engagement bénévole à l'AFEV comme une « expérience de vie singulière »¹⁴⁶⁶ et une « formation humaine »¹⁴⁶⁷ qui permet d'acquérir – par la pratique, mais aussi par les formations dispensées – des “compétences transférables” dans le cadre d'un emploi.

Les compétences liées au bénévolat à l'AFEV sont classées par l'association en quatre catégories : posture du/de la bénévole, engagement dans le projet associatif, activités réalisées et relation avec le/la (les) bénéficiaire(s). Elles se veulent volontairement vagues afin de ne pas « enfermer d'emblée [le/la bénévole] dans un référentiel de type « figure imposée » potentiellement réductrice »¹⁴⁶⁸. À l'issue de ce travail “d'identification des compétences” mené avec la société DS&O, l'AFEV en propose une version relativement similaire aux bénévoles dans le cadre d'une “Attestation de compétences” signée par un-e salarié-e-s de l'association et remise à l'issue du bénévolat. L'attestation est commune à l'ensemble des bénévoles. De ce fait, toutes les compétences citées sont présumées automatiquement acquises.

1465AFEV et DS&O, Guide de l'accompagnateur de l'étudiant bénévole., Paris, 2010, p. 3.

1466Ibid., p. 4.

1467AFEV, Fiche action « Reconnaissance de l'engagement » : Extrait de la proposition d'argumentaire (« Quel discours en direction des Universités ») à destination des salarié-e-s, Paris.

1468AFEV, Recruter autrement. Les compétences issues du bénévolat étudiant, une chance pour l'entreprise, op. cit.

Tableau 42: Synthèse des compétences liées aux activités bénévoles de l'AFEV.

AFEV et DS&O, <i>Guide de l'accompagnateur de l'étudiant bénévole,</i> Paris, 2010, p. 9-11	AFEV, Attestation de compétences à destination des bénévoles
<p>Les compétences liées au travail sur la posture</p> <p>L'apprentissage du don et l'exploitation de son propre rapport à la reconnaissance de l'autre (A)* Développer son écoute, une « attitude interrogative » Apprendre à délimiter le cadre de sa propre intervention, tenir le cap, convaincre (B) Apprendre à donner du sens à ce que l'on fait avec l'autre, du sens pour l'autre / pour soi</p> <p>Travail sur l'empathie pour créer une relation de confiance : absence de jugement, respect de certaines valeurs, ajustement de son attitude (A)</p> <p>Développer sa réflexivité et son auto-évaluation (C)</p>	<p>Les compétences liées à la posture</p> <p>Absence de jugement, respect de certaines valeurs (A) Apprendre à ajuster son attitude pour favoriser la relation de confiance Ajuster sa distance vis à vis du jeune accompagné / de la famille Développer sa capacité de prise de recul (C)</p>
<p>Les compétences liées à l'expérience de l'engagement dans le projet de l'AFEV</p>	<p>Compétences liées à l'engagement dans le projet Afev</p>
<p>Se connaître soi-même et réfléchir sur soi, avoir confiance en ses capacités Ouverture à des convictions différentes, à des cultures différentes (A) Relativiser et prendre du recul, savoir faire des concessions Savoir s'impliquer et prendre des risques (oser aller à la découverte du nouveau) Avoir le sens des responsabilités</p>	
<p>Réfléchir sur sa posture en situation d'accompagnement (D) Faire l'expérience de la solidarité (A) Conscience politique, compréhension des rapports sociaux, sens critique (A) Assertivité, défense de convictions face à des avis contraires, courage (A, D)</p>	
<p>Les compétences directement liées aux activités réalisées</p>	<p>Les compétences liées aux activités réalisées</p>
<p>Gérer son propre cadre de travail : savoir s'organiser, planifier, prévoir une organisation matérielle... (C)</p> <p><u>Bénévolat d'accompagnement :</u></p>	<p>Gérer son cadre de travail, son temps, s'organiser (C)</p>
<p>Mobiliser des méthodes pédagogiques pour favoriser les apprentissages (C) Connaître un territoire et ses institutions, savoir s'y déplacer (A)</p>	
<p>Savoir rechercher des informations liées : aux matières scolaires, à l'orientation professionnelle, à des activités culturelles, aux horaires de transport, sur des thématiques sociales, médicales etc. (D)</p> <p>Faire preuve de créativité, d'adaptation à des</p>	<p>Savoir rechercher des informations (D)</p> <p>Créativité, inventivité, adaptation (C)</p>

AFEV et DS&O, <i>Guide de l'accompagnateur de l'étudiant bénévole,</i> Paris, 2010, p. 9-11	AFEV, Attestation de compétences à destination des bénévoles
situations nouvelles (C) <u>Bénévolat de projet individuel et/ou collectif (plus rare) : (C)</u> Ecouter / comprendre, analyser une situations Construire un projet pour et/ou avec le jeune (se fixer des objectifs, des étapes, mobiliser des ressources...), puis évaluer (projet individuel) Solliciter un soutien Savoir travailler en équipe Organiser, anticiper, planifier, gérer Gérer un groupe dans le cadre d'un projet collectif	
Les compétences liées à la relation avec l'enfant ou l'adolescent	Compétences liées à la relation
Savoir mobiliser ou monter un réseau (de partenaires) Entrer en relation, se montrer patient, favoriser une relation de confiance, savoir motiver Ecoute/communication/empathie/confrontation à l'autre, à sa différence Parler, s'exprimer en groupe (B) Être sensibilisé à l'interculturel et ses enjeux	
Ajuster sa distance vis à vis du jeune accompagné / de la famille Savoir gérer les situations difficiles, médiation	

* Les lettres entre parenthèses ont été ajoutées.

Dans la mesure où l'AFEV, par le travail mené sur la question des compétences liées à la pratique bénévole, cherche à montrer comment l'expérience de bénévolat peut être complémentaire des cursus universitaires, la mise en rapport des référentiels de l'association avec celui du MESR présentant certaines des compétences préprofessionnelles et des compétences transférables, paru en 2012¹⁴⁶⁹, permet de faire ressortir plusieurs compétences en lien avec les cursus poursuivis par les étudiant-e-s bénévoles. Si les référentiels de l'AFEV ne sont pas comparables à ceux du MESR, on peut néanmoins observer que les compétences liées à l'expérience bénévole sont, pour partie, proches des compétences des référentiels de licence.

¹⁴⁶⁹MESR, *Référentiels de compétences en licence*, 2012, p. 12.

Tableau 43: Compétences du MESR, Référentiels de compétences en licence, juillet 2012, p. 12.

Compétences préprofessionnelles
Être sensibilisé aux questions de citoyenneté, d'éthique, et appliquer, dans son comportement et ses relations professionnelles, la déontologie propre à sa fonction.
Compétences transférables
<p>Être autonome dans le travail</p> <p>S'organiser individuellement, gérer son temps et ses priorités, planifier ; s'auto-évaluer. Maîtriser les méthodologies d'évaluation de ses actions. Poursuivre pas soi-même ses apprentissages ; se préparer à se former tout au long de la vie. Faire preuve de capacité d'abstraction. Être initié à la gestion de projets. Faire preuve d'initiative.</p>
<p>Faire preuve de capacités de recherche d'informations, d'analyse et de synthèse</p> <p>Rechercher, analyser, exploiter des informations de sources et supports différents (papier et électroniques) en relation avec la formation (dossiers internes, information ouverte, bases de données, réglementation, etc.), les mettre en forme en vue de préparer un document synthétique (présentation, note, rapport, voir acte juridique, etc.), les produire et les diffuser sur des supports numériques (textes, tableaux, diaporamas, vidéos, bibliographie, etc.).</p> <p>Réaliser une étude [...]</p> <p>Se remettre en question, faire preuve d'esprit critique, débattre, controverser et/ou défendre ses idées.</p>
<p>Maîtriser l'expression écrite et orale de la langue française et ses techniques d'expression</p> <p>Respecter la syntaxe et l'orthographe ainsi que les caractéristiques du type d'écrit. Être autonome dans l'activité d'écriture et montrer à cette occasion sa capacité à communiquer sa pensée, à raisonner et à organiser ses connaissances</p> <p>Construire et illustrer un exposé adapté à l'objet, aux circonstances et au public ; prendre la parole en public.</p>
Maîtriser au moins une langue étrangère, notamment l'anglais en vue d'une certification européenne.

En premier lieu, on remarque que sept compétences liées au bénévolat à l'AFEV relèvent des compétences en lien avec la formation civique et citoyenne des étudiant-e-s (A):

- « L'apprentissage du don et l'exploitation de son propre rapport à la reconnaissance de l'autre. »
- « Travail sur l'empathie pour créer une relation de confiance : absence de jugement, respect de certaines valeurs, ajustement de son attitude »
- « Ouverture à des convictions différentes, à des cultures différentes »
- « Faire l'expérience de la solidarité »
- « Conscience politique, compréhension des rapports sociaux, sens critique »
- « Assertivité, défense de convictions face à des avis contraires, courage »

« Connaître un territoire et ses institutions, savoir s’y déplacer »

Le lien entre bénévolat et formation civique et citoyenne est important dans le discours porté par l’association. En effet, l’objet même de l’association est de promouvoir une forme de mixité sociale en faisant intervenir des étudiant-e-s – plutôt de centre-ville – dans des quartiers populaires périurbains dont ils/elles ne sont pas issu-e-s. L’AFEV questionne donc les bénévoles sur leur rapport au quartier d’intervention dans son “Baromètre” annuel.

Tableau 44: Tableau issu des données issues des résultats à au questionnaire de l’AFEV, Baromètre bénévole 2013 (sur 806 répondant-e-s).

Ton lien au territoire dans lequel tu vis, étudies, t’engages, ... :		Répondants	Pourcentage
Habites-tu dans la ville où tu étudies ?	Oui	615	76 %
	Non	191	24 %
Si oui, en es-tu originaire ?*	Oui	118	15 %
	Non	542	67 %
	Non concerné	146	18 %
Si oui, es-tu venu-e t’y installer uniquement pour tes études ?	Oui	464	58 %
	Non	129	16 %
	Non concerné	213	26 %
As-tu le sentiment de bien connaître les problématiques de la ville où tu étudies ?	Oui	296	37 %
	Non	447	55 %
	Non concerné	63	8 %
Si tu es venu-e t’y installer pour tes études, te sens-tu impliqué-e dans la vie de ta ville et/ou de ton quartier ?	Oui	283	35 %
	Non	298	37 %
	Non concerné	225	28 %
Avant de commencer ton action avec l’Afev, connaissais-tu le quartier où tu intervies dans le cadre de ton engagement à l’Afev ?	Oui	305	38 %
	Non	501	62 %
Si oui, ton action a-t-elle changé ton regard sur ce quartier ?** (537 répondant-e-s)	Oui	252	31 %
	Non	285	35 %

*L’ensemble des questions sont à réponse obligatoire. Cela explique que le nombre de répondants aux questions “Si oui” soit supérieur aux réponses “Oui” à la question précédente.

** Question facultative.

La dernière question a été modifiée lors de l'édition 2015 sous la forme suivante :

Tableau 45: AFEV, données issues du Baromètre bénévole 2015 (sur 617 répondant-e-s).

Ton action a-t-elle changé ton regard sur ce quartier ?	Répondants	Pourcentage
Positivement	253	41 %
Négativement	30	5 %
Je ne sais pas	334	54 %

En interrogeant la connaissance qu'ont les étudiant-e-s du quartier d'intervention avant le début de leur bénévolat, et l'évolution du regard sur celui-ci, l'AFEV cherche à présenter les activités bénévoles qu'elle propose comme propices à la création d'une forme de "mixité sociale", mais également à la prise de conscience des réalités des quartiers populaires périurbains aux étudiant-e-s issues majoritairement de quartiers plus favorisés. En montrant que les étudiant-e-s bénévoles ne sont pas issu-e-s des quartiers d'intervention, l'AFEV met en avant un idéal de mixité sociale et singularise son action vis-à-vis des associations locales¹⁴⁷⁰. Elle permet également de présenter son action de bénévolat comme une formation à des problématiques sociales éloignées de celles des étudiant-e-s. Pour les dirigeant-e-s de l'AFEV, le bénévolat amènerait les « étudiants à mieux connaître les problèmes sociaux et humains qu'ils auront à gérer en tant que futurs cadres »¹⁴⁷¹. La pratique bénévole s'inscrirait d'une certaine manière, comme l'a montré Caroline Bertron, par l'étude de la place de la philanthropie dans les pensionnats d'élite, dans « l'apprentissage de pratiques à visée caritative [qui] oscille entre une obligation de statut des classes dominantes (le devoir de charité) et un savoir à part entière dans la formation des élites »¹⁴⁷².

Le lien entre action bénévole et acquisition de compétences civiques telles que le respect des valeurs, l'absence de jugement, la capacité d'ouverture à d'autres cultures est pensé comme mécanique. Pour l'association, c'est parce que les étudiant-e-s vont faire du bénévolat dans un quartier défavorisé et être en contact avec une famille elle-même défavorisée et/ou issue de l'immigration (post-coloniale) qu'ils/elles vont revoir leurs préjugés (de classe, de race).

1470AFEV, *Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent*, op. cit.

1471AFEV, *Action CiToiyenne Etudiante, Projet Pilote 1999/2000*, Lorraine, mai 1999.

1472Caroline Bertron, « Savoir donner : les enjeux d'une définition scolaire de la philanthropie dans les pensionnats internationaux de Suisse romande », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 30 avril 2015, no 14, p. 95-118.

Cette “découverte d’un public” permet à l’AFEV de se présenter comme un acteur de la formation citoyenne et du vivre ensemble. Le bénévolat constitue ici un exercice de la citoyenneté en tant que telle. Plusieurs dispositifs de reconnaissance partenariaux avec l’AFEV portent d’ailleurs le terme “citoyen” dans leur intitulé¹⁴⁷³. L’association prend également position lors des campagnes électorales, autour de l’importance du vote et de l’inscription sur les listes. En 2002 et 2017, l’AFEV a même pris position contre le vote Front-National, au nom du respect des valeurs républicaines. Dans ce cadre, des débats et des reportages (écrits et vidéo) ont été réalisés avec les étudiant-e-s bénévoles. De manière générale, l’engagement à l’AFEV permettrait pour une frange des bénévoles d’avoir une « participation citoyenne [recoupant] les attentes des universitaires qui souhaitent pour leurs étudiants une prise avec les réalités sociales »¹⁴⁷⁴ et pour ceux/celles issu-e-s de l’immigration post-coloniale de « constituer pour eux même un levier de revalorisation, de compétences individuelles », mais également « être facteur d’intégration »¹⁴⁷⁵.

Les compétences pouvant être liées à la catégorie « Être autonome dans le travail » du MESR sont également très présentes dans les documents de l’AFEV (C) :

- « Développer sa réflexivité et son auto-évaluation »
- « Gérer son propre cadre de travail : savoir s’organiser, planifier, prévoir une organisation matérielle... »
- « Mobiliser des méthodes pédagogiques pour favoriser les apprentissages »
- « Faire preuve de créativité, d’adaptation à des situations nouvelles »
- « Ecouter / comprendre, analyser une situations
- Construire un projet pour et/ou avec le jeune (se fixer des objectifs, des étapes, mobiliser des ressources...), puis évaluer (projet individuel)
- Solliciter un soutien
- Savoir travailler en équipe
- Organiser, anticiper, planifier, gérer
- Gérer un groupe dans le cadre d’un projet collectif »

1473Existence d’une UE “Citoyenne” à l’Université Bordeaux 1, reconnaissance l’engagement à l’AFEV, en 2008-2009 (Université Bordeaux 1, *Maquette UE citoyenne*, février 2008) ;

L’Université de Brest propose une UEL « Engagement étudiant » avec un parcours AFEV intitulé “Engagement civique” (<http://www.univ-brest.fr/deve/menu/Formation/unites-enseignement-libres/ue/Engagement-Etudiant.cid92738>, consulté le 18 décembre 2016) ;

L’Université de Strasbourg propose une UE “Engagement social et citoyen : l’étudiant dans la ville” de reconnaissance du bénévolat à l’AFEV (<https://www.unistra.fr/index.php?id=18517>, consulté le 20 décembre 2016).

1474AFEV, Dépliant A.C.T.E, 2001.

1475Convention AFEV / Fonds d’Action et de soutien pour l’intégration et la lutte contre les discriminations, projet daté du 20 février 2002, p2.

Toujours en lien avec le métier d'étudiant-e, on trouve trois compétences qui peuvent être rattachées à la recherche (à l'exception de la réalisation d'une étude) (D) et deux qui peuvent relever des techniques d'expression (B) :

D :

« Réfléchir sur sa posture en situation d'accompagnement »

« Assertivité, défense de convictions face à des avis contraires, courage »

« Savoir rechercher des informations »

B :

« Apprendre à délimiter le cadre de sa propre intervention, tenir le cap, convaincre »

« Parler, s'exprimer en groupe »

Toutes ces “compétences” peuvent être considérées comme directement en lien avec les études poursuivies par les bénévoles, permettant à l'AFEV de présenter ses actions de bénévolat comme « complémentaires de [la] formation »¹⁴⁷⁶.

La seule catégorie de compétences transférables qui n'apparaît à aucun moment dans les compétences décrites par l'AFEV est la maîtrise d'une langue étrangère. En effet, aucune ne fait mention de la maîtrise de matières scolaires, alors même que la majorité des actions bénévoles consistent en de l'accompagnement à la scolarité qui comprend de l'aide aux devoirs.

D'autres compétences sont citées par l'AFEV et ne semblent pas *a priori* pouvoir être classées selon les référentiels du MESR. Ces compétences relèvent pour une partie d'entre elles des “qualités” intrinsèques des étudiant-e-s. Pour Nicolas Delesque, l'engagement associatif permet aux étudiant-e-s d'acquérir « ce que l'on ne peut pas apprendre au sein d'un système trop normé »¹⁴⁷⁷. Les étudiant-e-s y développeraient donc des compétences qu'ils/elles ne peuvent développer à l'université et qui sont utiles à leur employabilité¹⁴⁷⁸. Au-delà de la critique sous-jacente du système universitaire français, ces compétences portant sur les “qualités” personnelles des étudiant-e-s relèvent de savoir-être subjectifs qui pour le MEDEF s'inscrivent dans la “logique compétence”¹⁴⁷⁹. En effet, si le MEDEF se positionne favorablement à la prise en compte du bénévolat dans les études, c'est parce que ces

1476AFEV, Plan d'action « Universités Solidaires 2016 », op. cit.

1477AFEV, *Rapport d'activité 2006-2007*.

1478cf. Chapitre 1, p. 124.

1479P. Clément et al., *La nouvelle école capitaliste*, op. cit., p. 91.

expériences constitueraient « un élément qualitatif d'appréciation de l'individu »¹⁴⁸⁰ qui au-delà de l'expérience professionnelle témoigneraient de certaines qualités. Pour l'association, l'expérience bénévole est susceptible d'agir positivement lors d'un processus d'embauche selon deux modalités :

- « - L'acquisition de compétences transversales est nécessaire pour se mouvoir dans nos sociétés : mobilité, adaptabilité, sens du partage, ouverture.
- Elle peut faciliter l'insertion professionnelle car les recruteurs sont en recherche de ces compétences :
- Ces compétences peuvent faciliter l'intégration dans l'entreprise (et donc d'un point de vue économique, représenter un gain de productivité).
- Les bénévoles peuvent représenter un plus dans la politique d'image pour l'entreprise (être pris en compte dans la démarche RSE de l'entreprise) »

AFEV, Fiche action « Reconnaissance de l'engagement », extrait de la proposition d'argumentaire (« quel discours en direction des Universités ») à destination des salarié-e-s, non daté.

Les compétences acquises à l'AFEV qui sont à même de faciliter l'embauche sont celles en rapport avec les savoir-être et les qualités personnelles des bénévoles autour de leur capacité d'intégration dans une équipe de travail et une entreprise. De l'autre, l'activité bénévole en tant que telle est vue comme un atout pour les entreprises en terme d'image. Les ancien-ne-s bénévoles étudiant-e-s sont vu-e-s comme plus susceptibles de s'impliquer dans la démarche de RSE de l'entreprise de par une participation à la politique de l'entreprise (en lien avec les compétences civiques et/ou citoyennes), mais on peut également supposer par la participation aux programmes de bénévolat d'entreprise¹⁴⁸¹.

L'AFEV complète son travail d'identification des compétences par des données chiffrées issues de ses "Baromètres" annuels. L'objectif est d'avoir le ressenti des étudiant-e-s bénévoles sur l'acquisition de certaines compétences au cours de leur engagement, afin que ce travail soit mobilisable dans le travail de lobbying de l'association auprès des universités, dans l'ouverture de formes de validation de l'engagement à l'AFEV dans les cursus.

¹⁴⁸⁰MEDEF, *Avis du MEDEF sur le plan Nouvelle Licence*, avril 2011, p 4.

¹⁴⁸¹Sur cette thématique voir: Anne Bory, *De la générosité en entreprise : Mécénat et bénévolat des salariés dans les grandes entreprises en France et aux Etats-Unis*, phdthesis, Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2008.

Une question est généralement dédiée spécifiquement à l’acquisition de compétences. Les propositions de compétences acquises sont beaucoup moins nombreuses et précises que dans les référentiels à l’initiative de l’AFEV. Elles ne reprennent pas non plus les différentes catégories de compétences citées précédemment.

Tableau 46: AFEV, Baromètre 2015 (répondant-e-s = 1223)

Ton engagement t’a-t-il permis de développer des compétences particulières ? Peux-tu préciser lesquelles ? (plusieurs réponses possibles)	Répondant-e-s	Pourcentage
Montage/gestion de projet	82	7 %
Travail en équipe	97	8 %
Capacité d’organisation	346	28 %
Ecoute, relationnel	954	78 %
Capacité d’adaptation	758	62 %
Animation de groupe	71	6 %
Prise de parole en public	119	10 %
Autre	39	3 %
Je ne sais pas	53	4 %
Aucune	70	6 %

On peut remarquer que les compétences civiques présentent dans les référentiels de l’AFEV n’apparaissent pas dans le questionnaire. Les deux compétences les plus fortement acquises par les bénévoles sont « Ecoute, relationnel » pour 78 % d’entre elles/eux et la capacité d’adaptation à 62 %. Trois compétences sont considérées comme particulièrement peu en lien avec l’engagement des bénévoles : « Montage/gestion de projet », « Travail en équipe » et « Animation de groupe ». Cela peut s’expliquer par la nature même de l’engagement des bénévoles qui ont pour une majorité d’entre-eux accompagné un-e seul-e enfant bénéficiaire à son domicile. Les bénévoles n’ont pas dans ce cadre de raison de travailler en groupe ni de monter des projets spécifiques. De fait, la « prise de parole en public » est également peu mobilisée (10%), car de fait les bénévoles sont dans une relation de tête-à-tête avec le/la bénéficiaire et sa famille.

Cette question sur les compétences acquises est complétée par une question sur le sentiment d’utilité de l’expérience associative dans le parcours personnel et professionnel des bénévoles. En 2014, ils/elles sont 87 % à déclarer que leur expérience associative leur sera utile par la suite¹⁴⁸². L’introduction de la mention “Je ne sais pas” pour l’édition 2015, fait chuter le

¹⁴⁸²Enquête en ligne réalisée en interne auprès de 1189 engagés de l’AFEV.

nombre d'avis positif de 12 points de pourcentages. Ils/elles sont donc 79 % (n = 970) à répondre positivement pour 15 % (n=189) "Je ne sais pas". En 2014 et 2015, les bénévoles sont respectivement 91 % et 88 % à déclarer qu'ils/elles valoriseront leur expérience à l'AFEV dans leur CV.

Ces données clefs sont très largement mobilisées dans les campagnes de communication de l'AFEV, mais également dans leurs argumentaires auprès de ses différents partenaires financiers et institutionnels. En effet, pour l'association, le sentiment d'utilité dans le parcours et la valorisation dans le CV témoignent de l'utilité de l'expérience bénévole dans le cadre de la formation et de l'insertion professionnelle à venir des étudiant-e-s.

À l'issue de l'expérimentation menée par le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse, l'AFEV et le cabinet DS&O ont coécrit un rapport intitulé "Recruter autrement", à destination du grand public, et plus précisément des universitaires et des recruteur-se-s¹⁴⁸³. Les guides ou les rapports portant sur les compétences associatives réalisés par les associations sont parfois mobilisés par les acteurs des universités. L'Université Paris 3 n'a, par exemple, pas eu les moyens de développer son propre guide des compétences issues du bénévolat en lien avec ces formations, les enseignant-e-s utilisent alors principalement les guides publiés par Animafac et France Bénévolat¹⁴⁸⁴. L'enseignant chercheur en charge de l'UE élus s'est, quant à lui, appuyé en partie sur le rapport "Recruter autrement" de l'AFEV pour l'élaboration de son évaluation des compétences développées¹⁴⁸⁵.

Globalement, les différentes compétences décrites par les référentiels de l'AFEV présentent les bénévoles de l'association comme des étudiant-e-s que l'on pourrait qualifier de "matures" : impliqué-e-s en tant que citoyen-ne-s et autonome dans leur travail d'étudiant-e. Par le biais de cette démonstration, l'AFEV postule de l'importance du bénévolat dans la formation des étudiants et cherche à légitimer sa place au sein des universités. Ces référentiels de compétences élaborés par l'AFEV sont également utilisés dans le cadre de la validation des engagements bénévoles dans les cursus. En effet, ces listes sont reprises de manière plus ou moins complète dans le descriptif de plusieurs UE dédiées à l'engagement à l'AFEV¹⁴⁸⁶.

1483AFEV, Recruter autrement. Les compétences issues du bénévolat étudiant, une chance pour l'entreprise, op. cit.

1484Entretien responsable du Bureau de la Vie Étudiante, Université Paris 3, 9 février 2018.

1485Entretien chargé de mission "Démarche-Compétences", Université Paris 3, 13 mars 2018.

Encadré 9: La place des expériences bénévoles dans les processus de recrutement

La question de la place des expériences bénévoles dans les processus de recrutement et d'accès à l'emploi est difficile à établir.

Dans les enquêtes réalisées auprès des recruteur-se-s, les engagements des étudiant-e-s sont désignés comme un critère important, parmi d'autres, dans le choix des candidat-e-s. Gilles Lazuech met en avant dans son enquête sur l'insertion professionnelle des diplômé-e-s d'école d'ingénieur et de commerce un certain nombre de facteurs discriminants, dont la participation associative des ancien-ne-s étudiant-e-s. Il s'agit d'un critère important pour 57 % des recruteur-se-s qui arrive cependant derrière les "autres expériences pratiques" (60 %), la spécialité suivie au cours des études (60 %) ou les stages (75 %)¹⁴⁸⁷. Or la participation aux activités associative de l'école est socialement discriminante, puisque 25 % des enfants de cadres déclarent avoir été président-e d'une association ou d'un club, contre 10 % des enfants de professions intermédiaires et 3 % des enfants d'ouvrier-ère-s¹⁴⁸⁸.

De la même manière, Claire Margaria, dans sa thèse portant sur la place des expériences bénévoles dans le processus de recrutement des jeunes cadres à la sortie de leurs études, met en avant qu'une majorité de recruteur-se-s déclarent « porter attention aux activités extracurriculaires des jeunes diplômés »¹⁴⁸⁹ au moment du tri des CV¹⁴⁹⁰. Ils/elles sont 51 % à déclarer « toujours » prêter attention aux activités bénévoles. Parmi celles/ceux dont le recrutement n'est pas l'activité principale le taux monte à 61 %¹⁴⁹¹. Lors de la phase d'entretien, 85 % des recruteur-se-s déclarent aborder le sujet : 29 % de manière systématique et 48 % « si une activité a retenu [leur] attention à la lecture du CV »¹⁴⁹². Cependant, sa recherche nuance la prise en compte des activités associatives par les recruteur-se-s. Ce type d'activité est pris en compte comme une preuve que les postulant-e-s possèdent certains "savoir-être" ou "compétences sociales". L'expérience associative véhiculerait l'idée que « le salarié "engagé" est celui qui ne comptera pas les heures de travail qu'il fournit, par "culture bénévole" ou parce que le travail l'intéresse »¹⁴⁹³. Les activités associatives ne sont pas considérées par les employeur-se-s comme des preuves de l'acquisition de "savoir-faire" ou de

1486L'UPEC reprend l'intégralité du référentiel de compétences de l'AFEV dans la description de l'UE "Engagement solidaire avec l'AFEV" (non daté).

1487Gilles Lazuech, « Recruter, être recruté : L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », Formation Emploi, 2000, vol. 69, no 1, p. 8.

1488Ibid. p. 13

1489Questionnaire en ligne auprès de 296 recruteur-se-s.

1490Claire Margaria, Du bénévole au jeune cadre: la place des activités associatives dans les candidatures des jeunes diplômés, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, France, 2017, p. 49.

1491Ibid.

1492Ibid.

1493Ibid. p. 172.

“compétences techniques”¹⁴⁹⁴.

Néanmoins, il apparaît qu’au-delà du discours porté par les recruteur-se-s dans les études qualitatives, la mise en avant d’une expérience associative sur le CV ne semble pas être un facteur si déterminant que cela dans le processus de recrutement.

Jonathan Bougard, Thomas Brodaly, Céline Emond, Yannick L’Horty, Loïc du Parquet et Pascale Petit ont mené une enquête de *testing* auprès des entreprises afin de dépasser le discours des employeur-se-s sur leurs processus de recrutement¹⁴⁹⁵. L’enquête menée en 2010 a consisté en l’envoi de 7553 candidatures fictives à 581 offres d’emploi situées en Île-de-France des métiers de la banque et de l’informatique à un niveau DUT et master. Le choix des deux secteurs d’activités permettant de tester l’hypothèse selon laquelle les compétences issues de la pratique bénévole pensées comme transférables dans un milieu professionnel sans lien avec l’activité associative menée précédemment auraient un effet positif sur le processus de recrutement¹⁴⁹⁶. Chacun des CV fictifs, à l’exception d’un CV témoin, met en avant un type d’engagement particulier : au sein d’une fédération sportive, de la Croix Rouge française, de la Protection civile, de l’AFEV, d’une association de soutien à la scolarité fictive, de 30 millions d’amis, du Secours populaire et des Restos du coeur. Certains CV font également mention d’activités rémunérées de soutien scolaire (Academia) et d’encadrement d’enfants (BAFA).

Concernant l’AFEV plusieurs effets peuvent être mesurés à l’aide de cette enquête de *testing*. Le premier effet testé, par comparaison d’un CV faisant mention de l’AFEV et celui ne faisant mention d’aucune activité, est de savoir si le/la recruteur-se prend en compte différemment le fait d’avoir – ou non – une activité bénévole pendant les études. Le second, par comparaison d’un CV détaillant les compétences acquises lors des activités bénévoles à l’AFEV et d’un autre faisant uniquement mention de l’association, est de questionner la prise en considération des compétences liées à l’engagement. Le troisième, par comparaison avec l’association de soutien à la scolarité fictive, est de voir si la notoriété de la structure associative a une influence. Et enfin, par comparaison entre les CV faisant mention de l’AFEV et ceux faisant mention du BAFA ou d’un emploi à Academia, il s’agit de déterminer si les compétences bénévoles sont prises en compte différemment de compétences similaires acquises dans un cadre salarial¹⁴⁹⁷.

Globalement, les écarts statistiques dans les taux d’accès aux entretiens d’embauche ne sont pas significatifs, quelle que soit l’activité à quelques exceptions près. Les CV faisant mention d’une

1494Ibid., p. 245.

1495Jonathan Bougard et al., « Bénévolat et accès à l’emploi », *Revue économique*, 23 décembre 2013, Vol. 65, no 1, p. 47-69 ; Jonathan Bougard et al., *Les effets du bénévolat sur l’accès à l’emploi : une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés d’Île-de-France*, Centre d’études de l’emploi, 2011.

1496J. Bougard et al., « Bénévolat et accès à l’emploi », art cit, p. 50.

1497Ibid., p. 57.

activité à l'AFEV ont une probabilité d'être conviés à un entretien inférieur de 3,62 points de pourcentage, comparé à un CV ne faisant mention d'aucun engagement bénévole, dans le secteur informatique. Cette probabilité est également significative concernant 30 millions d'amis, les Restos du cœur et l'entraînement sportif, mais pas pour les autres activités et uniquement dans le secteur de l'informatique¹⁴⁹⁸.

À l'inverse, le nombre de relances par téléphone ou par mail de la part du/de la recruteur-se afin de prévoir un entretien d'embauche est très légèrement supérieur dans le secteur de l'informatique concernant les CV faisant mention de l'AFEV par rapport au CV témoin (0,34). Il en est de même pour les CV détaillant les compétences acquises à l'AFEV face à la simple mention de l'association (0,36)¹⁴⁹⁹. Cependant les écarts constatés sont très faibles.

Les chercheur-se-s concluent à l'absence d'effet significatif de la mention d'une activité bénévole sur les CV, qu'elle soit détaillée ou non. De même, la notoriété de l'AFEV face à une association fictive ne semble pas avoir d'effet particulier. L'enquête va donc à rebours des déclarations des recruteur-se-s. Pour les chercheur-se-s, « il semblerait donc que l'engagement bénévole passé et les compétences développées dans le cadre de ces activités telles qu'elles ont été décrites dans les CV des candidats ne soient pas valorisés dans les professions testées, que ces professions impliquent ou non des fonctions d'encadrement et qu'elles impliquent ou non des contacts avec la clientèle »¹⁵⁰⁰.

2.2. La formation aux compétences issues du bénévolat par l'AFEV : s'intégrer dans les cursus universitaires.

Le financement de l'AFEV dans le cadre du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse comprenait, en plus d'un travail de création d'un référentiel de compétences en lien avec les activités associatives, la mise en œuvre de formations à destination des bénévoles.

L'AFEV a créé conjointement avec l'Association pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés (AFIJ)¹⁵⁰¹, un « parcours d'accompagnement à la valorisation des compétences » à destination des bénévoles et des personnes en Service Civique issu-e-s de quatre sites universitaires (Albi, Cergy, Nantes et Lyon)¹⁵⁰². Au total 167 étudiant-e-s sont

1498Ibid., p. 62.

1499Ibid., p. 63.

1500Ibid., p. 65.

1501L'association a été dissoute en novembre 2013.

1502AFEV, Note de restitution finale du porteur de projet. AFEV. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants., Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la vie associative, p. 8.

sélectionné-e-s en fonction des enjeux locaux de développement de l'association¹⁵⁰³. De ce fait, les étudiant-e-s bénévoles de Nantes ont été sélectionné-e-s prioritairement en fonction de leur inscription dans une UE "accompagnement à l'Afev"¹⁵⁰⁴. Si elle s'adresse exclusivement aux étudiant-e-s, cette expérimentation n'a pas été menée en collaboration avec les Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO) des universités, l'initiative ayant été qualifiée de « redondante » et vue comme concurrente par les services concernés¹⁵⁰⁵.

La formation à destination des bénévoles, menée par l'AFIJ, a consisté en trois temps :

« - un entretien initial personnalisé visant à faire le point sur le parcours et les attentes du bénévole : au cours de cet entretien, les étudiants répondent à un questionnaire sur leur parcours et leur engagement à l'Afev et analysent leurs réponses avec le professionnel de l'Afij qui leur remet un carnet d'accompagnement à la valorisation des compétences.

- un module de formation collectif visant à amener les étudiants à valoriser les compétences acquises grâce à leur expérience à l'Afev : ce module permet aux étudiants d'échanger en groupe sur leur expérience et de prendre la distance nécessaire pour identifier leurs compétences

- une simulation de présentation des compétences acquises par l'étudiant en individuel ou en semi-collectif : les étudiants se préparent à valoriser leur expérience auprès des recruteurs en exposant un argumentaire en lien avec leur projet professionnel. »

AFEV, Note de restitution finale du porteur de projet. AFEV. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants, ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la vie associative, p. 9.

L'expérimentation a été considérée par l'AFEV comme un succès, malgré une baisse de la participation des bénévoles au fil des trois temps de formation, 40 % des bénévoles n'ont pas poursuivi la formation à l'issue de la première réunion¹⁵⁰⁶. La formation proposée par l'AFIJ et l'AFEV est présentée dans le rapport d'évaluation à destination du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse comme remplissant une mission qui ne serait pas assurée par les SCUIO. En ce sens, les étudiant-e-s participant-e-s aux formations « ont plébiscité l'intérêt d'un tel

1503DS&O, Rapport d'évaluation. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants, Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, 2012, p. 6.

1504AFEV, Note de restitution finale du porteur de projet. AFEV. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants., op. cit.

1505DS&O, Rapport d'évaluation. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants, op. cit., p. 23.

1506DS&O, AFEV, Document interne, Dispositif de valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat, Rapport d'évaluation, diapositive 15, 15 décembre 2011.

dispositif qu'ils considèrent venir combler un vide en la matière »¹⁵⁰⁷. Alors même que des formations à destination des bénévoles de l'AFEV existaient par ailleurs, cette expérimentation en s'inscrivant à l'échelle de l'université et non pas du pôle de l'AFEV et en ciblant les étudiant-e-s et non pas les bénévoles dans leur ensemble (même si tou-te-s les bénévoles sont étudiant-e-s) permet à l'association d'apparaître comme à la fois concurrente et complémentaire des services des universités. En effet, en «comblant un vide» par ses formations, l'AFEV met en avant l'idée que si l'expérience bénévole dans sa structure est complémentaire des études par l'acquisition de compétences spécifiques, l'intervention de l'association dans la formation est à même de combler les supposées défaillances de l'institution. En ce sens, ces formations sont décrites dans le rapport d'évaluation comme ayant eu un impact important sur l'élaboration du projet professionnel des étudiant-e-s, mais aussi dans le développement de « la confiance en soi »¹⁵⁰⁸. Cette formation a eu comme résultat, pour le cabinet DS&CO, de permettre aux étudiant-e-s de « prendre du recul sur leur engagement et sur leur parcours en général et de trouver les mots pour en parler et convaincre un potentiel futur employeur »¹⁵⁰⁹.

Dans la continuité de cette expérimentation, les dirigeant-e-s de l'association inciteront, dès la rentrée 2011-2012, les équipes locales à mettre en oeuvre des sessions de formation à destination des bénévoles spécifiquement réservées à la valorisation des compétences¹⁵¹⁰. Si l'ensemble des pôles de l'AFEV organisent des formations à destination des bénévoles, elles étaient jusqu'alors centrées sur la pratique bénévole¹⁵¹¹. L'objectif fixé par les dirigeant-e-s de l'AFEV était d'ouvrir ce type de formation à 10 à 20 % des bénévoles des pôles impliqués dans cette généralisation¹⁵¹². Ce type de formation sera, par ailleurs, intégré dans les tableaux de suivi des bénévoles pour l'année 2012-2013¹⁵¹³. Pour l'année 2012, 4 sessions de formation aux compétences ont été organisées sur les 312 enregistrées à l'échelle nationale, touchant 36 étudiant-e-s¹⁵¹⁴. Ce chiffre est à la hausse en 2014-2015, environ 209 étudiant-e-s ont assisté à

1507DS&O, Rapport d'évaluation. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants, op. cit., p. 4.

1508Ibid.

1509Ibid.

1510AFEV, Propositions pour la réunion valorisation des compétences, document interne, 3 avril 2012

1511Les formations à destination des bénévoles au sein de l'association ont été créées en 1993, in AFEV, « L'A.F.E.V. et la formation des bénévoles », document interne, non daté.

1512AFEV, Valorisation de l'expérience bénévole et des compétences issues du bénévolat, document interne, janvier 2012.

1513AFEV, Propositions pour la réunion valorisation des compétences, op. cit.

1514AFEV, Bilan formation des bénévoles 2012-2013, document interne, 2013.

l'une des 15 sessions de formation organisées sur la valorisation des compétences, sur un peu moins de 500 toutes thématiques confondues¹⁵¹⁵. La mise en œuvre très progressive de ce type de formation s'explique par la nécessité pour les salarié-e-s de l'association de se former sur la question. Le recours à des formateur-ric-e-s extérieur-e-s ne fonctionne pas vraiment compte tenu du manque de connaissance des spécificités du bénévolat à l'AFEV. Ce type de formation est également particulièrement chronophage, car les dirigeant-e-s de l'association ont prévu qu'elle comprenne des temps de travail collectif, mais également individuels¹⁵¹⁶. En effet, un "Guide bénévole" a été créé pour l'occasion de cette formation. Il comprend une attestation de compétences devant être signée par un-e salarié-e de l'association.

La formation des bénévoles à la valorisation des compétences issues du bénévolat a également pour objectif d'intégrer les acteurs universitaires en tant que partenaires à la fois financiers, mais également dans l'animation de certaines formations afin de mobiliser le réseau d'interconnaissance de l'association. Cependant, les équipes salarié-e-s de l'AFEV sont incitées à aborder cette question avec prudence dans la mesure où elle peut recouper des dispositifs existants au sein des services d'information et d'orientation des universités :

« Warning !

La valorisation des compétences reste le pré-carré de l'Université, il existe des risques de friction et notre démarche peut créer des incompréhensions et de la méfiance sur notre projet.

Il convient en terme de communication de bien rester sur la thématique de l'engagement étudiant, et de bien cadrer notre intervention. »

AFEV, Compte rendu Communauté de pratiques : Atelier valorisation des compétences des bénévoles et des volontaires, Document interne, 20 mars 2012, p 6.

Par la mise en place de formation sur les compétences, il s'agit pour l'association de « porter l'engagement à un niveau plus politique »¹⁵¹⁷. En effet, pour Élise Renaudin, la reconnaissance au sein des universités des compétences issues de la pratique bénévole est liée au projet de l'association, lequel consiste à promouvoir une prise en compte moindre des diplômes dans les processus de recrutement au bénéfice des parcours individuels¹⁵¹⁸.

1515AFEV, Bilan formation des bénévoles 2014-2015, document interne, 2015.

1516AFEV, Compte rendu Communauté de pratiques : Atelier valorisation des compétences des bénévoles et des volontaires, Document interne, 20 mars 2012.

1517AFEV, Compte rendu réunion valorisation des compétences, document interne, 3 avril 2012.

1518Mail Elise Renaudin, 29 avril 2015

Au local, les formations à la valorisation des compétences issues du bénévolat à l'AFEV sont diverses. Le pôle lillois inclut dans ces journées de formation un temps dédié à cette question à la fois pour les étudiant-e-s inscrit-e-s dans un dispositif de reconnaissance des engagements à l'Université de Lille 3, mais également pour les autres. Ce temps de formation est très court, il s'agit d'une intervention d'environ 15 minutes en fin de journée. Les salarié-e-s distribuent un "Guide bénévole" à l'ensemble des participant-e-s et en expliquent rapidement le contenu. La formation ne porte pas sur l'identification des compétences acquises en elles-mêmes, mais sur une présentation de la démarche. Les étudiant-e-s sont incité-e-s à citer leur expérience à l'AFEV dans leur CV comme une expérience professionnelle et non comme une activité "autre" telle que les loisirs. En effet, pour les salarié-e-s de l'association, au-delà des compétences acquises, l'expérience bénévole permettrait de rendre compte des qualités civiques et morales des étudiant-e-s bénévoles :

« Le fait d'être bénévole dans une association ce n'est pas anodin. Ça veut dire que vous êtes [murmures dans la salle] ... mieux que les autres, c'est ça ! [rires]. Je voulais le dire avec d'autres mots, mais c'est tout à fait ça. Vous êtes solidaires, déjà rien que ça. [...] Il faut vraiment valoriser le fait que vous êtes solidaires, que vous êtes des citoyens engagés sur votre territoire, que de fait vous êtes mieux que celui qui va passer après vous et qui n'aura pas forcément d'expérience de bénévolat. Ça déjà, c'est un fait. »

Observation formation des bénévoles de l'AFEV, Lille, 14 mars 2015.

À la fin de cette présentation succincte de la démarche de valorisation des compétences, les salarié-e-s précisent que ce travail de réflexion personnel sur les activités menées sera évalué pour les étudiant-e-s inscrit-e-s dans l'UE de reconnaissance des engagements de Lille 3. Dans ce cas-ci, cette démarche autour des compétences est présentée non pas comme une manière d'évaluer l'engagement des étudiant-e-s, mais simplement comme une façon de « rendre des comptes » vis-à-vis de l'engagement mené au cours du semestre¹⁵¹⁹. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 6 concernant l'Université Lille 3, le travail autour des compétences issues du bénévolat à l'AFEV a été directement intégré dans la grille d'évaluation des oraux de l'UE10 "Engagement citoyen parcours Engagement AFEV"¹⁵²⁰. Cette grille liste 27 compétences, la maîtrise de chacune étant évaluée indépendamment selon

1519Observation formation des bénévoles de l'AFEV, Lille, 14 mars 2015.

1520cf. chapitre 6, p. 311 et suivantes.

cinq échelons (« Pas du tout », « Partiellement », « Totalelement », « Au-delà », « N'a pas pu »)¹⁵²¹.

Le travail de formation de l'AFEV autour de la valorisation des compétences s'intègre dans d'autres formes d'évaluations universitaires. Dans le cadre de son UE "Engagement solidaire avec l'AFEV", l'Université Paris Est Créteil évalue les étudiant-e-s à l'aide du "Portefeuille d'Expérience et de Compétences" (PEC)¹⁵²². Les étudiant-e-s doivent, dans le cadre de l'UE, suivre 4 heures de formations sur l'usage du PEC assurées par les personnels du Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO). L'évaluation des "portefeuilles" est quant à elle conjointe entre le SCUIO et les salarié-e-s de l'AFEV qui se répartissent les fiches bilans portant sur le bénévolat au sein l'association. Les étudiant-e-s bénévoles sont amené-e-s dans le cadre de la rédaction de leur PEC à décrire précisément l'ensemble des activités réalisées lors de leur bénévolat : aide aux devoirs, participation à des sorties culturelles, jeux, etc. Puis, pour chaque activité décrite, ils/elles doivent faire apparaître une ou plusieurs compétences acquises, en donner une définition et s'auto-évaluer selon quatre niveaux : "notion", "application", "maîtrise", "expertise". Par exemple, un étudiant bénévole a pour l'activité "faire les devoirs" indiqué trois compétences : « développement de l'autonomie », « pédagogie » et « didactique ». Pour la première compétence, il s'est auto-évalué au niveau "expertise" avec la description suivante :

« Des fois, je laissais Murat [l'enfant accompagné] travailler seul pour voir comment il se débrouillais. Bien sur, je lui apportais les outils pour une bonne réussite. »

Fiche exemple d'utilisation du PEC présenté lors d'une formation à destination des salarié-e-s de l'AFEV, 03 décembre 2015

À la suite de cette première description des compétences acquises, les étudiant-e-s doivent en déduire des compétences dites "transversales", et de nouveau les décrire et les évaluer. L'étudiant cité précédemment décrit la compétence transversale « analyse et résolution de problème » de la manière suivante :

« Analyse et résolution de problème

- Identifier les sources d'erreurs

Niveau estimé : Maîtrise

1521AFEV, Grille d'évaluation UE10 "Engagement AFEV", 2014-2015.

1522Cet outil, déjà présenté page 126 est commun à plusieurs universités.

Par exemple un jour, je voyais que Murat avait des problèmes dans la concentration pour ses devoirs. J'ai identifié le problème qui était le bruit par conséquent, j'ai décidé de l'amener à la bibliothèque. »

Fiche exemple d'utilisation du PEC présenté lors d'une formation à destination des salarié-e-s de l'AFEV, 03 décembre 2015

De fait, le bilan de compétence du PEC est long à remplir. Dans l'exemple présenté, six mois de bénévolat à l'AFEV, soit entre 30 et 40 heures, représentent six pages de bilan et d'auto-évaluation. Pour l'association, l'usage du PEC permet d'évaluer l'implication du bénévole dans son action autrement que par la rédaction d'un rapport.

Par la mise en œuvre de ce type de formations, l'AFEV cherche à montrer dans quelle mesure elle est à même de participer à la formation et à l'évaluation des étudiant-e-s inscrit-e-s dans les dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles. Elle cherche par ce biais à légitimer son action au sein des universités. Elle ne souhaite, en effet, pas apparaître comme une association bénéficiant d'un dispositif de reconnaissance des engagements qui lui permet de promouvoir son association et de valoriser ses bénévoles, mais comme un acteur de la formation qui propose un produit éducatif complet : la formation, une expérience de terrain encadrée par des professionnel-le-s et les éléments à même de construire un dispositif d'évaluation, le tout construit avec des acteurs considérés comme à même de lui apporter une certaine légitimité.

Ce dernier chapitre a eu pour ambition de montrer comment, à partir des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants, les dirigeant-e-s de l'AFEV cherchent à construire une offre de service à destination des universités, tant sur l'aspect vie étudiante que sur la formation en tant que telle. Les projets développés par l'association en direction des universités s'inscrivent dans une tendance au transfert de certaines missions de l'État au profit du secteur associatif¹⁵²³. Grâce à l'entrée de nouveaux acteurs extérieurs à la fonction publique et par leur mise en concurrence, il s'agit, pour l'AFEV, de chercher à obtenir de nouvelles sources de financement pour ses actions. Les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les cursus constituent ici une nouvelle porte d'entrée pour l'association.

Le projet de "Plateforme de l'Engagement Solidaire" (PES) a pour objectif de présenter l'AFEV comme un opérateur de la vie étudiante sur les campus, au détriment des associations concurrentes et des organisations étudiantes. Il s'agit pour l'AFEV d'apparaître comme une structure associative de salarié-e-s étant en mesure d'assurer une continuité des projets sur la durée, au contraire des associations étudiantes qui sont soumises à la contingence des parcours universitaires de leurs membres. Comme l'exemple de l'implantation d'une PES au sein de l'Université Paris Nanterre l'a montré, l'AFEV cherche à la fois à concurrencer les projets des organisations représentatives des étudiant-e-s (UNEF et FAGE), mais également à organiser les associations étudiantes au sein des plateformes. Par la promotion de l'engagement étudiant et la création d'espaces – "tiers-lieux" – au sein des universités, l'AFEV souhaite apporter une réponse aux lacunes supposées des politiques de vie étudiante des établissements. Par son aspect "fourre-tout", les PES ont vocation à s'adapter à chaque configuration universitaire. Or l'association peine à mettre en œuvre localement ce projet. Les PES existantes, comme au sein de l'Université Paris Nanterre, prennent place dans des espaces alloués précédemment à l'AFEV. Comme nous l'avons vu avec l'Université Lille 3, le projet PES n'a pas permis à l'association d'obtenir d'avantage de locaux au sein des universités. Il n'a pas non plus permis à l'association de conserver le monopole des dispositifs

¹⁵²³Matthieu Hély, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, 306 p.

de reconnaissance des engagements étudiants qui ont eu tendance à s'élargir à un ensemble de pratiques associatives et de structures directement concurrentes de l'AFEV.

L'identification et la formation des bénévoles aux compétences acquises par la pratique bénévole ont de la même manière vocation à assurer la pérennité de l'AFEV dans les partenariats universitaires et dans les dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles, face à une diversification de ces derniers. Les travaux menés autour des compétences acquises par les bénévoles de l'AFEV ont cherché d'une part à les mettre en rapport avec les compétences développées dans les cursus et de l'autre à les singulariser afin de pointer les défaillances supposées des formations universitaires. Le travail mené par l'association s'inscrit dans un certain nombre de travaux universitaires traitant de la question de la professionnalisation et des compétences sous l'angle du nécessaire rapprochement des universités avec le secteur marchand¹⁵²⁴. Il s'agit pour l'AFEV d'adopter une position experte sur les questions de formation et de montrer en quoi elle peut être un acteur important dans les dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s. En effet, de par leur expertise, les salarié-e-s de l'association sont en mesure d'assurer elles/eux-même les heures de formation liées aux dispositifs de reconnaissance. Elles/ils sont également en capacité d'intervenir dans d'autres dispositifs de reconnaissance que ceux dédiés spécifiquement à l'AFEV, comme c'est le cas à l'Université Lille 3. Si cette position experte a été développée afin d'être reconnue et financée par les universités, la majorité des salarié-e-s de l'AFEV assurent toujours ces actions (parfois très chronophages) sans percevoir de subvention de la part des établissements.

¹⁵²⁴Fabienne Maillard (ed.), *Former, certifier, insérer: effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR, 2012, 252 p.

Conclusion troisième partie

Au cours de ces deux chapitres, j'ai cherché à montrer comment l'AFEV se construit un rôle d'experte de la vie étudiante et des politiques d'enseignement supérieur.

Nous l'avons vu, l'AFEV est un acteur spécifique au sein du champ universitaire, même si d'autres s'inscrivent dans son sillage (par exemple Zup-de-Co). Elle a pour particularité d'intervenir en tant que groupe d'intérêt dans un champ d'action qui n'est pas celui de ces bénéficiaires. Les étudiant-e-s bénévoles ne sont impliqué-e-s ni dans la construction des programmes visant à généraliser les dispositifs de reconnaissance des engagements dans les cursus, ni de manière plus générale dans les orientations de l'association. Les bénévoles sont en quelque sorte aussi perçu-e-s comme des bénéficiaires, l'association leur permettant de développer des compétences, d'améliorer leur employabilité, de mieux s'insérer sur leur lieu d'étude, et par l'apprentissage de l'altérité (au contact des enfants issus de milieux populaires) de devenir des citoyen-ne-s. Pour reprendre l'expression d'Hélène Balazard et Robert Fisher à propos des politiques de *community organizing* d'inspiration néolibérale¹⁵²⁵ au Royaume-Uni, qui peut s'appliquer aux dispositifs de reconnaissance créés par l'AFEV : « le citoyen est avant tout considéré comme un philanthrope et un bénévole plutôt que comme une personne politique, impliquée dans les débats sur la façon dont les services publics ou privés doivent être exécutés »¹⁵²⁶.

Cette vision spécifique développée autour de l'aspect formateur du bénévolat étudiant nourrit, on l'a vu, une critique globale du fonctionnement de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les associations impliquées dans les dispositifs de reconnaissance occupent une position spécifique dans la formation universitaire. Leurs salarié-e-s et leurs volontaires en Service Civique interviennent à la fois dans la formation théorique et parfois dans l'évaluation

1525 Les auteur-e-s s'appuient sur la distinction opérée par Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener entre un modèle "radical" de l'empowerment et un modèle "néolibéral", voir : Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener, *L'empowerment: une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte, 2013.

1526 Hélène Balazard et Robert Fisher, « Community organizing, pansement aux politiques néolibérales ou révolution lente ? », *Mouvements*, 10 mars 2016, n° 85, no 1, p. 110.

– sans être enseignant-e-s – et dans l’encadrement de l’activité bénévole – sans être maître de stage. Cependant, l’AFEV ne limite pas son rôle à ces dispositifs. Elle cherche en effet à obtenir la sous-traitance d’une partie des missions des universités.

Si l’association s’est fréquemment présentée comme s’étant créée en dehors de l’Université, il semble qu’au contraire, elle ne l’ait jamais réellement quittée. Ses membres fondateurs ont tou-te-s fait leurs classes à l’UNEF avant de continuer dans le secteur associatif. L’association a quasiment dès sa création porté un projet à destination des universités, au départ autour de la généralisation (voire de l’obligation) de l’inscription du bénévolat étudiant dans les cursus, puis avec le développement de la notion de Responsabilité Sociétale des Universités (RSU). La création d’un Observatoire de la RSU (ORSU) permet à l’AFEV de dépasser le cas nécessairement limité du bénévolat étudiant et de sa reconnaissance dans les cursus pour endosser le rôle d’organisation experte de l’enseignement supérieur. Cet observatoire lui a permis de mobiliser plusieurs présidents d’universités, la CPU, des enseignant-e-s chercheur-se-s, ainsi que des acteurs politiques de premier plan, autour de son projet associatif. Si l’ORSU a permis à l’AFEV de dépasser l’image d’une association de soutien à la scolarité, on a observé qu’elle a pu être dépossédée de son discours expert au sein de l’ORSU au profit d’autres acteurs universitaires. Il en est de même sur les questions relatives à la reconnaissance des engagements étudiants. Ainsi, en novembre 2016, l’AFEV ne sera pas conviée lors du lancement du projet EXTRASup portant sur la reconnaissance des compétences extra-curriculaires des étudiant-e-s¹⁵²⁷, dans le cadre d’Erasmus+. Les dirigeant-e-s de l’association demanderont néanmoins à être associé-e-s aux travaux, ils/elles seront intégré-e-s aux dernières réunions¹⁵²⁸. Localement, des dynamiques semblables apparaissent où l’AFEV ne conserve pas la primauté des dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s dans les cursus à mesure que ces derniers s’institutionnalisent.

Le travail d’expertise mené par l’AFEV montre comment elle travaille, en tant qu’« entreprise associative », à l’ouverture de nouveaux marchés au sein des établissements d’enseignement supérieur qui s’inscrit dans une logique de diversification des types de financements dans un contexte de baisse des subventions publiques. Viviane Tchernonog a

1527cf. Chapitre 1, p. 90 et suivantes.

1528Notes de terrain, 25 mai 2017.

observé, dans le cadre d'enquêtes périodiques conduites par le Centre d'économie de la Sorbonne à partir des années 1990, une baisse des subventions publiques aux associations, associée à une augmentation des commandes publiques¹⁵²⁹ et à un « boom » des recettes d'activités associatives¹⁵³⁰. Les universités sont perçues par l'AFEV comme un marché prometteur, alors même qu'elle perçoit au final très peu de subventions directes de leurs part. Il apparaît en effet que cette potentialité de financement perçu par l'AFEV autour de la reconnaissance de l'engagement étudiant se heurte à la conception même des acteurs universitaires de ces dispositifs, dans lesquelles les associations s'impliqueraient à titre gracieux¹⁵³¹.

1529« Les subventions publiques désignent les financements publics dont la finalité est le soutien d'initiatives associatives que la collectivité publique entend encourager tandis que les financements de type commandes publiques regroupent les financements qui relèvent de contrats passés avec les pouvoirs publics en contrepartie des prestations qu'elles offrent ; dans ce dernier cas l'association intervient alors comme outil des politiques publiques. », in Lionel Prouteau et Viviane Tchernonog, « Évolutions et transformations des financements publics des associations », *Revue française d'administration publique*, 2017, N° 163, no 3, p. 538.

1530Viviane Tchernonog et Lionel Prouteau, *Le paysage associatif français: mesures et évolutions : économie, sociologie*, Paris, Dalloz, 2019.

1531Notes de terrain, Réunion EXTRASup, 24 mai 2017.

Conclusion générale

Cette thèse s'est attachée à l'étude d'une réforme pédagogique de faible ampleur au sein des universités françaises. S'il existe de nombreux travaux sur les engagements des étudiant-e-s, peu de recherches se sont intéressées aux dispositifs qui tendent à les encadrer¹⁵³². L'étude des dispositifs pédagogiques de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités avait vocation à contribuer à l'analyse des acteurs qui cherchent à encourager les étudiant-e-s « à des pratiques politiques [et/ou associatives et syndicales] conformes aux canaux posés comme légitimes par ceux qui ont le pouvoir »¹⁵³³.

Par ce travail de recherche, il s'agissait d'étudier l'action publique en train de se faire, à partir d'un dispositif quasi anecdotique au regard de la « frénésie de réformes » qui touche l'Université depuis 2007¹⁵³⁴. En effet, cette enquête a pour particularité de s'intéresser à un dispositif qui, s'il apparaît dans un ensemble de recommandations et de réformes à différentes échelles, n'est jamais central. Il ne touche approximativement que 3 et 4000 étudiant-e-s entre 2012 et 2016, certains dispositifs s'arrêtant même fautes d'inscrit-e-s.

S'intéresser à un petit dispositif a eu plusieurs incidences sur mon travail de recherche. Si les données collectées dans le cadre d'une recherche sont toujours lacunaires, travailler sur un objet qui n'est central que pour quelques acteurs – dont l'AFEV – a grandement compliqué les choses. Lors de la réalisation de l'inventaire des dispositifs de reconnaissance dans les universités, j'ai parfois eu le plus grand mal à collecter des informations factuelles, telles que la date de création du dispositif ou même parfois sa présentation. Les acteurs en charge de ces

1532 Sur le Service Civique, voir : Valérie Becquet, « Des usages d'un dispositif public d'incitation à l'engagement des jeunes : l'exemple du service civique en France » dans Nicole Gallant et Stéphanie Garneau (eds.), *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance*, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 107-126 ; Florence Ihaddadène, *La marchandisation de l'engagement des jeunes : les « dérives » du service civique à la Ligue de l'enseignement*, Thèse de doctorat, Paris 10, s.l., 2018.

1533 Nicole Gallant et Stéphanie Garneau (eds.), *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance*, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 232.

1534 Stéphanie Mignot-Gérard, Romuald Normand et Pauline Ravinet, « Les (re)configurations de l'université française », *Revue française d'administration publique*, 27 août 2019, N° 169, no 1, p. 9.

dispositifs n'ont pas non plus toujours pu être identifiés. Cependant, les personnes concernées par ces dossiers n'ayant pas pour habitude d'être sollicitées sur cette thématique m'ont en grande partie répondu positivement et ont toutes fait preuve de beaucoup de bienveillance face à mes questions. Néanmoins, l'élaboration de ce dispositif n'était pas centrale dans les missions assurées par les différents acteurs rencontrés. Les informations concernant ces dispositifs ont été récoltées par bribes dans l'histoire d'autres réformes ou politiques universitaire de plus grande ampleur.

Ma recherche a débuté au moment où ces dispositifs semblaient prendre de l'importance dans les politiques de formation des établissements universitaires. Cet objet pouvait dès lors être interrogé de différentes manières. Il peut être envisagé à partir d'une sociologie de l'action publique, en questionnant comment s'imbriquent des politiques publiques décentralisées, ainsi que la circulation de certaines solutions entre les universités. En tant que dispositif pédagogique, il peut également être abordé à partir des sciences de l'éducation, au travers du développement de nouvelles pratiques à l'Université. Enfin, comme ce fut le cas dans cette thèse, cet objet de recherche peut être analysé à partir d'une sociologie de l'action collective, dans la mesure où il permet d'interroger comment des acteurs associatifs tentent de façonner l'action publique.

L'hypothèse de départ était que l'émergence des dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s s'inscrivait dans un mouvement plus large de réformes de l'institution universitaire qui passe entre autres, mais pas seulement, par la professionnalisation des cursus. J'ai cherché à montrer que cette prise en compte des activités bénévoles ne s'intégrait pas tant dans une politique de formation à la citoyenneté des étudiant-e-s, mais qu'elle répondait à une injonction grandissante à la garantie de leur employabilité.

La thèse s'est également attachée à observer les transformations des rapports de pouvoir au sein des universités. En effet, je souhaitais analyser comment une association – l'AFEV – tente d'apparaître comme un acteur légitime au sein des universités et par ce biais cherche à transformer les usages et les pratiques pédagogiques. Cette seconde hypothèse de recherche envisageait qu'au delà de l'irruption d'un nouveau type d'acteur dans le champ académique,

cette réforme pédagogique entraînerait une redéfinition des « configurations universitaires »¹⁵³⁵ au détriment des enseignant-e-s chercheur-se-s.

Il s'agissait, par une analyse multi-niveaux – par les institutions internationales et européennes, par l'État et ses acteurs, par l'étude de configurations locales d'acteurs au sein d'universités et enfin par l'étude d'un groupe d'intérêt –, de saisir les multiples dimensions que ce dispositif pouvait revêtir, afin d'observer des transformations universitaires par le prisme de la mise en œuvre de cette petite politique d'engagement.

La reconnaissance pédagogique des engagements bénévoles: un dispositif compatible avec une libéralisation de l'Université

La création de dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s dans les cursus universitaires s'inscrit dans la mise en œuvre plus générale de parcours de formation de plus en plus individualisées. Ce nouveau modèle d'organisation pédagogique émane d'une vision libérale de l'éducation, liée aux théories du capital humain et de la croissance endogène, telle qu'elle est portée par un ensemble d'organisations internationales, qu'il s'agisse de l'OMC, de l'OCDE ou de la Banque Mondiale. À l'échelle européenne, le processus de Bologne et le passage au LMD témoignent également d'une vision concurrentielle de l'enseignement supérieur à l'international, principalement vis-à-vis des États-Unis. Nationalement, dans le cas de la France, on constate une permanence de la référence à la « société de la connaissance », du passage à un « mode 2 » de la production des savoirs, ainsi qu'à la « formation tout au long de la vie ».

Nous avons pu observer que ce dispositif rencontre peu d'opposition auprès des différents types d'acteurs, dans son élaboration, mais aussi dans sa mise en œuvre nationale ou locale. Les alternances politiques n'ont pas conduit à sa reformulation. Ce « consensus ambigu »¹⁵³⁶ autour de la reconnaissance des engagements des étudiant-e-s permet d'illustrer la recherche menée par Sandrine Garcia sur le positionnement des différents acteurs nationaux vis-à-vis des réformes néo-libérales dans l'enseignement supérieur¹⁵³⁷. En effet, la reconnaissance des engagements n'est pas présentée localement ou nationalement à partir des recommandations

1535Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2001, 218 p.

1536Bruno Palier, *Gouverner la sécurité sociale: les réformes du système français de protection sociale depuis 1945*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, 466 p.

des organisations internationales, mais en regard de problématiques plus spécifiquement nationales telle la réussite à l'Université ou la lutte contre le chômage des jeunes. Au travers de ce dispositif, les différents acteurs – CPU, universitaires, organisations représentatives des étudiant-e-s, associations – se font le relais d'une vision de la démocratisation de l'enseignement supérieur compatible avec un modèle d'organisation par le marché. Il permet également, pour les différents types d'acteurs, de pointer en creux les carences de l'institution. Pour reprendre les termes de Patricia Pol, les universités souffriraient d'un quadruple déficit : « déficit d'orientation, déficit d'attractivité (fortement lié à l'existence des classes préparatoires), déficit de réussite et déficit de qualification et d'insertion professionnelle »¹⁵³⁸.

La création de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants, en s'inscrivant dans une logique de "formation tout au long de la vie" et de reconnaissance des compétences non-formelles et informelles, permet d'envisager « l'idée selon laquelle la transmission des connaissances n'est plus le monopole de l'école »¹⁵³⁹. Ces dispositifs feraient preuve d'un certain nombre de vertus pédagogiques qui manqueraient à l'enseignement disciplinaire. L'expérience du bénévolat permettrait la rencontre avec le "monde réel" par opposition aux savoirs théoriques dispensés par des universitaires officiants dans une "tour d'ivoire". Elle donnerait donc aux étudiant-e-s l'opportunité de développer des compétences qui ne peuvent s'acquérir à l'Université, même si elles ne semblent pas constituer un atout dans les processus de recrutement¹⁵⁴⁰.

Partant de ce constat, les dispositifs pédagogiques de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s semblaient tout à fait conforme à l'esprit des différentes réformes que connaît l'enseignement supérieur. Leur généralisation dans les universités pouvait laisser supposer une adhésion des acteurs universitaires, laquelle tranchait néanmoins avec le petit nombre

1537 Sandrine Garcia, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur », *Journal des anthropologues*. Association française des anthropologues, 1 juin 2004, no 96-97, p. 29-52.

1538 Patricia Pol, « Le débat universitaire en France. De la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 septembre 2007, no 45, p. 87-97.

1539 Françoise Ropé et Lucie Tanguy (eds.), *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, France, L'Harmattan, 1994, p. 25.

1540 Gilles Lazuech, « Recruter, être recruté : L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », *Formation Emploi*, 2000, vol. 69, no 1, p. 5-19 ; Jonathan Bougard et al., *Les effets du bénévolat sur l'accès à l'emploi : une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés d'Ile-de-France*, Centre d'études de l'emploi, 2011 ; Jonathan Bougard et al., « Bénévolat et accès à l'emploi », *Revue économique*, 23 décembre 2013, Vol. 65, no 1, p. 47-69.

d'étudiant-e-s concerné-e-s. La mise en œuvre de dispositifs de la validation des engagements étudiants sera rendue obligatoire en 2017 par la loi Égalité et citoyenneté. Cette loi fait suite aux attentats survenus en 2015. Au même moment, la question des expériences bénévoles prend également de l'importance dans les procédures d'accès à l'Université. La nouvelle plateforme *Parcoursup* met en application les recommandations énoncées par le gouvernement précédent. Les engagements peuvent désormais faire partie des "attendus" nécessaires pour l'accès à certaines filières d'études¹⁵⁴¹.

Les associations : nouveaux acteurs des universités ?

Le second questionnement de recherche de la thèse concernait l'impact de l'irruption des associations sur l'organisation des formations universitaires, induites par la création des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants. L'importance de cette question dans ma recherche tient à mon point d'entrée dans l'enquête. En effet, je n'ai pris connaissance de l'existence de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants que lors de mon arrivée à l'AFEV, dans le cadre de mon contrat de thèse CIFRE en 2013. Si ce dispositif pédagogique a retenu particulièrement mon attention, ce n'est pas tant pour son originalité que pour l'importance qu'il revêtait pour les dirigeant-e-s de l'AFEV. En effet, la reconnaissance des engagements était un axe fort des politiques de l'association, piloté par Élise Renaudin, en tant que directrice déléguée à l'engagement étudiant et aux partenariats avec les établissements du supérieur, avec l'aide d'une chargée de mission (poste que j'ai occupé de 2013 à 2016). De plus, la promotion de ce dispositif par l'association auprès des universités avait pour particularité d'être fait au nom des bénévoles qui eux/elles-mêmes ne le réclamaient pas.

Mon intérêt de départ s'est donc tourné vers les raisons qui poussaient les dirigeant-e-s de l'AFEV à développer des politiques de reconnaissance des engagements de ses bénévoles avec les établissements d'enseignement supérieur, principalement publics. Comme nous l'avons vu, cette volonté partait de la nécessité pour l'association d'accéder à l'enceinte des universités pour recruter des étudiant-e-s tout au long du premier semestre de chaque année universitaire, ainsi que d'une analyse erronée quant à la possibilité d'être financée par les

1541 Bulletin officiel spécial n°1 du 12-3-2018

établissements au titre de son implication dans les dispositifs de reconnaissance des engagements. Les dirigeant-e-s de l'AFEV espéraient être considéré-e-s comme des prestataires des universités, ce qui n'a, à quelques exceptions près, pas été le cas. Dans son entreprise pour développer une offre de service à destination des universités, on a pu observer à partir des études de cas que l'association perd, au fil des années, la position d'avant garde qu'elle avait pu occuper en initiant les premiers dispositifs de reconnaissance des engagements entre la fin des années 90 et le début des années 2010. Cette politique de développement semble depuis avoir été progressivement laissée à l'abandon au sein de l'AFEV. Suite au départ d'Élise Renaudin, le poste de directrice déléguée à l'engagement des étudiant-e-s et aux universités ne sera pas reconduit, de même pour le poste de chargé-e de mission dédié à cette question. L'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités est également peu à peu tombé en déshérence après 2017. Même si son entreprise a partiellement échoué, l'étude de l'action de l'AFEV en direction des universités a permis d'étudier comment certains acteurs associatifs cherchent à s'inscrire, à leur profit, dans les réformes universitaires.

Si c'est bien l'entrée par l'AFEV qui m'a fait m'intéresser en particulier à ce dispositif pédagogique, l'étude de sa mise en œuvre au local permet de relativiser le poids de l'association dans les politiques de reconnaissance, tout en observant comment les rapports de pouvoir entre universitaires et universités tendent à se transformer.

En effet, dans les différentes études de cas, nous avons vu que les dispositifs de reconnaissance sont principalement développés à l'occasion d'une refonte globale de l'offre de formation. Cette réorganisation des cursus entraîne la gestion d'un certain nombre de cours à l'échelle de l'établissement. Si la reconnaissance des engagements n'est pas à l'origine de ces reconfigurations, elle y contribue néanmoins à la marge en s'additionnant à un ensemble de dispositifs pédagogiques qui tendent à transformer les rapports de pouvoir entre enseignant-e-s et direction des universités. La mise en place de ce type de dispositifs qui peuvent être présentés comme une "ouverture vers l'extérieur" contribue à dessaisir les enseignant-e-s chercheur-se-s d'une partie de la gestion des cursus. Ce dispositif permet donc d'interroger en creux les liens managériaux qui se tissent au fil des réformes entre universitaires et universités¹⁵⁴². Néanmoins, par l'étude de ce dispositif nous pouvons

1542Christine Musselin, « Les politiques d'enseignement supérieur » dans Olivier Borraz et Virginie Guiraudon (eds.), *Politiques publiques. 1. La France dans la gouvernance européenne*, Presses de Sciences

constater que les enseignant-e-s n'ont pas perdu tout pouvoir au sein des UFR. En effet, ces dispositifs ne peuvent exister sans eux, même si comme nous l'avons vu, leur rôle peut se trouver limité à une portion congrue, celle de valider ou non. Si certains acteurs – associatifs ou universitaires – ont souhaité imposer aux enseignant-e-s chercheur-se-s cette nouvelle modalité de formation, force est de constater qu'ils/elles ne s'en sont pas ou peu saisi. Nous avons observé que les dispositifs de reconnaissance peuvent disparaître si l'enseignant-e référent-e ne souhaite plus s'en occuper. Demeure alors les dispositifs gérés exclusivement par les personnels administratifs des universités, lesquels correspondent le plus souvent à des dispositifs de valorisation que de validation.

À l'issue de cette enquête, il apparaît que les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants peuvent être appréhendés de différentes façons, et ce de façon complémentaire. D'une part, ils apparaissent comme une politique reposant sur des postulats erronés, pouvant expliquer la faible application du dispositif au local¹⁵⁴³. Ils peuvent également être interprété à partir du *garbage can model* théorisé par Michael Cohen, James March et Johan Olsen au travers de l'idée selon laquelle une solution peut exister indépendamment d'un problème¹⁵⁴⁴. D'autre part, cette politique peut également être rapprochée de l'analyse de Valérie Becquet concernant le Service Civique où elle définit ce dernier comme un objet-frontière, dans la mesure où il est porteur d'une double conception de l'engagement. De même, ces dispositifs s'inscrivent dans la définition de Pascale Trompette et Dominique Vinck de l'objet-frontière qui a pour particularité de permettre la coopération d'acteurs issus de différents mondes sociaux¹⁵⁴⁵. Le bénévolat est, pour reprendre le terme de Philippe Juhem, de ce point de vue, un objet « sans opposants »¹⁵⁴⁶. Enfin, les dispositifs de reconnaissance de l'engagement font écho aux travaux de Patricia Loncle, pour qui la jeunesse peut être considérée comme une catégorie d'intervention consensuelle¹⁵⁴⁷ et « hautement légitime »¹⁵⁴⁸, en effet la « bonne

Po., Paris, 2008, p. 147-172.

1543Patrick Hassenteufel, *Sociologie politique: l'action publique*, Paris, France, Armand Colin, 2011, p. 102.

1544Michael Cohen, James March et Johan Olsen, « A Garbage Can Model of Organization Choice », *Administrative Science Quarterly*, 1 mars 1972, vol. 17, p. 1-25.

1545Pascale Trompette et Dominique Vinck, « Retour sur la notion d'objet-frontière », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 22 juin 2009, Vol. 3, n° 1, no 1, p. 5-27.

1546Philippe Juhem, « La légitimation de la cause humanitaire : un discours sans adversaires », *Mots. Les langages du politique*, 2001, vol. 65, no 1, p. 10.

1547Patricia Loncle-Moriceau, *Politiques de jeunesse: les défis majeurs de l'intégration*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, p. 82.

1548Patricia Loncle-Moriceau, « Jeunesse et action publique : du secteur à la catégorie » dans Joseph Fontaine et Patrick Hassenteufel (eds.), *To Change or not to Change ? : Les changements de l'action publique à*

intégration sociale et politique [des jeunes] dans les sociétés européennes contemporaines constitue un enjeu considérable à l'heure du vieillissement de ces sociétés, qui fait de la jeunesse une ressource de plus en plus rare et donc, potentiellement, de plus en plus précieuse »¹⁵⁴⁹. Toutes ces analyses peuvent être utilement mobilisées pour rendre compte d'une politique qui, à la veille de sa généralisation, semblait pourtant avoir fait long feu.

l'épreuve du terrain, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 53-70.

1549Patricia Loncle, « Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants », *Agora débats/jeunesses*, 6 mai 2013, no 64, p. 8.

Annexes

Principaux sigles utilisés.....	489
Bibliographie.....	494
Sources documentaires.....	514
Sources internationales par pays.....	524
Sources par université.....	527
Sources de presse.....	550
Sources en ligne.....	551
Textes juridiques, chartes, lettres et documents législatifs.....	552
Liste des entretiens.....	557
Enquête ethnographique.....	561
Inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités.....	565
Table des matières.....	574

Principaux sigles utilisés

ACTE : Action CiToyenne Etudiante (programme de l'AFEV)

AERES : Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

AFEV : Association de la Fondation Etudiante pour la Ville

AFIJ : Association pour Faciliter l'Insertion professionnelle des Jeunes diplômés

AMU : Aix Marseille Université

APEC : Association pour l'emploi des cadres

AVUF : Association des Villes Universitaires de France

BVE : Bureau de la Vie Étudiante

CA : Conseil d'Administration

CAE : Contrat d'Aménagement d'Étude

CCEL : Center for Community Engagement and Learning

CCR : *Co-Curricular Record*

CESE : Comité économique et social européen

CEVPU : Conférence nationale des Étudiants Vice-Présidents d'Université

CEVU : Conseil des Études et de la Vie Universitaire. Devient le CFVU suite à la loi ESR du 22 juillet 2013.

CFDT : Confédération française démocratique du travail

CFE-CGC : Confédération française de l'encadrement - Confédération générale des cadres

CFTC : Confédération française des travailleurs chrétiens

CFVU : Conseils de la Formation et de la Vie Universitaire. Créé suite à la loi ESR du 22 juillet 2013.

CNAJEP : Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire

CNE : Comité national d'évaluation des universités

CNESER : Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche

CNOUS : Centre National des Oeuvres Universitaires et Scolaires

CIDEM : association Civisme et Démocratie

CIFRE : Convention Industrielle de Formation par la Recherche

COMUE : Communauté d'universités et établissements

CPO : convention pluriannuelle d'objectif

CPU : Conférence des Présidents d'Université

CR : Compte Rendu

CROUS : Centre Régional des Oeuvres Universitaires et Scolaires

DGESIP : Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

DJEPVA : Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.

DU : Diplôme universitaire

EC : Enseignement Complémentaire

ECTS : European Credits Transfer System

EEES : Espace Européen d'Enseignement Supérieur

EESC : European Economic and Social Committee

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (a remplacé les IUFM dans le cadre de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013)

ESR : Enseignement Supérieur et Recherche

ESU : syndicat des étudiants européens (*European Students Union*)

ETC : Enseignements Transversaux à Choix

EYF : Forum Européen de la Jeunesse (*European Youth Forum*)

FAGE : Fédération des associations générales étudiantes

FEJ : Fond d'expérimentation pour la Jeunesse

FNSAESR-CSEN : Fédération Nationale des Syndicats Autonomes de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

FSDIE : Fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiante.

GENEPI : Groupement Étudiant National d'Enseignement aux Personnes Incarcérées

HCERES : Haut conseil de l'évaluation, de la recherche et de l'enseignement supérieur

IGAENR : inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

IGF : inspection générale des finances

IGJS : inspection générale de la jeunesse et des sports

INJEP : Institut National pour la Jeunesse et l'Éducation Populaire

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres (remplacé par l'ESPE dans le cadre de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013)

KMK : *Kultusministerkonferenz* (Conférence des ministres de l'Éducation des Länder)

LMD : licence-master-doctorat

LOLF : Loi organique relative aux lois de finances

LRU : loi relative aux libertés et responsabilités des universités

LSH : Lettres et Sciences Humaines

MEDEF : Mouvement des entreprises de France

MENESR : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MET : Mouvement des Étudiants

MRJC : Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne

MV : *Millennium Volunteer*

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OMC : Organisation Mondiale du Commerce

ORSU : Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités

PDE : Protection et défense des étudiants

PEC : Portefeuille d'Expériences et de Compétences

PES : Plateformes de l'Engagement Solidaire

PNVE : Plan National de Vie Étudiante

PRES : Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur

PRL : Plan Réussite en licence

PV : Procès Verbal

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles

RSE : Responsabilité Sociale des Entreprises/des Etablissements

RSU : Responsabilité Sociale/Sociétale des Universités

SCUIO : Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation

SNESUP : Syndicat national de l'enseignement supérieur

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

STRANES : Comité pour la Stratégie nationale d'enseignement supérieur

U2E : Université Européenne de l'Engagement. Il s'agit de l'université d'été de l'AFEV.

UDCCAS : Union Départementale des Centres Communaux d'Action Sociale du Nord

UE : Unité d'enseignement

UE : Union Européenne

UFR : Unité de Formation et de Recherche

UNEF : Union Nationale des Étudiants de France

UNEF-ID : Union nationale des étudiants de France – Indépendante et démocratique

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des nations unies pour l'enfance

UPEC : Université Paris Est Créteil

USPC : COMUE Université Sorbonne Paris Cité

UQAM : Université du Québec à Montréal

TD : Travaux Dirigés

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

VP : Vice-président-e

VPE : Vice-président-e étudiant-e

Bibliographie

Agrikoliansky Éric et **Filleule** Olivier, « Les rétributions du militantisme : du concept à la méthode » dans Lorenzo **Barrault-Stella**, Brigitte **Gaïti** et Patrick **Lehingue** (dir.), *La politique désenchantée ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2019, p. 203-219.

Agulhon Catherine, « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et formation*, 1 janvier 2007, no 54, p. 11-27.

Agulhon Catherine, **Convert** Bernard, **Gugenheim** Francis et **Jakubowski** Sébastien, *La professionnalisation : pour une université « utile » ?*, Paris, L'Harmattan, 2012, 264 p.

Alam Thomas, « Les mises en forme savante d'un mythe d'action publique : la sécurité sanitaire, Summary », *Genèses*, 25 mai 2010, no 78, p. 48-66.

Alam Thomas, **Gurruchaga** Marion et **O'Miel** Julien, « Science de la science de l'État : la perturbation du chercheur embarqué comme impensé épistémologique », *Sociétés contemporaines*, 2 octobre 2012, vol. 87, no 3, p. 155-173.

Annot Emmanuelle, *La réussite à l'université*, De Boeck Supérieur, 2012.

Aranda Mauricio et **Simonpoli** Nicolas, « Aller aux archives, entrer sur le terrain ? », *Genèses*, 9 octobre 2018, n° 112, no 3, p. 123-139.

Argibay Camilo, *De l'amphithéâtre à l'hémicycle ? Socialisation au métier politique et réseaux militants des dirigeants étudiants de la MNEF (1962-1986)*, Thèse de doctorat, Triangle, Lyon 2, 2011.

Aust Jérôme, *Permanences et mutations dans la conduite de l'action publique : le cas des politiques d'implantation universitaire dans l'agglomération lyonnaise (1958-2004)*, Thèse de doctorat, Université Lumière (Lyon), 2004.

Baccala Gilles, « Mobilité internationale des jeunes et reconnaissance de l'éducation non formelle », *Agora débats/jeunesses*, 1 juin 2009, vol. 50, no 4, p. 85-88.

Bacqué Marie-Hélène et **Biewener** Carole, *L'empowerment: une pratique émancipatrice*, Paris, La Découverte, 2013.

Balazard Hélène et **Fisher** Robert, « Community organizing, pansement aux politiques néolibérales ou révolution lente ? », *Mouvements*, 10 mars 2016, n° 85, vol 1, p. 105-113.

Baldé Cheikh, **Côme** Thierry et **Kijowski** Frédéric, « La valorisation de l'engagement étudiant » dans Thierry **Côme** et Robi **Morder** (eds.), *Etat des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une indemnité étudiante*, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Paris, 2009, p. 79-90.

Bantigny Ludivine et **Jablonka** Ivan (eds.), *Jeunesse oblige : histoire des jeunes en France XIXe-XXIe siècle*, Paris, Presses universitaires de France (coll. « Le noeud gordien »), 2009, 307 p.

Bargel Lucie, *Aux avant-postes: La socialisation au métier politique dans deux organisations de jeunesse de parti*, Thèse de doctorat, Université Panthéon-Sorbonne, 2008, 748 p.

Barrier Julien, **Quéré** Olivier et **Vanneuille** Rachel, « La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 5 avril 2019, vol. 13, no 1, p. 1-31.

Baudelot Christian, **Benoliel** Roger, **Cukrowicz** Hubert et **Establet** Roger, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspero, 1981, 219 p.

Baudelot Christian et **Establet** Roger, *Le niveau monte*, Paris, Édition du Seuil, 1989, 197 p.

Bauer Michel, « Interviewer des chefs d'entreprise : l'enquêteur face au monopole de l'autorité légitime » dans **Samy Cohen** (ed.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

Beaud Stéphane, « 80 % au bac »... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002, 329 p.

Becker Gary, *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, N.Y., National Bureau of Economic Research, 1970.

Becker Howard, *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, 352 p.

Becquet Valérie, « Des usages d'un dispositif public d'incitation à l'engagement des jeunes : l'exemple du service civique en France » dans **Nicole Gallant** et **Stéphanie Garneau** (eds.), *Les jeunes et l'action politique: participation, contestation, résistance*, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 107-126.

Becquet Valérie (ed.), *Jeunesses engagées*, Paris, Syllepse (coll. « Collection Germe »), 2014, 225 p.

Becquet Valérie, « Politiques de citoyenneté: constats, finalités et outils » dans **Valérie Becquet**, **Patricia Loncle-Moriceau** et **Cécile Van de Velde** (eds.), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Nîmes, Champ social, 2012, p. 165-186.

Becquet Valérie, « Moment étudiant, moment d'engagement : regard sur les activités bénévoles des étudiants » dans **Jean-Philippe Legois**, **Alain Monchablon**, **Robi Morder** et **Antoine Prost** (eds.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Syllepse., Paris, 2007.

Becquet Valérie, **Loncle-Moriceau** Patricia et **Van de Velde** Cécile (eds.), *Politiques de jeunesse : le grand malentendu*, Nîmes, Champ social, 2012, 241 p.

Beere Carole A., **Votruba** James C., **Wells** Gail W. et **Shulman** Lee S., *Becoming an Engaged Campus : A Practical Guide for Institutionalizing Public Engagement*, Jossey-Bass., 2011.

Beltran Alain, « Le témoignage historique: une source démystifiée » dans **Samy Cohen** (ed.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999, p. 247-259.

Berlivet Luc, « Naissance d'une politique symbolique : l'institutionnalisation des », *Quaderni*, 1997, vol. 33, no 1, p. 99-117.

Bertron Caroline, « Savoir donner : les enjeux d'une définition scolaire de la philanthropie dans les pensionnats internationaux de Suisse romande », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 30 avril 2015, no 14, p. 95-118.

Bizeul Daniel, « Que faire des expériences d'enquête ? », *Revue française de science politique*, 2007, vol. 57, no 1, p. 69-89.

Bodin Romuald et **Millet** Mathias, « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2011, Vol. 2, no 3, p. 225-242.

Bois-Reymond Manuela du, « Éducation formelle et informelle : pour des politiques de transition intégrées », *Informations sociales*, 26 octobre 2011, n° 165-166, no 3, p. 128-134.

Bongrand Philippe et **Laborier** Pascale, « L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? », *Revue française de science politique*, 2005, vol. 55, no 1, p. 73-111.

Bory Anne, *De la générosité en entreprise : Mécénat et bénévolat des salariés dans les grandes entreprises en France et aux Etats-Unis*, Thèse de doctorat, Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2008.

Boudon Raymond, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin (coll. « Collection pluriel »), 1973, 398 p.

Bougard Jonathan, **Brodaty** Thomas, **Emond** Céline, **L'Horty** Yannick, **Du Parquet** Loïc et **Petit** Pascale, « Bénévolat et accès à l'emploi », *Revue économique*, 23 décembre 2013, vol. 65, no 1, p. 47-69.

Bougard Jonathan, **Brodaty** Thomas, **Emond** Céline, **L'Horty** Yannick, **Du Parquet** Loïc et **Petit** Pascal, *Les effets du bénévolat sur l'accès à l'emploi : une expérience contrôlée sur des jeunes qualifiés d'Ile-de-France*, Centre d'études de l'emploi, 2011.

Bourdieu Pierre et **Passeron** Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit (coll. « Collection "Le sens commun" »), 1970, 279 p.

Bourdieu Pierre et **Passeron** Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de Minuit, 1964, 179 p.

Boussard Isabel, « Les étudiants et la participation. Les élections aux Conseils d'U.E.R. et d'Universités », *Revue française de sociologie*, 1980, vol. 21, no 1, p. 77-96.

Boussard Isabel, « La participation des étudiants aux élections universitaires en France (1970-1973) », *Revue française de science politique*, 1974, vol. 24, no 5, p. 940-965.

Boutin Gérald, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 1 mai 2004, vol. 81, no 1, p. 25-41.

Boyer Ernest, « The scholarship of engagement », *Journal of Public Service and Outreach*, 1996, vol. 1, no 1, p. 11-20.

Boyte Harry et **Hollander** Elizabeth, « Wingspread Declaration on Renewing the Civic Mission of the American Research University », *Civic Engagement*, 1 juin 1999.

Brabant Margaret et **Braid** Donald, « The Devil is in the Details: Defining Civic Engagement », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 2009, vol. 13, no 2, p. 59-88.

Breton Philippe, « La “société de la connaissance” : généalogie d'une double réduction », *Education et sociétés*, 2005, no 15, vol 1, p. 45-57.

Bringle Robert G. et **Hatcher** Julie A., « Innovative practices in service-learning and curricular engagement », *New Directions for Higher Education*, 1 septembre 2009, no 147, p. 37-46.

Bringle Robert G. et **Hatcher** Julie A., « Institutionalization of Service Learning in Higher Education », *The Journal of Higher Education*, 1 mai 2000, vol. 71, no 3, p. 273-290.

Bringle Robert G. et **Hatcher** Julie A., « Engaging and Supporting Faculty in Service-Learning », *Journal of Public Service and Outreach*, 1997, 2 (1), p. 43-51.

Bringle Robert G. et **Hatcher** Julie A., « Implementing Service-Learning in Higher Education », *Journal of Higher Education*, 1996, vol. 67, p. 221-239.

Bringle Robert G. et **Hatcher** Julie A., « A service-learning curriculum for faculty », *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1995, vol. 2, p. 112-122.

Burke Tracey, **Palmer Smith** Tara et **Hirshberg** Diane, « Theory Matters : Articulating a Theoretical Framework for Civic Engagement » dans Dan W. **Butin** et Scott **Seider** (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012.

Butin Dan W. et **Seider** Scott (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012.

Butin Dan W., **Seider** Scott, **Keene** Arthur S. et **Reiff** John (eds.), « Contending with Political and Cultural Campus Challenges » dans *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012.

Campinchi Philippe, *Les lambertistes : un courant trotskiste français*, Paris, Balland, 2000.

Castro Henrique Sérgio Beltrão de et **Sanchez** Albarracin Enrique, *La pluralité des mondes : à l'antenne, l'extension universitaire au Brésil*, working paper, 2015.

Céreq, « Biennale 2007 ».

Charles Nicolas, « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, 15 septembre 2014, vol. 56, no 3, p. 320-341.

Charlier Jean-Émile, « Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen ? », *Reflets et perspectives de la vie économique*, 2006, Tome XLV, no 2, p. 23-30.

Charlier Jean-Émile et **Croché** Sarah, « L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 15 juillet 2010, no 172, p. 77-84.

Chauvigné Christian et **Coulet** Jean-Claude, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 15 juillet 2010, no 172, p. 15-28.

Chourfa Madani et **Tiberj** Vincent, *Le concours d'entrée à Sciences Po : inégalités d'accès et inégalités sociales*, rapport remis au directeur de Science Po, 2001.

Chomsky Noam, *Réflexions sur l'université*, Ivry-sur-Seine, Raisons d'agir, 2010, 169 p.

Cicchelli Vincenzo, **Galland** Olivier, **Hamel** Jacques et **Pugeault-Cicchelli** Catherine (eds.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (coll. « Le sens social »), 2010, 408 p.

Cléménçon Mireille, « Les loisirs et la sociabilité » dans Olivier **Galland** (ed.), *Le monde des étudiants*, Presses universitaires de France., Paris, 1995.

Clément Pierre, **Dreux** Guy, **Vergne** Francis et **Laval** Christian, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2012, 288 p.

Cohen Elie, « Interviewer les élites économiques : épreuves et contre-épreuves » dans Samy **Cohen** (ed.), *L'art d'interviewer les dirigeants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

Cohen Michael, **March** James et **Olsen** Johan, « A Garbage Can Model of Organization Choice », *Administrative Science Quarterly*, 1 mars 1972, vol. 17, p. 1-25.

Collovald Annie, *L'humanitaire ou le management des dévouements: enquête sur un militantisme de « solidarité internationale » en faveur du Tiers-Monde*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002, 233 p.

Côme Thierry et **Morder** Robi (eds.), *Etat des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une indemnité étudiante*, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Paris, 2009.

Corbett A., *Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955–2005*, Springer, 2005, 279 p.

Coulon Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

Crahay Marcel, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 1 mars 2006, no 154, p. 97-110.

Croché Sarah, « Le processus de Bologne : sous l'emprise de la commission européenne » dans Imelda **Elliott**, Alain **Payeur**, Raymond **Duval** et Michael **Murphy** (eds.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, De Boeck Supérieur, 2011, p. 79-94.

Croché Sarah, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Education et sociétés*, 1 décembre 2006, no 18, p. 203-217.

Crozier Michel, *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*, Paris, La Documentation Française, 1990.

Ćulum Dojana et **Kotlar Vilma**, « Assessing Extracurricular Activities : The Students' Perspective », *Suvremene teme*, 2014, vol. 7, p. 30-55.

Cussó Roser, « Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Mots. Les langages du politique*, 2008, n° 88, vol. 3, p. 39-52.

Delès Romain, « Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ? », *Education et sociétés*, 30 août 2017, n° 39, vol 1, p. 169-183.

Delespierre Adrien, « Des entreprises dans les salles de classe ? La révolution conservatrice des grandes écoles d'ingénieurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 30 avril 2015, no 14, p. 69-92.

Delsaut Yvette, « Les opinions politiques dans le système des attitudes : les étudiants en lettres et la politique », *Revue française de sociologie*, 1970, vol. 11, no 1, p. 45-64.

Dizambourg Bernard, « Transformations universitaires : un modèle international ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 septembre 2007, no 45, p. 17-25.

Donzelot Jacques et **Estèbe Philippe**, *L'état animateur: essai sur la politique de la ville*, Paris, Editions Esprit (coll. « Ville et société »), 1994, 238 p.

Donzelot Jules, *Les politiques publiques d'équité d'accès à l'enseignement supérieur en France et en Angleterre: une étude comparative*, Thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales, Paris, France, 2014, 419 p.

Driscoll Amy, « Carnegie's new community engagement classification: Affirming higher education's role in community », *New Directions for Higher Education*, 1 septembre 2009, vol. 2009, no 147, p. 5-12.

Droulers Martine et **Adilio** Ramos Jr, « Les paradoxes du système universitaire brésilien. Entre élitisme technique et formation démocratique », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 65-73.

Dubar Claude, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, 1996, vol. 38, no 2, p. 179-193.

Dubet François, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 1994, vol. 35, no 4, p. 511-532.

Dubois Vincent et **Lagroye** Jacques, *La vie au guichet : relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Éd. Economica (coll. « Études politiques »), 2010, 204 p.

Duchesne Sophie et **Hamidi** Camille, « Associations, politique et démocratie : les effets de l'engagement associatif sur le rapport au politique » dans Claire **Andrieu**, Gilles **Le Béguet** et Danielle **Tartakowsky** (eds.), *Associations et champ politique: la loi de 1901 à l'épreuve du siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2001, p. 625-641.

Duru-Bellat Marie, *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 2006, 105 p.

Edelman Murray, *Political language: words that succeed and policies that fail*, New York, 1977, 164 p.

Edelman Murray Jacob, *The Symbolic Uses of Politics*, University of Illinois Press, 1985, 236 p.

Erlich Valérie, *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 1998, 256 p.

Fardet Nicole, « L'urbanisme universitaire aux Etats-Unis. Genèse et typologie », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 197-206.

Fave-Bonnet Marie-Françoise et **Clerc** Nicole, « Des «Héritiers» aux «nouveau étudiants»: 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, 2001, vol. 136, no 1, p. 9-19.

Favre Pierre et **Offerlé** Michel, « Connaissances politiques, compétence politique ? Enquête sur les performances cognitives des étudiants français », *Revue française de science politique*, 2002, vol. 52, no 2, p. 201-232.

Felouzis Georges, « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 1 janvier 2008, no 101, p. 135-147.

Ferrand-Bechmann Dan (ed.), *L'engagement bénévole des étudiants : le pouvoir d'agir: actes du colloque des 3 et 4 décembre 2004*, Paris, L'Harmattan (coll. « Questions contemporaines »), 2007, 142 p.

Ferrand-Bechmann Dan, *Synthèse de la partie qualitative de l'étude CESOL : le bénévolat à l'AFEV*, Université Paris 8, CESOL, 2003.

Fillieule Olivier, « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel », *Revue française de science politique*, 1 mars 2001, vol. 51, no 1, p. 199-215.

Fischer Didier, *L'histoire des étudiants en France: de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion, 2000, 611 p.

Foli Olivia et **Dulaurans** Marlène, « Tenir le cap épistémologique en thèse Cifre. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte », *Études de communication. langages, information, médiations*, 1 juin 2013, no 40, p. 59-76.

Friedberg Erhard, « La théorie des organisations et la question de l'anarchie organisée » dans Jacques **Chevallier** (ed.), *Désordre(s)*, Amiens, Presses Universitaires de France, 1997, p. 271-290.

Gaglio Gérald, « En quoi une thèse CIFRE en sociologie forme au métier de sociologue ? Une hypothèse pour ouvrir le débat », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 15 janvier 2008, no 3.

Galland Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin, 2001, 247 p.

Galland Olivier, *Le monde des étudiants*, Paris, Presses universitaires de France, 1995, 247 p.

Galland Olivier et **Oberti** Marco, *Les étudiants*, Paris, La Découverte, 1996, 123 p.

Gallant Nicole et **Garneau** Stéphanie (eds.), *Les jeunes et l'action politique : participation, contestation, résistance*, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, 260 p.

Garcia Sandrine, « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? », *Genèses*, 7 mars 2008, n° 70, no 1, p. 66-87.

Garcia Sandrine, « L'évaluation des enseignements : une révolution invisible », *Revue d'histoire moderne contemporaine*, 2008, n° 55-4bis, no 5, p. 46-60.

Garcia Sandrine, « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 juin 2007, n° 166-167, vol 1, p. 80-93.

Garcia Sandrine, « L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 1 octobre 2006, no 5, p. 69-93.

Garcia Sandrine, « Les territoires communs des détracteurs et des partisans de « la mondialisation libérale ». Le cas de la libéralisation de l'enseignement supérieur », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 1 juin 2004, no 96-97, p. 29-52.

Garcia Sandrine, « Croyance pédagogique et innovation technologique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, n° 149, no 4, p. 42-60.

Garneau Stéphanie, « Pour changer de regard sur les jeunes et le politique: quelques idées de recherche » dans Nicole **Gallant** et Stéphanie **Garneau** (eds.), *Les jeunes et l'action*

politique: participation, contestation, résistance, Québec, Canada, France, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 231-255.

Gaxie Daniel, *Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique*, Paris, Éditions du Seuil, 1978, 264 p.

Gaxie Daniel, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, 1977, vol. 27, no 1, p. 123-154.

Gayraud Laure, **Simon-Zarca Georgie** et **Soldano Catherine**, « Université : les défis de la professionnalisation », *Notes Emploi-Formation*, ISSN 1764-4054, 2011, no 46, p. 32 p.

Geay Bertrand (ed.), *La protestation étudiante: le mouvement du printemps 2006*, Paris, Raisons d'agir, 2009, 247 p.

Gelas Bruno, « Président d'université, cinq ans après... », *Les Temps Modernes*, 2006, n° 637-638-639, no 3, p. 653-665.

Gérald Antoine et **Passeron Jean-Claude**, *La réforme de l'université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966.

Gibbons Michael, **Limoges Camille**, **Nowotny Helga**, **Schwartzman Simon**, **Scott Peter** et **Trow Martin**, *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage, Stockholm, 1994.

Gond Jean-Pascal et **Igalens Jacques**, *La responsabilité sociale de l'entreprise*, Paris, Presses universitaires de France, 2013, 127 p.

Granger Christophe, *La destruction de l'université française*, Paris, La Fabrique, 2015, 176 p.

Grignon Claude et **Gruel Louis**, *La vie étudiante*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1999, 194 p.

Grossman Emiliano et **Saurugger Sabine**, *Les groupes d'intérêt : action collective et stratégies de représentation*, Paris, Armand Colin, 2012, 293 p.

Gruel Louis, **Galland Olivier** et **Houzel Guillaume** (eds.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR, 2009, 427 p.

Halimi Suzy, « L'UNESCO et l'enseignement supérieur » dans **Imelda Elliott**, **Michael Murphy**, **Alain Payeur** et **Raymond Duval** (eds.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2011, p. 59-64.

Hall Michael, **McKeown Larry** et **Roberts Karen**, *Caring Canadians, involved Canadians : High-light from the 2000 national survey of giving, volunteering, and participating*, Ottawa, 2001.

Halpern Charlotte, **Lascoumes** Pierre et **Le Galès** Patrick (eds.), *L'instrumentation de l'action publique : controverses, résistances, effets*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014, 520 p.

Harkavy Ira et **Hartley** Matthew, « Pursuing Franklin's Dream: Philosophical and Historical Roots of Service-Learning », *American Journal of Community Psychology*, décembre 2010, vol. 46, no 3-4, p. 418-427.

Hassenteufel Patrick, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, France, Armand Colin, 2011, 318 p.

Haute Tristan, « Etudier les comportements électoraux des étudiants aux élections universitaires en France : un vote de filière ? » dans Jean-Philippe **Legois**, Marina **Marchal** et Robi **Morder**, *Démocratie et citoyennetés étudiantes depuis 1968*, Paris, Syllepse, 2020.

Hellec Florence, « Le rapport au terrain dans une thèse CIFRE », *Sociologies pratiques*, 26 mai 2014, vol. 28, no 1, p. 101-109.

Hély Matthieu, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009, 306 p.

Héran François, « Un monde sélectif : les associations », *Economie et Statistique*, 1988, vol. 208, no 1, p. 17-31.

Hollander Elizabeth, **Saltmarsh** John et **Zlotkowski** Edward, « Indicators of Engagement » dans Lou Anna **Simon**, Maureen E. **Kenny**, Karen **Kiley-Brabeck** et Richard M. **Lerner** (eds.), *Learning to Serve : Promoting Civil Society Through Service-Learning*, Kluwer Academic Publishers., New York, 2002.

Ion Jacques, *La fin des militants ?*, Paris, France, Éd. de l'Atelier, 1997, 124 p.

Israël Liora, « L'usage des archives en sociologie » dans Serge **Paugam** (ed.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 167-185.

Juhem Philippe, « La légitimation de la cause humanitaire : un discours sans adversaires », *Mots. Les langages du politique*, 2001, vol. 65, no 1, p. 9-27.

Kaufman Jason et **Gabler** Jay, « Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process », *Poetics*, 1 avril 2004, vol. 32, no 2, (coll. « Gender, networks, and cultural capital »), p. 145-168.

Khasanzyanova Albina et **Duceux** Yann, « Les apprentissages informels des jeunes bénévoles dans des activités d'encadrement », *Agora débats/jeunesses*, 2 mars 2016, N° 72, no 1, p. 49-60.

Kogan M., **Bauer** M., **Bleiklie** I. et **Henkel** M. (eds.), *Transforming Higher Education : A Comparative Study*, 2e éd., Netherlands, Springer (coll. « Higher Education Dynamics »), 2006.

Kogan Maurice et **Hanney** Stephen, *Reforming Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, 2000, 276 p.

Lahire Bernard, *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, Editions La Découverte (coll. « Textes à l'appui »), 1999, 370 p.

Laperrière Hélène et **Sokoloff** Béatrice, « Centralité traditionnelle et ouverture sur le milieu. Le cas des universités montréalaises », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 50-57.

Lapeyronnie Didier et **Marie** Jean-Louis, *Campus blues : les étudiants face à leurs études*, Paris, Édition du Seuil, 1992, 265 p.

Laval Christian et **Weber** Louis (eds.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Syllepse, 2002, 143 p.

Lazar Mehdi, *Espace et histoire de l'université américaine : de Bologne à Harvard*, Paris, L'Harmattan, 2013, 203 p.

Lazuech Gilles, « Recruter, être recruté : L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », *Formation Emploi*, 2000, vol. 69, no 1, p. 5-19.

Le Bart Christian et **Merle** Pierre, *La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 274 p.

Le Galès Patrick et **Oberti** Marco, « Lieux et pratiques sociales des étudiants dans la ville : Rennes, Besançon et Nanterre », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 252-264.

Le Galès Patrick, « Les étudiants, la politique et la société » dans Olivier **Galland** (ed.), *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France, Paris, 1995.

Le Galès Patrick, « Politique de la ville en France et en Grande-Bretagne : volontarisme et ambiguïtés de l'État », *Sociologie du travail*, 1995, no 2, p. 249-275.

Le Mazier Julie, *Pas de mouvement sans AG: les conditions d'appropriation de l'assemblée générale dans les mobilisations étudiantes en France (2006-2010) : contribution à l'étude des répertoires contestataires*, Thèse de doctorat, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, France, 2015.

Le Mazier Julie, **Testi** Julie et **Vila** Romain, « Les voies multiples de la représentation en situation de délégation ratée: agir au nom des étudiants » dans Alice **Mazeaud** (ed.), *Pratiques de la représentation politique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 213-227.

Leclerc-Olive Michèle, **Scarfò Ghellab** Grazia et **Wagner** Anne-Catherine (eds.), *Les mondes universitaires face au marché : circulation des savoirs et pratique des acteurs*, Paris, Karthala (coll. « Hommes et sociétés »), 2011, 394 p.

Lefebvre Rémi, « Le militantisme socialiste n'est plus ce qu'il n'a jamais été », *Politix*, 11 octobre 2013, N° 102, no 2, p. 7-33.

Legois Jean-Philippe, **Monchablon Alain**, **Morder Robi**, **Prost Antoine** et Groupe d'études et de recherche sur les mouvements étudiants (eds.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Paris, Syllepse, 2007, 434 p.

Leproux Olivier, *Sociologie de la « Réussite éducative » : un cas d'école des nouvelles politiques éducatives*, Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre, 2017.

Levené Thérèse, « Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les « inemployables » ? », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 30 décembre 2011, no 116, p. 51-67.

Levy Rachel, **Soldano Catherine** et **Cuntigh Philippe**, *L'université et ses territoires : dynamismes des villes moyennes et particularités de sites*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2015.

Lévy-Garboua Louis, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 1976, vol. 17, no 1, p. 53-80.

Lévy-Garboua Louis et **Orivel François**, « De l'inefficacité de l'enseignement supérieur français », *Commentaire*, 1983, Numéro 21, vol 1, p. 198-204.

Lochard Yves et **Simonet-Cusset Maud** (eds.), *L'expert associatif, le savant et le politique*, Paris, France, Syllepse, 2003, 161 p.

Lomba Cédric, « Avant que les papiers ne rentrent dans les cartons : usages ethnographiques des documents d'entreprises » dans *Observer le travail. Histoire, ethnographie, approches combinées*, Paris, La Découverte, 2008, p. 29-44.

Loncle Patricia, « Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants », *Agora débats/jeunesses*, 6 mai 2013, no 64, p. 7-18.

Loncle-Moriceau Patricia, *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, Lyon, Université de Lyon, 2018.

Loncle-Moriceau Patricia, *Politiques de jeunesse : les défis majeurs de l'intégration*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, 232 p.

Loncle-Moriceau Patricia, *L'action publique malgré les jeunes : les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*, Paris, L'Harmattan, 2003, 337 p.

Loup Diane, « Community Service : Mandatory or Voluntary ? », *School K-12*, 2000.

Maillard Fabienne (ed.), *Former, certifier, insérer: effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, PUR, 2012, 252 p.

Maillard Jacques de, *Réformer l'action publique: la politique de la ville et les banlieues*, Paris, LGDJ, 2004, 242 p.

Marchetti Dominique (ed.), *Communication et médiatisation de l'État : la politique invisible*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008, 200 p.

Marcy Yannick, « La construction des diplômés professionnalisés à l'Université. L'exemple de l'université Nancy 2 », *Recherche et formation*, 1 janvier 2007, no 54, p. 29-45.

Margaria Claire, *Du bénévole au jeune cadre: la place des activités associatives dans les candidatures des jeunes diplômés*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, France, 2017.

Mazzella Sylvie (ed.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale : Une comparaison libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)*, Tunis, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain (coll. « Maghreb et sciences sociales »), 2014, 356 p.

Mégie Antoine, « Mise en œuvre » dans Laurie **Boussagnet**, Sophie **Jacquot** et Pauline **Ravinet** (eds.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2019, vol.5e éd., p. 345-351.

Mérini Corinne et **Sere** Marie-Geneviève, « Le module Projel Professionnel : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver », *Revue française de pédagogie*, 2001, vol. 136, no 1, p. 21-29.

Merle Pierre, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 2000, vol. 55, no 1, p. 15-50.

Meyer John W. et Rowan **Brian**, « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, 1977, vol. 83, no 2, p. 340-363.

Michon Sébastien, « La lutte dans la lutte. L'espace de la mobilisation étudiante contre le contrat première embauche (CPE) », *Sociétés contemporaines*, août 2011, vol. 83, no 3, p. 83-106.

Michon Sébastien, « Etudes et engagement politiques : l'interdépendance des carrières militantes et étudiantes » dans Yvonne **Neyrat** (ed.), *Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, France, 2010, p. 41-54.

Michon Sébastien, *Etudes et politique : les effets de la carrière étudiante sur la socialisation politique*, Thèse de doctorat, Université des sciences humaines (Strasbourg). Faculté des sciences sociales, France, 2006, 770 p.

Mignot-Gérard Stéphanie, « Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2003, vol. 15, no 2, p. 147-177.

Mignot-Gérard Stéphanie, **Normand** Romuald et **Ravinet** Pauline, « Les (re)configurations de l'université française », *Revue française d'administration publique*, août 2019, vol. 1, no 169, p. 5-20.

Milot Pierre, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, no 148, no 3, p. 68-73.

Montlibert Christian de, *Savoir à vendre : l'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris, Raisons d'agir, 2004, 141 p.

Montlibert Christian de, « L'institutionnalisation de la formation continue vingt ans après », *Regards Sociologiques*, no 41-42, p. 171-174.

Morder Robi, « Les étudiants, des jeunes pas comme les autres ? » dans Thierry **Côme** et Robi **Morder** (eds.), *Etat des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une indemnité étudiante*, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Paris, 2009, p. 14-22.

Morder Robi, « Forme associative ou syndicale et représentation du groupe étudiant » dans Robi **Morder**, Jean-Philippe **Legois** et Alain **Monchablon** (eds.), *Cents ans de mouvements étudiants*, Syllepse, Paris, 2007, p. 129-139.

Muller Pierre, **Leca** Jean, **Majone** Giandomenico, **Thoenig** Jean-Claude et **Duran** Patrice, « Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques », *Revue française de science politique*, 1996, vol. 46, no 1, p. 96-133.

Musselin Christine, « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 24 juin 2009, n° 33, no 1, p. 69-91.

Musselin Christine, « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 26 juin 2008, n° 39, no 2, p. 13-24.

Musselin Christine, « Les politiques d'enseignement supérieur » dans Olivier **Borraz** et Virginie **Guiraudon** (eds.), *Politiques publiques. 1. La France dans la gouvernance européenne*, Presses de Sciences Po., Paris, 2008, p. 147-172.

Musselin Christine, « European academic labor markets in transition », *Higher Education*, janvier 2005, vol. 49, no 1/2, p. 135-154.

Musselin Christine, « Change or Continuity in Higher Education Governance ? » dans Ivar **Bleiklie** et Mary **Henkel** (eds.), *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education - A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Netherlands, Springer (coll. « Higher Education Dynamics »), 2005, p. 65-79.

Musselin Christine, *La longue marche des universités françaises*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, 218 p.

Musselin Christine, *The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe : The Case of France*, CES Working Paper, no. 73, s.l., 2000.

Musselin Christine, « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? » dans Jacques **Chevallier** (ed.), *Désordre(s)*, Amiens, Presses Universitaires de France, 1997, p. 291-308.

Musselin Christine, « Les universités à l'épreuve du changement : Préparation et mise en œuvre des contrats d'établissement », *Sociétés Contemporaines*, 1997, vol. 28, no 1, p. 79-101.

Musselin Christine, **Froment** Eric et **Ottenwaelter** Marie-Odile, « Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ? Un entretien avec Christine Musselin et Eric Froment », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 septembre 2007, no 45, p. 99-110.

Muxel Anne, **Catzaras** Nicolas, **Chiche** Jean et **Maurer** Sophie, *Les étudiants de Sciences Po : leur idées, leurs valeurs, leurs cultures politiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004, 268 p.

Naudier Delphine et **Simonet-Cusset** Maud, *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*, Paris, La Découverte, 2011, 251 p.

Neyrat Frédéric, « L'enseignement supérieur autonomisé ou atomisé ? » dans Willy **Pelletier** et Laurent **Bonelli** (eds.), *L'État démantelé. Enquête sur une révolution silencieuse*, Paris, La Découverte, 2010, p. 139-149.

Neyrat Frédéric, « Le "LMD" en France : loin de l'utopie de l'universitas médiévale, les effets d'une réforme économique libérale » dans Christophe **Charle** et Charles **Soulié** (eds.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, 2007.

Neyrat Yvonne (ed.), *Les cultures étudiantes: socio-anthropologie de l'univers étudiant*, Paris, France, 2010, 297 p.

Nicourd Sandrine (ed.), *Le travail militant*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, 128 p.

Nowotny Helga, **Gibbons** Michael et **Scott** Peter, *Re-thinking Science : Knowledge Production in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Oxford, 2001.

Oberti Marco, « Les étudiants et leurs études » dans Olivier **Galland** (ed.), *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France., Paris, 1995.

Oldenburg Ray, « Our Vanishing "Third Places" », *Planning Commissioners Journal*, 1996, vol. 25, p. 6-10.

Oldenburg Ray, *The great good place: cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*, New York, Paragon House, 1989.

Olsson Berit, « He Power of Knowledge : a comparison of two international policy papers on higher education » dans Lene **Buchert** et Kenneth **King** (eds.), *Learning from Experience : policy and practice in aid to higher education*, CESO., The Hague, 1995, p. 235-246.

Palier Bruno, *Gouverner la sécurité sociale: les réformes du système français de protection sociale depuis 1945*, Paris, Presses universitaires de France (coll. « Le lien social »), 2002, 466 p.

Pancer Mark S., **Brown** Steven D., **Henderson** Ailsa et **Ellis-Hale** Kimberly, *The Impact of High School Mandatory Community Service Programs on Subsequent Volunteering and Civic Engagement*, Research Report for Imagine Canada, Toronto, 2007.

P.é.c.r.e.s. (ed.), *Recherche précarisée, recherche atomisée: production et transmission des savoirs à l'heure de la précarisation*, Paris, Raisons d'agir, 2011, 157 p.

Perret Cathy (ed.), *Le plan réussite en licence: quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, 2015, 256 p.

Peugny Camille, *Le déclassement*, Paris, Bernard Grasset, 2009, 173 p.

Pinçon Michel et **Pinçon-Charlot Monique**, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, 2016.

Pinson Gilles et **Sala Pala Valérie**, « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, 23 octobre 2007, vol. 57, no 5, p. 555-597.

Pinto Vanessa, « La « réussite pour tous » passe-t-elle par la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur ? », *Savoir/Agir*, 15 décembre 2014, n° 29, no 3, p. 67-73.

Pinto Vanessa, « « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 10 septembre 2008, no 55-56, p. 12-23.

Pol Patricia, « Le débat universitaire en France. De la montée des tensions à la reconfiguration du paysage universitaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1 septembre 2007, no 45, p. 87-97.

Porte Emmanuel, « Au tournant du siècle (1986-2006). Actualité des mouvements étudiants » dans Jean-Philippe **Legois** (ed.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Syllepse, Paris, 2007, p. 113-125.

Postiaux Nadine, **Bouillard Philippe** et **Romainville Marc**, « Référentiels de compétences à l'université », *Recherche et formation*, 1 juillet 2010, no 64, p. 15-30.

Priou Johan, *Les nouveaux enjeux des politiques d'action sociale et médico-sociale : projet de vie et participation sociale*, Paris, Dunod, 2007.

Prost Antoine, « Les étudiants et la société française » dans Jean-Philippe **Legois** (ed.), *Cent ans de mouvements étudiants*, Syllepse., Paris, 2007.

Prouteau Lionel et **Tchernonog Viviane**, « Évolutions et transformations des financements publics des associations », *Revue française d'administration publique*, 2017, N° 163, no 3, p. 531-542.

Pudup Mary Beth, « The Politics of Engagement » dans Dan W. **Butin** et Scott **Seider** (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012.

Putnam Robert D., « Diplomacy and domestic politics: the logic of two-level games », *International Organization*, 1988, vol. 42, no 3, p. 427-460.

Ravinet Pauline, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur. La néo-libéralisation du discours comme ressort de pouvoir ? », *Gouvernement et action publique*, 2 juillet 2014, vol 2, no 2, p. 81-102.

Ravinet Pauline, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Education et sociétés*, 2009, no 24, p. 29-44.

REDI, « Le dispositif CIFRE en Sciences Humaines et Sociales, une génération hybride entre recherche et action ? »

Rege Colet Nicole et **Romainville Marc** (eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Bruxelles, De Boeck, 2006, 249 p.

Rétif Sophie, *Logiques de genre dans l'engagement associatif: carrières et pratiques militantes dans des associations revendicatives*, Paris, Dalloz, 2013.

Rey Bernard et **Develay Michel**, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996, 216 p.

Romainville Marc, *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan, 2000, 128 p.

Ropé Françoise et **Tanguy Lucie** (eds.), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, 243 p.

Rubião André, « L'« extension universitaire » : une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance », *Le sujet dans la cité*, 2013, N° 4, no 2, p. 81-95.

Saltmarsh John, **Giles Dwight E.**, **Ward Elaine** et **Buglione Suzanne M.**, « Rewarding community-engaged scholarship », *New Directions for Higher Education*, 1 septembre 2009, vol. 2009, no 147, p. 25-35.

Sarfati François, « Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2 », *Formation emploi*, 17 juin 2015, n° 130, no 2, p. 31-48.

Sawicki Frédéric et **Siméant Johanna**, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du Travail*, 1 janvier 2009, vol. 51, no 1, p. 97-125.

Schultheis Franz, **Roca i Escoda Marta** et **Cousin Paul-Franz** (eds.), *Le cauchemar de Humboldt: les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, 2008, 230 p.

Séchet Raymonde, « Les délocalisations au mépris de l'université de masse ? L'essor de l'enseignement supérieur dans les villes moyennes de l'ouest », *Les Annales de la recherche urbaine*, 1994, vol. 62, no 1, p. 93-99.

Seider Scott et **Novick** Sarah, « Measuring the Impact of Community Service Learning » dans Dan W. **Butin** et Scott **Seider** (eds.), *The Engaged Campus. Certificates, Minors, and Majors as the New Community Engagement*, Palgrave Macmillan., New York, 2012.

Shinn Terry, « Nouvelle production du savoir et triple hélice », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2002, no 141-142, p. 21-30.

Siméant Johanna, « Urgence et développement, professionnalisation et militantisme dans l'humanitaire », *Mots*, 2001, vol. 65, no 1, p. 28-50.

Simonet-Cusset Maud, *Le travail bénévole: engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute, 2010, 219 p.

Slaughter Sheila, « The political economy of curriculum-making in American universities » dans Steven G. **Brint** (ed.), *The futur of the city of intellect: The changing American university*, Stanford University Press., Stanford, p. 260-289.

Soria Krista M. et **Mitchell** Tania D., *Civic Engagement and Community Service at Research Universities*, Palgrave, London, 2016.

Soulé Bastien, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches Qualitatives*, 2007, vol. 27, p. 127-140.

Spanou Calliope, *Fonctionnaires et militants : étude des rapports entre l'administration et les nouveaux mouvements sociaux*, Paris, L'Harmattan (coll. « Collection Logiques politiques »), 1991, 314 p.

Sue Roger et **Peter** Jean-Michel, « Les apprentissages informels au sein des associations dans une société de connaissances en mutation », Paris, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, 2012.

Swaminathan Raji, « Educating for the “Real World”: The Hidden Curriculum of Community Service-Learning », *Equity & Excellence in Education*, 21 mai 2007, vol. 40, no 2, p. 134-143.

Tanguy Lucie (ed.), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris, la Documentation française, 1986, 302 p.

Tchernonog Viviane et Prouteau Lionel, *Le paysage associatif français : mesures et évolutions : économie, sociologie*, Paris, Dalloz, 2019.

Thierry Côme et **Morder** Robi, *Etat des savoirs. Les engagements des étudiants. Formes collectives et organisées d'une indemnité étudiante*, Rapport pour l'Observatoire de la Vie Etudiante, Paris, 2009.

Thoury Claire, *L'engagement étudiant dans un monde d'individualisation: construction identitaire et parcours politiques*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité, France, 2017.

Tiffon Guillaume, **Moatty** Frédéric, **Glammann** Dominique et **Durand** Jean-Pierre (eds.), *Le piège de l'employabilité: critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*, Rennes, PUR, 2017, 256 p.

Tralongo Stéphanie, « La méthode du « Projet personnel et professionnel » : un « travail de soi » des étudiants », *Sociologies pratiques*, 28 octobre 2008, vol. 2, no 17, p. 95-105.

Tremblay Gaëtan et **Vieira** Paulo Freire, *Le rôle de l'université dans le développement local : Expériences brésiliennes et québécoises*, Presses de l'Université du Québec, 2012, 382 p.

Urciuoli Bonnie, « The promise and practice of service learning and engaged scholarship », *Learning and Teaching : The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2013, vol. 6, no 2, p. 1-10.

Vallaëys François, *Pour une vraie responsabilité sociale. Clarifications, propositions*, Presses Universitaires de France, Paris, Institut CDC pour la Recherche, Fédération nationale des Caisses d'Épargne, 2013.

Vallaëys François, *Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale*, Philosophie, Thèse de doctorat, Université Paris Est Créteil, 2011.

Van de Velde Cécile, *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France (coll. « Le lien social »), 2008, 278 p.

Vergnaud Camille, *Universités et universitaires en leurs territoires : quelles implications pour quelles missions ?*, thèse de doctorat, Université Paris Nanterre, 2018.

Vignolles Benjamin, « Le capital humain : du concept aux théories », *Regards croisés sur l'économie*, 2012, n° 12, no 2, p. 37-41.

Vorley Tim et **Nelles** Jen, « (Re)conceptualiser l'université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission » », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 22 janvier 2009, no 20, p. 145-165.

Wacquant Loïc, « Sur l'Amérique comme prophétie auto-réalisante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, vol. 4, no 139, p. 86-87.

Welch Marshall et **Saltmarsh** John, « Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement », *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12 décembre 2013, vol. 17, no 4, p. 25-56.

Witte Johanna, « Aspired Convergence, Cherished Diversity: Dealing with the contradictions of Bologna », *Tertiary Education and Management*, 1 juin 2008, vol. 14, no 2, p. 81-93.

Yon Karel, « L'incorporation de l'autorité sociale chez les militants du Bureau national de l'UNEF-ID. Production et reproduction d'une "élite militante" », *Les Cahiers du GERME*, 2004 2003, no 4, p. 89-102.

Zalzett Lily et **Fihn** Stella, *Te plains pas, c'est pas l'usine : l'exploitation en milieu associatif*, 2020.

Zilloniz Sandra, « L'évolution du monde étudiant en chiffres depuis 1960 » dans Louis **Gruel**, Olivier **Galland** et Guillaume **Houzel** (eds.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, France, PUR, 2009, p. 177-191.

« Engagement des jeunes dans des causes radicales », *Agora débats/jeunesses*, 2018/3 (N° 80).

« Jeunes alteractivistes : d'autres manières de faire de la politique ? », *Agora débats/jeunesses*, 2016/2 (N° 73).

« Le volontariat civil nouveau est arrivé », *Agora débats/jeunesses*, 1999, vol. 17, no 1.

« Le bilan mitigé de l'expérimentation du portefeuille d'expériences et de compétences », *Bref du Céreq*, février 2015, vol. 331.

« Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires. », *Débats Jeunesses*, 2005, vol. 16, no 1.

« Mobilisations étudiantes, automne 1986. », *Politix*, 1988, vol. 1, no 1.

« Devenir militant », *Revue française de science politique*, 2001, vol. 51, no 1.

Sources documentaires

AFEV, Bilan d'activité 2017-2018, Paris, 2019.

AFEV, Bilan d'activité 2016-2017.

AFEV, Bilan de la campagne de mobilisation des bénévoles 2014/2015, document interne, 2016.

AFEV, Coûts plateforme prévisionnels 2015/2016, document interne, 21 mars 2016.

AFEV, Schéma d'animation national 2015-2016.

AFEV, Bilan de la campagne de mobilisation des bénévoles 2014/2015, document interne, 2016.

AFEV, Synthèse du suivi des partenariats par académie, document interne, 2015.

AFEV, Afev – Caisse des Dépôts, Bilan synthétique d'activités année 2014-2015, 2015.

AFEV, « Bilan à destination de la DGESIP, compte-rendu financier 2014, Annexe 4 - Partenariats Afev / Universités - Bilan 2013-2014 », Paris, 2015.

AFEV, Documents internes rassemblés dans la catégorie « Empowerment des familles », 2013 à 2015.

AFEV, Bilan convention pluriannuelle d'objectifs AFEV-DGESIP, 2013-2015.

AFEV, Bilan formation des bénévoles 2014-2015, document interne, 2015.

AFEV, Contribution de l'Afev à la concertation sur le Plan national vie étudiante : S'engager pour de nouvelles politiques de vie étudiante, 2015.

AFEV, Plateformes de l'engagement solidaire « Kit à se lancer », juin 2015.

AFEV, Priorités nationales, Pôle engagement solidaire 2015/2016, Paris, 2015.

AFEV, Suivi des partenariats avec les établissements secondaire et universitaires au fil de l'eau, année 2015/2016, janvier 2015.

AFEV, Bilans des partenariats avec les universités, 2014-2015.

AFEV, Document interne : Fiches bilan engagement solidaire 2014-2015.

AFEV, Financement des actions de l'AFEV par les Universités, décembre 2014.

AFEV, Réseau des ambassadeurs de l'AFEV, Bilan et perspectives, décembre 2014.

AFEV, Relevé de conclusions, Échanges professionnels « Plateformes engagement solidaire », 03 décembre 2014.

AFEV, Bilan d'activité 2013-2014.

AFEV, Compte rendu, Journée Ambassadeurs Bretagne/Pays-de-Loire, 21 mai 2014, Rennes.

AFEV, Vademecum Plateformes de l'engagement solidaire, document interne, avril 2014.

AFEV, Réseau des ambassadeurs de l'AFEV, Bilan et perspectives, 2014.

AFEV, Les engagé-e-s solidaire de l'AFEV. Profils, motivation et bénéfices, 2013-2014, Paris, 2014.

AFEV, Vademecum Plateformes de l'engagement solidaire, document interne, Paris, 2014.

AFEV, Relevé de conclusions Comité Stratégique Universités 6 février 2014, document interne.

AFEV, Bilan formation des bénévoles 2012-2013, document interne, 2013.

AFEV, Les étudiants engagés à l'AFEV, Analyse des profils, Document de travail à usage interne, 2013.

AFEV, Note d'information sur le réseau des ambassadeurs, 2013.

AFEV, Plan d'action « Universités Solidaires 2016 », Paris, 2013.

AFEV, Brochure « Plateforme de l'Engagement Solidaire », 2013.

AFEV, Plan d'action « Universités Solidaires 2016 », document interne, mai 2013.

AFEV, Bilan 2012-2013, document interne.

AFEV, 1992-2012 : 20 ans de partenariat avec les universités, 2012.

AFEV, L'engagement bénévole à l'Afev : Portrait type, modalités d'engagement et impact, 2012

AFEV, Manifeste pour des universités ouvertes sur les territoires, Contribution aux assises de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012.

AFEV, Propositions pour la réunion valorisation des compétences, 3 avril 2012, document interne.

AFEV, Compte rendu Communauté de pratiques : Atelier valorisation des compétences des bénévoles et des volontaires, Document interne, 20 mars 2012.

AFEV, Valorisation de l'expérience bénévole et des compétences issues du bénévolat, document interne, janvier 2012.

AFEV, Synthèse du suivi des partenariats par académie, document interne, 2011.

AFEV, Plateforme pour des universités et des quartiers solidaires, document interne, Lille, 2 février 2011.

AFEV, Compte rendu réunion plateformes de l'engagement, Paris, 2 février 2011.

AFEV, Recruter autrement. Les compétences issues du bénévolat étudiant, une chance pour l'entreprise, Paris, 2010.

AFEV, Bilan d'activité 2007-2008.

AFEV, Programme U2E 27-30 août 2007, Dunkerque.

AFEV, Rapport d'activité 2006-2007.

AFEV, Journal « Volontaires ! », n°1 à 11, mars 2003 à mai 2007.

AFEV, Etre utile. Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent, INJEP, 2005.

AFEV, Programme "1991-2001 l'Afev a 10 ans", samedi 10 novembre 2001.

AFEV, Journée du volontariat étudiant de solidarité, Paris, 10 novembre 2001 .

AFEV, Dépliant "ACTE", 2001.

AFEV, Bilan d'activité 2000, dossier provisoire, 2001.

AFEV, ACTE, Etat intermédiaire, Nancy, 2000.

AFEV, Rapport d'orientation 2000, 2000.

AFEV, Note de synthèse sur l'expérimentation du "service learning", Paris, 1999.

AFEV, Projet d'expérimentation du "service learning", Paris, 1999.

AFEV, « Bilan d'activité 1999 ».

AFEV, Action CiToiyenne Etudiante, Projet Pilote 1999/2000, Lorraine, mai 1999.

AFEV, « Bilan de l'action de l'AFEV à Talences et Pessac, non daté ».

AFEV, « Document de travail, non daté : Trame de la formation coorganisée par l'AFEV et l'UPEC sur la valorisation des compétences au travers de l'usage du PEC. »

AFEV, Note de restitution finale du porteur de projet. AFEV. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants., Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la vie associative.

AFEV, Fiche action « Reconnaissance de l'engagement » : Extrait de la proposition d'argumentaire (« Quel discours en direction des Universités ») à destination des salarié-e-s, Paris.

AFEV, « L'A.F.E.V. et la formation des bénévoles », document interne, non daté.

AFEV, Pour un acte 2 de la stratégie de Lisbonne, non daté.

AFEV et Caisse des Dépôts, Convention 2013-2016, Paris, 11 décembre 2013.

AFEV et CPU, Accord cadre, Paris, 2004.

AFEV et CDIUFM, Accord cadre, non daté.

AFEV et DJEPVA, CPO 2010-2012.

AFEV et DS&O, Document interne, Dispositif de valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat, Rapport d'évaluation, 15 décembre 2011.

AFEV et DS&O, Guide de l'accompagnateur de l'étudiant bénévole., Paris, 2010.

AFEV et Fonds d'Action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations, Projet de convention daté du 20 février 2002.

AFEV et Mairie de Paris, ACTE, Action CiToyenne Etudiante, Photographie du dispositif, 2004-2005.

AFEV et Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Convention au titre de l'année 2001.

AFEV et Ministère de l'Éducation nationale, Convention en date du 8 novembre 2001.

AFEV 92, Rétroplanning PES 2013-2014, Document interne, février 2014.

AFIJ, Contribution relative à la professionnalisation de la licence, mai 2011, s.l.

Alligier Sandrine, Bouteiller Jacques et Cornand Renaud, L'expérimentation d'un dispositif de tutorat individualisé pour les jeunes, Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative, Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, 2012.

Animafac, Programme European Step, <https://www.animafac.net/minisite/european-step>, consulté le 15/08/2020.

Animafac, Contribution PNVE : Pour un statut national de responsable associatif.ve étudiant.e, 22 juin 2015.

Animafac, Les dispositifs de validation pédagogique des engagements étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur, Paris, 2005.

Animafac, Compte rendu de l'assemblée générale de constitution d'Animafac du 24 février 1995, <https://www.animafac.net/media/CR-AG-950224.pdf>, consulté le 29 octobre 2018.

Animafac, Evaluation de l'expérimentation d'un statut de responsable associatif étudiant à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, non daté.

Animafac et MRJC, Développement de l'engagement et de la participation des jeunes en Europe, Rapport pour le Fond pour le développement de la vie associative, Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, 2014.

Attali Jacques, Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, Rapport au Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998.

Banque Mondiale, Higher Education, The Lessons of Experience, 1994.

Campus Compact, « Campus Compact Annual Member Survey, septembre 2009 ».

Cedefop, Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation, 2008.

Centre d'analyse stratégique, « Développer, accompagner et valoriser le bénévolat », La note d'analyse, septembre 2011, n°241.

CFDT, Audition de la CFDT par le comité d'orientation de la nouvelle licence, 09 mars 2011.

CFE-CGC, Réflexions et propositions sur la licence générale, 04 avril 2011.

Commission des communautés européennes, Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Bruxelles, Belgique, 2000.

Commission européenne, Mobiliser, connecter et autonomiser les jeunes: une nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse, COM(2018) 269 final, Bruxelles, 2018.

Commission européenne, Deuxième évaluation de la décision du Parlement européen et du Conseil instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass), (COM(2013) 889 final), 2013.

Commission européenne, Jeunesse en action, Guide du programme, 2013.

Commission européenne, Communication sur les politiques de l'UE et le volontariat: reconnaître et valoriser les activités de volontariat transfrontalières dans l'UE, COM(2011) 568 final, 2011.

Commission européenne, Le rôle des universités dans l'Europe de la Connaissance, (COM(2003) 58 final), 2003.

Commission Européenne, Livre vert, Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises, COM/2001/0366 final, 2001.

Commission européenne, Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre, vers la société cognitive, COM 590, 1995.

Conseil Régional Nord-Pas-de-Calais, Parlement du Savoir, « Conditions du vie et de réussite des étudiants », présentation PowerPoint, 25 juin 2015.

Conseil Régional Nord-Pas-de-Calais, Parlement du Savoir, Groupe de travail « Conditions du vie et de réussite des étudiants », document de travail, 29 mai 2015,

Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais, Dossier de demande de subvention, CUE Lille Nord de France, 29 décembre 2013.

Costambeys-Kempczynski Raphael , « Pour que l'université devienne un « lieu de vie » », <https://theconversation.com/pour-que-luniversite-devienne-un-lieu-de-vie-49421>, consulté le 12 février 2018.

Costambeys-Kempczynski Raphael et al., Projet d'amélioration de la qualité de vie étudiante et de promotion sociale, territoire Île-de-France, septembre 2016, août 2019, 2015.

CPU, Guide pratique : Université et économie sociale et solidaire, Paris, 2015.

CPU, Compte rendu séminaire "Responsabilité sociale des universités", Paris, 16 mars 2012.

CPU, Propositions du colloque campus en mouvement, Orléans, 27 mai 2006

CPU, Actes du séminaire « Citoyenneté et démocratie étudiante », Paris, La Sorbonne, 23 septembre 2005.

CPU, Actes du séminaire « L'étudiant dans l'Université du XXIe siècle », Mulhouse, 21 et 22 mars 2002.

CPU, Compte rendu séminaire "Engagements bénévoles et volontaires des étudiants des universités" du 21 avril 2011.

CPU et Caisse des Dépôts, Benchmark sur la vie de campus : Modèles économiques innovants et exemples de financement permettant d'améliorer la vie de campus, Paris, 2016.

DGESIP, « Courier portant sur la mise en œuvre de la circulaire relative à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur sous tutelle direct du ministère chargé de l'enseignement supérieur », 2017.

DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2015-2016, Paris, 2016.

DGESIP, Invitation à la concertation pour l'élaboration d'un plan national de vie étudiante, 20 mai 2015.

DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2014-2015, Paris, 2015.

DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2013-2014, Paris, 2014.

DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2012-2013, Paris, 2013.

DGESIP, Bilan de l'utilisation du fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes (FSDIE), année universitaire 2011-2012, Paris, 2012.

DGESIP, Enquête sur la mise en œuvre de la circulaire du 29 août 2001, Paris, 2002.

DJEPVA, Bénévolat : Reconnaître les compétences, 2011.

DJEPVA, « Mise en œuvre de la politique ministérielle de soutien à l'engagement des jeunes pour l'année scolaire 2003-2004 », Note de service n°2003-216 du 8 décembre 2003.

DJEPVA et **FEJ**, Note thématique : Description des expérimentations en matière d'engagement des jeunes, 2012.

DS&O, Rapport d'évaluation. Valorisation des compétences acquises à travers le bénévolat et aide à l'insertion professionnelle des étudiants, Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, 2012.

Duriaux Yoann et **Burret** Antoine, Manifeste des Tiers-Lieux Opensource.

European University Association, Déclaration de Lisbonne, « Les universités européennes après 2010: La diversité dans la poursuite d'un objectif commun », Bruxelles, 13 avril 2007.

ESU, Recognition of Extracurricular Activities in European Higher Education, 2017.

EXTRASup, Reconnaître & garantir la qualité des acquis et des compétences extracurriculaires des étudiants. Conduire et réussir le changement ensemble, Sèvre, France, 2019.

FAGE, Contribution PNVE : Favoriser l'engagement, 2015.

FAGE, Positions de la FAGE sur la rénovation de la licence, 9 mars 2011.

FAGE, États généraux, 1996.

Forum Européen de la Jeunesse, Study on the Social Value of Youth Organisations, 2016.

France Stratégie, Reconnaître, valoriser, encourager l'engagement des jeunes, Rapport juin 2015.

Haut commissaire à la jeunesse, Commission sur la politique de la jeunesse. Livre Vert, 2009.

Houard Noémie, Politique de la ville - Perspectives françaises et ouvertures internationales, Paris, La Documentation Française, 2012.

Houzel Guillaume, Les engagements bénévoles des étudiants: perspectives pour de nouvelles formes de participation civique, Paris, France, la Documentation française, 2003, 119 p.

IGAENR, Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence, Rapport n° 2010-091, 2010.

IGAENR et **IGJS**, Rapport La vie de Campus (Tome 5), IGAENR n°2013-093, IGJS n°2013-I-026, 2013.

IGF et **IGAENR**, Rapport La vie étudiante (Tome 1), IGF n°2013-M-007-02, IGAENR n°2013-094, 2013.

Indiana University Center for Postsecondary Research, The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, Bloomington, 2018.

Kunian Florence, Étude sur la participation des étudiants aux élections universitaires, s.l., Rapport pour l'Association Civisme et Démocratie (CIDEM), 2004.

Kunian Florence et **Houzel** Guillaume, Politiques de vie étudiante des universités, Paris, France, la Documentation française, 2009, 271 p.

Kunian Florence et **Rey** Olivier, « L'émergence des politiques de vie étudiantes dans les universités, expression d'une nouvelle conception du rôle des universités ? : Communication au colloque du RESUP "Regards croisés sur la question étudiante" », Bordeaux, 2006.

MEDEF, Avis du MEDEF sur le plan Nouvelle Licence, avril 2011.

MENESR, Plan national de vie étudiante, 1er octobre 2015.

MENESR, Synthèse des propositions du groupe de travail, document de travail, juin 2015.

MENESR, Conclusions de la concertation en vue d'élaborer un Plan national de vie étudiante, 2015.

MENESR, Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la république, 2015.

MESR, « Rappel des conditions et motivations de véto sur les recrutements des enseignants-chercheurs », Compte rendu de réunion des DRH du 16 janvier 2014.

MESR, Le chantier réussir en licence : de l'étape 1 à l'étape 2, 2010.

MESR, Communiqué de Valérie Pécresse « Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012 », 13 décembre 2007.

MESRI, « Les boursiers sur critères sociaux en 2016-2017 », Note Flash du SIES, septembre 2017, no 2.

MET, Etablir les conditions nécessaires à la construction d'un diplôme universitaire reconnu et qui favorise l'insertion professionnelle, 30 mars 2011.

Ministère de la Culture, Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989, Paris, La Documentation Française, 1990.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Guide de référence. Mention sur le bulletin reconnaissant l'engagement étudiant au collegial, Montréal, 2007.

Ministère de l'emploi et de la solidarité, direction de l'action sociale, Note "Projet d'expérimentation de service volontaire", non daté.

Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Rapport du groupe de travail, auteur du portefeuille, août 2011.

MOVE, Conference on "Mutual recognition skills and competences gained through volunteering : Toward a European debate", 23-24 mai 2007.

Observatoire de la vie étudiante, Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2015, Intégration et engagement associatif et syndical, Paris, 2017.

Observatoire de la vie étudiante, Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013, Intégration et engagement associatif et syndical, Paris, 2015.

Observatoire de la vie étudiante, L'enquête Conditions de vie des étudiants 2010, Présentation des principaux résultats.

Observatoire de la Vie Etudiante, Formes collectives et organisées d'une indemnité étudiante, Paris, 2009.

OCDE, Études économiques de l'OCDE : Canada 2012, Paris, (coll. « Éditions de l'OCDE »), 2012.

OCDE, L'économie fondée sur le savoir, Paris, GD (96) 102, 1996.

ORSU, Compte rendu "Discussion sur la Responsabilité Sociétale des Universités", CPU, 12 novembre 2015.

ORSU, Compte rendu Comité d'orientation de l'ORSU, mercredi 6 novembre 2013.

ORSU, Universités et Territoires : un état des lieux des pratiques en termes de Responsabilité Sociétale des Universités, Paris, AFEV, 2013.

ORSU, Enquête sur l'engagement citoyen des universités dans les territoires, Note méthodologique, 2013.

ORSU, Enquête sur l'engagement citoyen des universités dans les territoires, Sommaire, 2013.

Thierry Dominique, Passeport bénévole. Reconnaissance de l'engagement associatif, France Bénévolat.

UNEF, Contribution PNVE : L'université, un univers au service de la cité, 2015.

UNEF, Le diplôme de licence : un défi pour la réussite de tous, 15 février 2011.

UNEF, Revue “Étudiants de France”, n°135 juillet 1991, n°183 juin 1995, n°184 juillet 1996, n°185 juillet 1997, n°199 novembre 1998, n°201 janvier 1999, n°311 mars-avril 2013.

UNESCO, « Cadre d’action prioritaire pour le changement et le développement de l’enseignement supérieur », Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur, 1998.

UNESCO, L’enseignement supérieur au XXI^e siècle. Perspective estudiantine, Paris, 1996.

UNESCO, « Déclaration mondiale sur l’enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : vision et actions », Conférence mondiale sur l’enseignement supérieur, 1995.

UNESCO, Changement et développement dans l’enseignement supérieur : document d’orientation, Paris, 1995.

Zup-de-Co, Rapport d’activité 2015-2016.

Sources internationales par pays

Allemagne

Bundesministerium für Bildung und Forschung (ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche), « Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung », décembre 2017.

Fachhochschule HAWK, http://www.hawk-hhg.de/hawk_plus/187019.php, consulté le 27/05/2018.

Fachhochschule “PFH Private University of Applied Sciences”, <https://www.pfh.de/studium/fuer-studierende/social-points.html>, consulté le 27/05/2018.

Universität de Bonn, <https://www.philfak.uni-bonn.de/studium/handreichungen-und-leitfaeden/leitfaden-zur-erkennung-von-zivilgesellschaftlichem-engagement> Consulté le 27/05/2018.

Universität de Potsdam, <https://www.uni-potsdam.de/de/zfq/ueber-das-zfq/qualitaetsmanagement/metaevaluation/die-arbeitsgemeinschaft-erkennung.html> Consulté le 27/05/2018.

Universität de Potsdam, « Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Leitfaden für die Prüfungsausschüsse und Studienfachberater in den Fakultäten der Universität Potsdam », Potsdam, septembre 2016.

Belgique

La Plate-forme francophone du Volontariat, “La valorisation de l’expérience volontaire. Faut-il privilégier la validation des compétences au détriment de la valorisation des acquis d’une expérience de volontariat ?”, Bruxelles, 2012.

La Plate-forme francophone du Volontariat, “La reconnaissance du volontariat. Quelles responsabilités pour le volontaire et quelle reconnaissance accorder à l’action gratuite tournée vers autrui ?”

Canada

Université d’Algoma, <https://www.algomau.ca/student-life/student-activities/co-curricular-record/>, consulté le 4/09/2018.

Université de Brock, <https://brocku.ca/experiencebu/>, consulté le 4/09/2018.

Université Concordia, <https://www.concordia.ca/students/volunteering/award.html> et <https://www.concordia.ca/students/ccr.html> , consulté le 4/09/2018.

Université Laval, <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/gpl-4907-benevolat-et-engagement-social-outils-et-pratiques.html#renseignements> et <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/gpl-7907-benevolat-et-engagement-social-outils-et-pratiques.html> , consulté le 4/09/2018.

Université Mc Gill, <https://www.mcgill.ca/involvement/ccr> et https://mcgill.ca/involvement/files/involvement/ccr_approved_activities_6.0.pdf, consulté le 4/09/2018.

Université de Montréal, Demande d'attribution de crédits (maximum trois crédits) Reconnaissance de l'engagement étudiant, 2018-2019.

Université de Montréal, http://www.sae.umontreal.ca/participation_etudiante.htm , consulté le 30/08/2018.

Université de Montréal, Politique de reconnaissance de l'engagement, novembre 2014.

Université d'Ottawa, <https://servingothers.uottawa.ca/recognition>;
<https://servingothers.uottawa.ca/volunteering/community-service-learning>;
https://servingothers.uottawa.ca/sites/servingothers.uottawa.ca/files/mjcgce_student_csl_handbook_july2017.pdf ; <https://servingothers.uottawa.ca/get-your-co-curricular-record>, consulté le 4/09/2018.

Université du Québec à Montréal,
<https://vie-etudiante.uqam.ca/aide-financiere/bourses/concours-envergure.html#bourses-d%E2%80%99implication-%C3%A9tudiante> , consulté le 4/09/2018.

Université de Toronto, <https://clnx.utoronto.ca/ccr/overview.htm>, consulté le 4/09/2018.

Croatie

Certification du volontariat en Croatie : Loi OG 22/13.

États-Unis

Université de Bentley, <https://www.bentley.edu/centers/service-learning-center/4th-credit-course-guidelines>, consulté le 10/09/2018.

Université de Chicago, <http://chicagostudies.uchicago.edu/>, consulté le 10/09/2018.

Université Pacific (Oregon), <https://www.pacificu.edu/academics/academic-support/centers-institutes/center-civic-engagement/travel-courses> et

<https://www.pacificu.edu/academics/academic-support/centers-institutes/center-civic-engagement/ce-cornerstone-requirement>, consulté le 10/09/2018

Espagne

Certification des activités bénévoles en Espagne : Article 24 of Law 45/2015.

Grande-Bretagne

Education Scotland, A review of youth awards in Scotland. Helping young people to be successful, confident, effective and responsible citizens. Non daté.

WJEC CBAC, KS4 National/Foundation Welsh Baccalaureate specification, 2016.

Lituanie

Possibilité de reconnaissance des engagements dans les programmes d'enseignement en Lituanie : Republic of Lithuania, Law on Volunteering, article 12, 22 June 2011, No XI-1500, Vilnius.

Luxembourg

Certification des activités bénévoles ou des missions de volontariat au Luxembourg : Article 13, Règlement grand-ducal du 9 janvier 2009 sur la jeunesse.

Sources par université

Aix Marseille Université

AFEV, Fiches bilans 2009-2010.

AMU, Comptes rendus de CFVU de 2012 à 2016.

AMU, Charte des bonus, mai 2016.

AMU, Charte des bonus, novembre 2014.

AMU, ESPE, Modalités de collecte et de valorisation des activités donnant lieu à bonification pour les cursus du LMD, avril 2016.

AMU, <http://sciences.univ-amu.fr/bonus>, consulté le 19/09/2016.

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse, juillet 2012.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse, janvier 2008.

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Plaquette des UEO 2016-2017.

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Plaquette des UEO 2016-2017 de la mission culture.

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Plaquette des UEO 2014-2015.

Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, Plaquette des UEO 2007-2008.

<https://www.univ-avignon.fr/fr/campus/campus-culture/creez-votre-expression.html>, consulté le 13/09/2016.

COMUE Lille Nord de France

COMUE Lille Nord de France, Schéma Directeur de la Vie Étudiante, 2016-2019.

Université d'Angers

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université d'Angers, octobre 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université d'Angers, janvier 2008.

Université d'Angers, Fiche UEL Engagement étudiant, 2016-2017.

Université d'Angers, Liste UEL, 2016-2017.

Université d'Angers, <http://www.univ-angers.fr/fr/profils/etudiant/unites-d-enseignement-libre.html>, consulté le 14 décembre 2016.

Université d'Angers, Fiche UEL Engagement étudiant, 2014-2015.

Université des Antilles

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université des Antilles et de la Guyane, septembre 2009.

Mail ancien vice-président de l'université des Antilles, 4/04/20217

Université d'Artois

AERES, Rapport d'évaluation de l'université d'Artois, septembre 2014.

Université d'Artois,
<http://www.univ-artois.fr/Vie-etudiante/Culture-et-Associations/Accompagnement/Bonus-et-CFGA>, consulté le 4 décembre 2016.

Université d'Auvergne

AFEV Auvergne, Rapport d'activité 2014-2015, 2015.

Université d'Auvergne, « Liste enseignements libres, année 2011-2012 ».

Université d'Avignon

Université d'Avignon, Plaquette des UEO 2016-2017 de la mission culture.

Université d'Avignon, « Plaquette des Unités d'Enseignement d'Ouverture 2007-2008 ».

Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand)

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2, septembre 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, septembre 2007.

Université Blaise Pascal, <http://www.univ-bpclermont.fr/article3092.html>, consulté le 02 janvier 2017.

Université Blaise Pascal, Contrat d'engagement « Etudiant-responsable associatif » 2016-2017.

Université Blaise Pascal, Formulaire demande du statut de responsable associatif, année 2016-2017.

Université Blaise Pascal, Statut de « responsable associatif étudiant », Cahier des charges 2016-2017.

Université Blaise Pascal, Plaquette Engagement associatif en convention avec l'Afev-Auvergne, année 2014-2015.

Université Blaise Pascal, Plaquette Engagement associatif en convention avec le G.É.N.E.P.I., année 2014-2015.

Université Bordeaux 1

AFEV, Bilan de l'action de l'AFEV à Talences et Pessac, 2009.

AFEV, Plaquette UE citoyenne à l'Université Bordeaux 1, 2009.

AFEV, Rapport écrit de Licence UE Citoyenne, non daté,

Université Bordeaux 1, « Maquette UE citoyenne, février 2008 ».

Université Bordeaux Montaigne

AFEV, Bilan de l'action de l'AFEV à Talence et Pessac, non daté,

Université Bordeaux Montaigne, Comptes rendus de CFVU de 2008 à 2016.

Université Bordeaux Montaigne, Brochure « Etre étudiant à l'université Michel de Montaigne Bordeaux 3 », année 2011-2012.

<http://etu.u-bordeaux-montaigne.fr>, consulté le 24/03/2015 et le 18/10/2016

Université de Bourgogne

Université de Bourgogne, Affiche Unité d'Enseignement Transversale de l'Université de Bourgogne, année 2016-2017.

Université de Bourgogne, Fiche d'inscription pédagogique aux UE transversales, Université de Bourgogne, année 2016-2017.

Université de Bourgogne, Fiche présentation UE transversale « Engagement étudiant », Université de Bourgogne, année 2016-2017.

Université de Bourgogne, <http://www.u-bourgogne-formation.fr/-UE-Transversales,95-.html>, consulté le 06/05/2015 et le 14/11/2016.

Université de Brest - Bretagne Occidentale

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Bretagne occidentale, juillet 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Bretagne occidentale, janvier 2008.

Université de Brest, <https://www.univ-brest.fr/deve/menu/Formation/unites-enseignement-libres/ue/Engagement-Etudiant----Brest-et-Quimper.cid47856>, consulté le 1er juin 2015 et le 18 décembre 2016.

Université de Bretagne Sud

Université de Bretagne Sud,
<http://www.univ-ubs.fr/fr/vie-des-campus/vie-associative/engagement-citoyen.html>, consulté le 19 avril 2017.

Université de Bretagne Sud, Fiche présentation UEC – Enseignement complémentaire, Engagement associatif, 2015.

Université Bretagne Sud – Vannes, Syllabus engagement associatif, 2014.

Université de Caen Basse-Normandie

Mail direction des études et de la vie universitaires de l'Université de Caen Basse-Normandie, 29/03/2017.

Université de Corse : Università di Corsica Pasquale Paoli

Mail vice-président CEVU Université de Corse, 30/03/2017.

Université de Corse, Formulaire d'inscription Engagement Etudiant, 2016-2017.

Université de Corse, <http://www.univ-corse.fr/>, consulté le 27/10/2016 et le 07/05/2017.

Université d'Évry Val d'Essonne

AERES, Rapport d'évaluation de l'université d'Évry Val d'Essonne (UEVE), octobre 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université d'Évry-Val-d'Essonne, décembre 2009.

Université d'Évry Val d'Essonne, UEL Implication étudiante, 2015-2018.

Université d'Évry Val d'Essonne,
http://www.univ-evry.fr/fr/vie_du_campus/vie_associative2/uel.html, consulté le 20 décembre 2016.

Université d'Évry Val d'Essone, Listes UEL, 2012-2015.

Université de Franche-Comté

Université de Franche-Comté, Comptes rendus de CFVU de 2012 à 2016.

Université de Franche-Comté, Fiche descriptive UE Libre Talent Campus, année 2014-2015,

Université de Franche-Comté, Fiche descriptive UE Libre Défense et citoyenneté, année 2014-2015,

Université de Franche-Comté, Document descriptif de l'U3E « Engagement étudiant » tel que voté en CEVU en 2013,

Université de Franche-Comté, Comptes rendus de CA de 2013.

Université Grenoble 1

Université Grenoble 1, Plaquette UET « Accompagnement des étudiants en situation de handicap », année 2014-2015.

Université Grenoble Alpes

Université Grenoble 1, Plaquette UET « Accompagnement des étudiants en situation de handicap », année 2014-2015.

Universités Grenoble 1, Plaquette UET « Engagement associatif et syndical », année 2014-2015.

Université Grenoble 3, Plaquette Formation « Initiative et engagement étudiant », septembre 2010.

Université Grenoble Alpes, Plaquette ETC « Accompagnement des étudiants en situation d'handicap », année 2016-2017.

Université Grenoble Alpes, Plaquette ETC « Engagement associatif et syndical », année 2016-2017.

Université Grenoble Alpes, Plaquette ETC « Engagement citoyen - Sapeurs pompiers de l'Isère - SDIS 38 », année 2016-2017.

Université de Grenoble Alpes, <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/acces-directs/les-enseignements-transversaux-a-choix/offre-generale-des-etc-en-licence-et-en-master.html>, consulté le 14/11/2016.

Université de Haute-Alsace

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Haute-Alsace, mars 2013.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Haute Alsace - Mulhouse, janvier 2009.

Université de Haute-Alsace,
<http://www.vie-etudiante.uha.fr/bureau-de-la-vie-etudiante/gestion-de-lunite-denseignement-libre-valorisation-de-lengagement-etudiant/>, consulté le 1er juin 2015 et le 19 décembre 2016.

Université du Havre

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Havre, juillet 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Havre, janvier 2008.

Université du Havre, Fiche UL503 Engagement de l'étudiant, 2016-2017.

Université du Havre, <https://www.univ-lehavre.fr/>, consulté le 19 décembre 2016.

Université de La Réunion

Université de La Réunion, Service de la vie universitaire, 2015.

Université de La Rochelle

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de La Rochelle, septembre 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de La Rochelle, janvier 2008.

Université de la Rochelle, <https://www.univ-larochelle.fr/>, consulté le 18 décembre 2016.

Université de La Rochelle, Guide validation engagement étudiant, 2013-2014.

Université de Limoges

Université de Limoges, Reconnaissance de l'engagement étudiant, 2012.

Université de Lille

Université de Lille, Contrat d'aménagement d'études au titre de l'engagement citoyen et associatif des étudiants, 2018.

Université de Lille, Dossier de presse, Biennale du handicap 2015, 3 novembre 2015.

Université Lille 1

AERES, Rapport d'évaluation de l'université Lille 1 – Sciences et Technologies, novembre 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université des sciences et technologies de Lille, novembre 2009.

AFEV, Projet de convention avec l'Université Lille 1, document interne, 2009.

CAP U-Lille, Pour une grande université solidaire et durable, Programme élections Lille 1, mars 2016,

UDCCAS 59, PowerPoint « Rencontres Projet Petites Communes », Bergues, 8 novembre 2016.

UDCCAS 59, Brochure de présentation.

Université Lille 1, Livret pédagogique de licence de mathématique, 2017-2018.

Université Lille 1, Présentation de la Politique de Vie Etudiante, présenté en CFVU, 31 mars 2017.

Université Lille 1, Comptes rendus des CEVU de mai 1990 à avril 1998 et de mars 2011 à novembre 2016.

Université Lille 1, Comptes rendus des CA réalisés par les élu-e-s du SNESUP de 2011 à 2017, <http://snesup.univ-lille1.fr/>, consulté le 3 septembre 2019.

Université Lille 1, Comptes rendus des CA et CFVU réalisés par les élu-e-s de la liste “Ouverture & Indépendance” de mars 1999 à décembre 2011, <http://www.ouverture-independance.fr>, consulté le 5 septembre 2017.

Université Lille 1, <http://www.univ-lille1.fr/campus/Engagement+%C3%A9tudiant>, consulté le 6 mai 2015 et le 4 décembre 2016.

Université Lille 1, Proposition de Valorisation de l’Engagement Etudiant (VEE), CEVU 5 juillet 2013.

Université Lille 1, Politique de la Vie Étudiante, CA du 28 janvier 2011.

Université Lille 1, Charte Université Responsable, non daté.

Université Lille 1, Fiche Inscription au Label Engagement, non daté.

Université Lille 1, UDCCAS 59, Convention de partenariat, 11 mai 2016

Université Lille 1, UDCCAS 59, Formulaire Convention de bénévolat étudiant, Programme “Petites Communes”, 2016.

Université Lille 2

AERES, Rapport d'évaluation de l'université Lille 2 – Droit et santé, décembre 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'université Lille 2 – Droit et santé, octobre 2009.

Université de Lille 2, Charte de l’engagement civique, 2016-2017.

Université de Lille 2, Règlement des études, 2016-2017.

Université de Lille 2, Statut de l’élú étudiant, juillet 2016.

Université Lille 2, Comptes rendus CA de 2001 à 2017.

Université Lille 2, Comptes rendus CFVU de 2001 à 2017.

Université Lille 2, <http://www.univ-lille2.fr/vie-etudiante/engagement-civique.html>, consulté le 11 décembre 2016.

Université Lille 3

AERES, Rapport d'évaluation de l'université Charles-de-Gaulle Lille 3, septembre 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, décembre 2009.

AFEV et Université Lille 3, Convention, 2006.

AFEV, Grille d'évaluation UE10 "Engagement AFEV", 2014-2015.

Observatoire des Formations, de l'Insertion et de la Vie Etudiante, «Être étudiant en licence sur le campus universitaire du Pont-de-Bois », n°59, avril 2016.

Université Lille 3, Plaquette de présentation des UE10 Projet de l'étudiant "Action handicap", 2016-2017.

Université de Lille 3, Plaquette UE10 « Comprendre et agir face aux conduites addictives », 2016-2017.

Université de Lille 3, Plaquette UE10 « Du projet étudiant à sa réalisation », 2016-2017.

Université de Lille 3, Plaquette UE10 « Engagement associatif - Soutien scolaire », 2016-2017.

Université de Lille 3, Plaquette UE10 « Engagement citoyen : Association de la Fondation étudiante pour la Ville - AFEV », 2016-2017.

Université de Lille 3, Plaquette UE10 « Engagement solidaire », 2016-2017.

Université de Lille 3, Plaquette UE10 « Engagement solidaire - Exil et migration », 2016-2017

Université de Lille 3, Plaquette UE10 « Sensibilisation et déconstruction des stéréotypes de sexe », 2016-2017.

Université de Lille 3, Plaquette UE10 « Se préparer à l'engagement », 2016-2017.

Université Lille 3, <https://www.univ-lille3.fr/etudes/formations/cursus-licence/organisation/ue10/>, consulté le 10 décembre 2016.

Université Lille 3, Comptes rendus des CA et CFVU réalisés par les élu-e-s étudiant-e-s de Solidaires étudiant-e-s de mai 2014 à juin 2015, <https://www.sudetudiantlille.org>, consulté le 4 septembre 2019.

Université Lille 3, Plaquette de présentation des UE10 Projet de l'étudiant, 2014-2015.

Université Lille 3, Rapport d'activités de la présidence 2013-2014.

Université de Limoges

AERES, Rapport d'évaluation de l'université de Limoges, septembre 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'université de Limoges, janvier 2008.

Université de Limoges, Reconnaissance de l'engagement étudiant, 2016-2017.

Université de Limoges, <http://www.flsh.unilim.fr/animation-du-campus/le-bonus-engagement-etudiant/>, consulté le 12 décembre 2016.

Université de Limoges, Reconnaissance de l'engagement étudiant, 2012.

Université Littoral Côte d'Opale

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Littoral Côte d'Opale, septembre 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Littoral Côte d'Opale, septembre 2009.

Université Littoral Côte d'Opale, <https://bve.univ-littoral.fr/>, consulté le 18/12/2014 et le 17/11/2016.

Université de Lorraine

AERES, Rapport d'évaluation de l'université de Lorraine, novembre 2012.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Henri Poincaré - Nancy 1, janvier 2009.

AERES, Rapport d'évaluation de l'université Nancy 2, janvier 2009 .

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paul Verlaine de Metz, janvier 2009.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Institut national polytechnique de Lorraine, janvier 2009.

Université de Lorraine, Affiche B2E, 2016.

Université de Lorraine, Canevas rapport B2E, 2016.

Université de Lorraine, <https://b2e.univ-lorraine.fr/>, consulté le 14 décembre 2016.

Université Lyon 1

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Claude Bernard - Lyon 1, novembre 2010.

AFEV, Convention Université Claude Bernard Lyon 1-AFEV, 2008.

Université Lyon 1, <http://etu.univ-lyon1.fr/vie-etudiante/unite-d-enseignement-engagement-citoyen-732208.kjsp>, consulté le 12 décembre 2016.

Université Lyon 3

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Jean Moulin – Lyon 3, novembre 2010.

IAE Lyon, BMA Demande d'expérience terrain, 2016-2017.

IAE Lyon, BMA Rapport d'étonnement, 2016-2017.

IAE Lyon, Dépliant BMA Etudiant, 2016-2017.

Université Lyon 3, <http://iae.univ-lyon3.fr/benevolat-et-management-en-association-bma--875516.kjsp?RH=IAE-FORM#objectifs>, consulté le 14 décembre 2016.

Université du Maine

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Maine, septembre 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Maine, décembre 2007.

Université du Maine,
<http://www.univ-lemans.fr/fr/formation/catalogue-des-formations/licence-lmd-LILMD/droit-economie-gestion-0002/licence-droit-program-dlidxxx-302/semestre-2->, consulté le 15 décembre 2016.

Université du Maine, Liste UEL, 2014-2015.

Université du Maine, Fiche UEL Accompagnement scolaire en collège et lycée, 2013-2014.

Université de Metz

Convention « Solidarité Université Quartier Ecole » entre la Préfecture de la Moselle, l'Université de Metz et le Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz, pour l'année 1994-1995.

Université de Nantes

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Nantes, novembre 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Nantes, janvier 2008.

Université de Nantes, http://www.univ-nantes.fr/35288597/0/fiche___pagelibre/, consulté le 15 décembre 2016.

Université de Nice Sophia Antipolis

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Nice - Sophia-Antipolis, novembre 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Nice - Sophia-Antipolis, janvier 2008.

AFEV, Fiche bilan 2009-2010.

Université de Nice, <http://unice.fr/formation/inscriptions-uel>, consulté le 15 décembre 2016.

Université de Nice, Fiche UEL Accompagnement éducatif solidaire (AFEV), 2015-2016.

Université de Nice, Liste UEL, 2013-2014.

Université de Nîmes

Afev, Fiches bilan 2009-2010 .

Mail Chargé des Etudes et de la Vie Universitaire Université de Nîmes, 19 mai 2015.

Université de Nouvelle Calédonie

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, juin 2012.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, février 2009.

Université de Nouvelle Calédonie, Dépliant Engagement étudiant, 2013.

Université d'Orléans

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université d'Orléans, juillet 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université d'Orléans, décembre 2007.

Université d'Orléans, Fiches descriptives UEL, 2016-2017.

Université d'Orléans, Listes UEL, 2016-2017.

Université d'Orléans, <https://www.univ-orleans.fr/scolarité/unit%C3%A9s-denseignement-libres-uel>, consulté le 15 décembre 2016.

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, décembre 2013.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, avril 2010.

Université Paris 1, Fiche inscription bonification engagement étudiant, 2016-2017.

Université Paris 1, <http://www.univ-paris1.fr/etudiant/vie-associative/faire-bonifier-son-engagement-citoyen/>, consulté le 16 décembre 2016.

Université Paris Dauphine (Paris 9)

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris-Dauphine, août 2013.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris-Dauphine, mars 2009.

Mail Vice-présidente CFVU Université Paris Dauphine, 19/04/2017.

Université Paris Descartes (Paris 5)

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris Descartes, décembre 2013.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris Descartes, août 2009.

Université Paris 5, Affiche UE engagement, 2016-2017.

Université Paris 5, Formulaire UE engagement, 2016-2017.

Université Paris 5, Flyer UE engagement, 2016-2017.

Université Paris 5, <http://www.parisdescartes.fr/VIE-ETUDIANTE/Vie-associative-et-engagement-etudiant/L-UE-engagement-etudiant>, consulté le 16 décembre 2016.

Université Paris Diderot (Paris 7)

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris-Diderot – Paris 7, janvier 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris-Diderot – Paris 7, février 2009.

Université Paris Diderot (Paris 7), Charte de l'engagement étudiant, 2016-2017.

Université Paris Diderot (Paris 7), Notice UE engagement étudiant, 2016-2017.

Université Paris Diderot (Paris 7), http://www.univ-paris-diderot.fr/sc/site.php?bc=vie_etudiante&np=VEE, consulté le 18 décembre 2016.

Université Paris Diderot (Paris 7), Guide validation engagement étudiant, 2013-2014.

Université Paris Est Créteil (UPEC)

AFEV, Documentation interne, non daté.

UPEC, CFVU du 23 mai 2016, Principes et organisation des options transversales-rentée 2016.

UPEC, Guide des options transversales des licences 2016-2017.

UPEC, Plaquette « Accompagner l'engagement des (futur-e-s) candidat-e-s et élu-e-s étudiant-e-s », 2016.

UPEC, Plaquette « Alimentation / Santé des étudiants : étudiants relais », 2016.

UPEC, Plaquette « De l'idée au projet : initiation à la démarche entrepreneuriale autour de l'économie sociale et solidaire », 2016.

UPEC, Plaquette « Engagement Accompagnement des étudiants étrangers hors programmes d'échanges », 2016.

UPEC, Plaquette « Engagement de solidarité avec l'AFEV », 2016.

UPEC, Plaquette « Engagement Escale Etudiants - Animation », 2016.

UPEC, Plaquette « Secourisme et prévention des accidents : une posture civique », 2016.

UPEC, <http://www.u-pec.fr/etudiant/etudes-et-scolarite/options-transversales/>, consulté le 28/10/2016.

UPEC, Plaquette UE « Engagement de solidarité avec l'AFEV », UPEC, octobre 2014.

UPEC, Plaquette UE « Engagement de solidarité "Les petits frères des pauvres" », octobre 2014.

Université Paris Nanterre (Paris 10)

AERES, Rapport d'évaluation de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, février 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Paris X - Nanterre, février 2009.

Université Paris Lumières, Contrat d'établissement, Volet spécifique, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2014.

Université Paris Nanterre, Indicateurs du contrat de site volet spécifique 2014-2018.

Université Paris Nanterre, Comptes rendus et procès verbaux des CA de janvier 2007 à juin 2017.

Université Paris Nanterre, Comptes rendus des CFVU d'octobre 2006 à février 2017.

Université Paris Nanterre, Charte de la reconnaissance de l'engagement étudiant, non daté.

Université Paris Nanterre, <http://moduleslmd3.u-paris10.fr/les-bonus-au-diplome/>, consulté le 20 décembre 2016 et le 10 novembre 2019.

Université Paris Nanterre, La Responsabilité sociale de l'Université (RSU) à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, rapport, septembre 2014

Université Paris Nanterre, Contribution de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense aux Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche : « Une université pour faire société », 2013.

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, ORSU, Les universités développent leur action en faveur de la responsabilité sociale et sociétale (RSU), Paris, le 10 juillet 2014.

Université Paris Nanterre, « Bonus responsable associatif - Référentiel de compétences », non daté.

Université Paris Nanterre, « Bonus au diplôme “Responsable associatif” attendus du jury », non daté.

Université de Pau et des Pays de l'Adour

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Pau et des pays de l'Adour, septembre 2010.

Université de Pau, UE du service culturel, année 2013-2014.

Université de Pau, <http://mde-culture.univ-pau.fr/fr/formation-artistique/ue-optionnelles.html>, consulté le 27/10/2016.

Université de Perpignan

AERES, Rapport d'évaluation de l'université de Perpignan Via Domitia (UPVD), novembre 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'université de Perpignan Via Domitia (UPVD), janvier 2011.

Université de Perpignan, Plaquette DU « Engagement des étudiants », 2014.

Université de Perpignan,
http://www.univ-perp.fr/fr/menu/vie-etudiante/vie-associative/engagement-etudiant/engagement-etudiant-126.kjsp?RH=UPVD_FORMATION, consulté le 14 décembre 2016.

Université de Picardie Jules Verne

Université Picardie Jules Verne, Fiche d'inscription UE Engagement 2016-2017.

Université Picardie Jules Verne, Liste des UE libres année 2016-2017.

Université Picardie Jules Verne, Fiche d'inscription UE Engagement 2014-2015.

Université Picardie Jules Verne, Comptes rendus de CFVU de 2012 à 2016.

<https://etudiants.u-picardie.fr/etudes/ue-libres/>, consulté le 5 octobre 2016,

Université Pierre et Marie Curie (Paris 6)

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Pierre et Marie Curie, novembre 2013.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Pierre et Marie Curie, février 2009.

Université Paris 6, Règlement intérieur, avril 2015.

Université Paris 6, Relevé de propositions du CEVU, 04 février 2013.

Université de la Polynésie française

Mail Vice-président de la Commission des Études et de la Vie Étudiante de l'Université de la Polynésie française, 03/05/2017.

Université de la Polynésie Française, Liste UECG obligatoire L2, 2014-2015.

Université de la Polynésie Française, Relevé de décision CA 31 mai 2012.

Université de la Polynésie Française, Guide de l'Étudiant 2012-2013.

Université de Poitiers

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Poitiers, octobre 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Poitiers, janvier 2008.

AFEV, Fiches bilan 2009-2010.

Université de Poitiers, Fiche de recrutement étudiant relais santé, 2016-2017.

Université de Poitiers, <http://www.univ-poitiers.fr/formation/nos-formations/ue-libres/>, consulté le 1er juin 2015 et le 18 décembre 2016.

Université Rennes 2

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Haute Bretagne - Rennes II, janvier 2008.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Rennes 2, juillet 2011.

Université Rennes 2, Fiche d'inscription validation des engagements étudiants, 2016-2017.

Université Rennes 2, Formulaire bilan validation des engagements étudiants, 2016-2017.

Université Rennes 2, Liste des associations, 2016-2017.

Université Rennes 2, Présentation validation des engagements étudiants, 2016-2017.

Université Rennes 2, Questionnaire d'auto-évaluation validation des engagements étudiants, 2016-2017.

Université Rennes 2, <https://www.univ-rennes2.fr/devu/actualites/validation-engagements-etudiants-vee>, consulté le 18 décembre 2016.

Université Rennes 2, Fiche d'inscription validation des engagements étudiants, 2014-2015.

Université Rennes 2, Charte validation des engagements étudiants, CEVU du 4 juillet 2008.

Université de Rouen

HCERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Rouen Normandie, 2015-2016.

Université de Rouen, <http://formation-ve.univ-rouen.fr/engagement-etudiant-486897.kjsp?RH=PO1-5-2>, consulté le 15/05/2017.

Université de Rouen, dossier d'inscription Certification de valorisation de l'engagement étudiant parcours associatif, 2016-2017.

Université de Rouen, dossier d'inscription Certification de valorisation de l'engagement étudiant parcours élu 2016-2017.

Université Saint-Étienne

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Jean Monnet – Saint-Étienne, décembre 2010.

AFEV, Fiches bilan 2009-2010.

Université Saint-Etienne, <https://www.univ-st-etienne.fr/fr/vie-etudiante-2/engagement-citoyen.html>, consulté le 14/12/2016.

Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3)

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, décembre 2013.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, février 2009.

Animafac, Evaluation de l'expérimentation d'un statut de responsable associatif étudiant à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2015.

HCERES, Rapport d'évaluation de l'Université Sorbonne Nouvelle, 21 février 2019.

Université Paris 3, Guide des associations, 2017-2018.

Université Paris 3, Comptes rendus de CFVU d'octobre 1995 à juillet 2016.

Université Paris 3, <http://www.univ-paris3.fr/by6vea-valorisation-de-l-experience-associative-288555.kjsp?RH=ACCUEIL>, consulté le 16 décembre 2016.

Université Paris 3, <http://www.univ-paris3.fr/by6vsc-valorisation-du-service-civique-288554.kjsp?RH=1291131061705>, consulté le 16 décembre 2016.

Université Paris 3, UE expérience associative, 2014-2015.

Université Paris 3, Programme « Sorbonne Nouvelle : s'engager pour le bien commun », 2014.

Université Paris 3, Documents de travail et rendus des étudiant-e-s fournis par l'enseignant chercheur en charge de l'UE "Engagement des élus étudiants", 2013-2014.

Université Paris 3, Livret d'accueil pour les conseillers du CEVU, avril 2012.

Université de Strasbourg

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Louis Pasteur - Strasbourg I, janvier 2009.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Marc Bloch - Strasbourg 2, janvier 2009.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université Robert Schuman – Strasbourg III, janvier 2009.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Strasbourg, novembre 2012.

Université de Strasbourg, <https://www.unistra.fr/>, consulté le 20 décembre 2016.

Université de Strasbourg, Fiche d'inscription Diplôme Universitaire d'Engagement Etudiant, 2016-2017.

Université de Strasbourg, Programme de l'UEL « Connaissance de l'Université », 2016-2017.

Université de Strasbourg, Programme de l'UEL « Engagement associatif », 2016-2017.

Universitaire Technologique Compiègne

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de technologie de Compiègne, mars 2012.

Mail directeur délégué de l'Université de technologie de Compiègne, le 15/03/2015

Université Technologique de Troyes

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de technologie de Troyes (UTT), janvier 2008.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de technologie de Troyes (UTT), novembre 2011.

Université Technologique de Troyes, <http://www.utt.fr/fr/vie-du-campus.html>, consulté le 18 décembre 2016.

Université de Toulon

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Sud Toulon-Var, avril 2012.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université du Sud Toulon-Var, janvier 2008.

Université de Toulon, Dossier personnel engagement étudiant, 2016-2017.

Université de Toulon, Plaquette Certificat de formation à la gestion associative, 2016-2017.

Université de Toulon, Statut de l'engagement étudiant, 2016-2017.

Université de Toulon, <http://www.univ-tln.fr/-Valorisation-de-l-engagement-etudiant-.html>, consulté le 15 décembre 2016.

Université de Tours

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université François Rabelais de Tours, août 2011.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université François Rabelais de Tours, décembre 2007.

Université de Tours, Fiche inscription UEO, 2016-2017.

Université de Tours, <http://www.univ-tours.fr/vie-etudiante/l-engagement-etudiant-443419.kjsp>, consulté le 15 décembre 2016.

Université de Tours, Descriptif « Tutorat des L1 », 2014-2015.

Université de Valenciennes

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC) , juillet 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC) , octobre 2009.

AFEV, Convention Cadre AFEV-Université de Valenciennes Haut du Hainaut, 2007.

Université de Valenciennes, Guide Sport et Culture, 2016-2017.

Université de Versailles Saint-Quentin

AERES, Rapport d'évaluation de l'université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (UVSQ), octobre 2014.

AERES, Rapport d'évaluation de l'Université de Versailles – Saint-Quentin, janvier 2010.

Université de Versailles Saint-Quentin, <http://www.etu.uvsq.fr/etre-un-elu-etudiant-a-l-uvsq-232441.kjsp?RH=1195657440023&RF=1196354221681>, consulté le 20 décembre 2016.

Université de Versailles Saint-Quentin, UE Engagement et vie associative, 2014/2015.

Sources de presse

AEF, Duchamp Cyril, « E-portfolio: les difficultés du PEC sont celles de l'université face aux compétences, selon son conseil scientifique », 26 mars 2015.

AEF, « Le tutorat étudiant et le service civil pourraient faire partie du plan banlieues (Nicolas Delesque) », 18 janvier 2008.

AEF, « L'engagement bénévole des étudiants devient une expérience de préprofessionnalisation. Autres échos du 10ème anniversaire de l'AFEV. », 13 novembre 2001.

AEF, Agnès Bouchaud, « Dix ans de l'AFEV : "mettre en valeur la contribution des volontaires" », 12 novembre 2001.

L'hémicycle, Campinchi Philippe, « Contre l'exclusion, le pragmatisme d'abord. Interview de Nicolas Delesque (président de l'AFEV) », 12 mai 2000.

Le Figaro, « Municipales : Ayrault annonce le forfait de Mandroux à Montpellier », 3 décembre 2013.

Le Monde, Dubet François et Paris Christophe, « Il faut avoir le courage de réinventer le collège unique », 16 septembre 2009.

Le Monde, Follorou Jacques, « Un conseiller de M. Allègre mis en examen dans l'enquête sur la MNEF », 18 mars 2000.

Le Monde, Aulagnon Michèle, « M. Campinchi président de l'UNEF-ID », 5 décembre 1991.

Le Parisien, Florence Deguen, Laurence Le Fur, « Etudiants, bénévoles et fiers de l'être », 11 novembre 2001.

Universités & Territoires, Lionel Larqué, « Le continent invisible des sciences participatives », 4 avril 2013.

Sources en ligne

Bresse TV, Rencontre AFEV, Paysans sans terre et université Brésilienne, <https://www.dailymotion.com/video/xeqbfm>, consulté le 10 octobre 2018.

CERLIS, Présentation de Roger Sue, <http://www.cerlis.eu/team-view/sue-roger-2/>, consulté le 28 juin 2019.

CIEP, <https://plus.ciep.fr>, consulté le 15/08/2020

Cliniques juridiques, <https://www.cliniques-juridiques.org>

Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse, <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/407-valorisation-des-competences-acquises-a-travers-le-benevolat.html>, consulté le 20 juin 2019.

Loi Égalité et Citoyenneté, <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000033934948>, consulté le 19/06/2020.

Lyon, Boche Justin, “Lyon : les élus socialistes choisissent Macron contre le PS”, <https://www.lyoncapitale.fr/politique/lyon-les-elus-socialistes-choisissent-macron-contre-le-ps/>, 17 janvier 2017, consulté le 13 novembre 2018.

Parti Socialiste, présentation de Christophe Borgel, <https://www.parti-socialiste.fr/personnalite/christophe-borgel/>, consulté le 29-10-2018.

YouthPass, <https://www.youthpass.eu> .

Youth Wiki, <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/youthwiki>, consulté le 4/05/2018.

Textes juridiques, chartes, lettres et documents législatifs

Sources

Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence.

Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise.

Articles L. 123-6 et L.714-1 du Code de l'éducation.

Articles L. 111-1 et L.111-2 du Code de la recherche.

Assemblée Nationale, Commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi "Égalité et citoyenneté", 6 juin 2016.

Assemblée Nationale, Commission spéciale chargée d'examiner le projet de loi "Égalité et citoyenneté", 25 mai 2016.

Assemblée Nationale, Journal officiel de la république française, Compte rendu intégral, séances du 29 juin 2016.

Assemblée nationale, Projet de loi « Égalité et citoyenneté » (Procédure accélérée), 13 avril 2016, exposé des motifs.

Avis du Comité économique et social européen sur la « Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions - Communication sur les politiques de l'UE et le volontariat: reconnaître et valoriser les activités de volontariat transfrontalières dans l'UE », 28 mars 2012 (COM(2011) 568 final).

Charte pour la dynamisation de la vie associative des universités, le développement et la valorisation de l'engagement étudiant du 26 mai 2011.

CNESER, Relevé des votes, 21 mars 2017.

Circulaire n° 2017-146 du 7 septembre 2017.

Circulaire n° 2011-1021 du 3 novembre 2011.

Circulaire n°2001-159 du 29 aout 2001.

Compte rendu du Conseil des ministres du 13 avril 2016.

Conclusions du Conseil du 3 octobre 2011 sur « Le rôle des activités de volontariat dans la politique sociale ».

Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), (2009/C 119/02).

Conclusions du Conseil du 23 mars 2005 concernant le Pacte européen pour la jeunesse (7619/1/05 REV 1).

Débats de la Commission mixte paritaire chargée de proposer un texte sur les dispositions restant en discussion du projet de loi relatif à l'égalité et la citoyenneté, 25 octobre 2016.

Déclaration de Lionel Jospin, Premier ministre, Paris le 5 octobre 1998. <http://discours.vie-publique.fr/notices/983002625.html>, consulté le 26/09/2018.

Déclaration de François Fillon, Premier ministre, prononcée par Martin Hirsch, sur le rôle des associations pour la solidarité nationale, l'importance du bénévolat, la mise en place d'une politique publique de la vie associative, la simplification de son environnement réglementaire et l'évolution des subventions, Paris le 17 décembre 2009.

Déclaration de Bologne, 19 juin 1999.

Déclaration de la Sorbonne, Paris, 25 mai 1998.

Décision 37/2010/CE du Conseil du 27 novembre 2009 relative à l'Année européenne des activités de volontariat pour la promotion de la citoyenneté active (2011), JO L 17 du 22/01/2010.

Décision du Parlement européen et du Conseil établissant le programme «Jeunesse en action» pour la période 2007-2013, du 15 novembre 2006, (n°1719/2006/CE).

Décision 2241/2004/CE du Parlement européen et du Conseil du 15 décembre 2004.

Décret n°2017-962 du 10 mai 2017.

Loi Égalité et Citoyenneté du 27 janvier 2017.

Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013.

Loi n° 2008-1249 du 1er décembre 2008.

Loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 10 août 2007.

Plan Social Etudiant, 8 juillet 1998.

Programme Envie d'agir 2004.

Recommandation du Conseil de l'Union Européenne, du 20 décembre 2012, relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel (2012/C 398/01).

Règlement (UE) n°1288/2013 du Parlement européen et du Conseil du 11 décembre 2013 établissant «Erasmus +» : le programme de l'Union pour l'éducation, la formation, la jeunesse et le sport et abrogeant les décisions n°1719/2006/CE, n°1720/2006/CE et n°1298/2008/CE.

Résolution du Conseil du 27 novembre 2009 relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018) (2009/C 311/01).

Décret n°2017-962 du 10 mai 2017

Décrets, arrêtés, circulaires

TEXTES GÉNÉRAUX

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Décret n° 2017-962 du 10 mai 2017 relatif à la reconnaissance de l'engagement
des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle

NOR : MENS1712780D

Publics concernés : étudiants des établissements d'enseignement supérieur.

Objet : reconnaissance de l'engagement des étudiants dans les activités de la vie associative, sociale et professionnelle.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de l'année universitaire 2017-2018.

Notice : le décret dispose que les établissements d'enseignement supérieur doivent mettre en œuvre un dispositif garantissant la validation, pour l'obtention d'un diplôme, des compétences, connaissances et aptitudes acquises par leurs étudiants dans l'exercice des activités associatives, sociales ou professionnelles mentionnées à l'article L. 611-9 du code de l'éducation. Les établissements d'enseignement supérieur sont, dans ce cadre, responsables de la définition et de la mise en œuvre de ce dispositif.

Il précise également les aménagements dans l'organisation et le déroulement de leurs études et les droits spécifiques dont peuvent bénéficier, lorsqu'ils exercent une activité mentionnée à l'article L. 611-11 du code de l'éducation, les étudiants des établissements publics et privés d'enseignement supérieur pour leur permettre de mieux concilier la poursuite de leurs études et leur engagement dans ces activités.

Références : le décret et la partie réglementaire du code de l'éducation, dans sa rédaction résultant de cette modification, peuvent être consultés sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr/>)

Le Premier ministre,

Sur le rapport de la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment ses articles L. 611-9, L. 611-10, L. 611-11, L. 613-1, L. 613-2 et L. 613-7 ;

Vu le code de la défense, notamment le livre II de la quatrième partie ;

Vu le code de la sécurité intérieure, notamment l'article L. 723-3 ;

Vu le code du service national, notamment les articles L. 120-1 et L. 121-1 ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 21 mars 2017 ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche agricole, agroalimentaire et vétérinaire en date du 25 avril 2017,

Décète :

Art. 1^{er}. – La section II du chapitre I^{er} du titre premier du livre VI du code de l'éducation est remplacée par une section ainsi rédigée :

« Section II

« La reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle

« Art. D. 611-7. – Les établissements d'enseignement supérieur dispensant des formations sanctionnées par un diplôme d'enseignement supérieur valide, au titre de la formation suivie par l'étudiant et sur sa demande, les compétences, connaissances et aptitudes qu'il a acquises dans l'exercice des activités mentionnées à l'article L. 611-9 et qui relèvent de celles attendues dans son cursus d'études.

« Cette validation prend la forme notamment de l'attribution d'éléments constitutifs d'une unité d'enseignement, de crédits du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables ("système européen de crédits – ECTS"), d'une dispense, totale ou partielle, de certains enseignements ou stages relevant du cursus de l'étudiant.

« Les modalités de demande et de validation prévues au deuxième alinéa sont définies au plus tard dans les deux mois qui suivent le début de l'année universitaire par la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique de l'université ou, à défaut, par l'instance en tenant lieu.

« Les mêmes activités ne peuvent donner lieu qu'à une seule validation des compétences, connaissances et aptitudes acquises.

« *Art. D. 611-8.* – La validation s'accompagne d'une inscription dans l'annexe descriptive au diplôme ou de toute autre modalité déterminée par l'instance compétente en matière d'organisation des formations définie à l'article D. 611-7.

« *Art. D. 611-9.* – Sur demande de l'étudiant, les établissements d'enseignement supérieur prévoient les aménagements dans l'organisation et le déroulement des études et des examens ainsi que les droits spécifiques, qui permettent de concilier l'exercice des activités mentionnées à l'article L. 611-11 avec la poursuite de ses études. Ces aménagements et ces droits spécifiques sont définis, après évaluation des besoins, par la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique de l'université ou, à défaut, par l'instance en tenant lieu.

« Les aménagements portent, en fonction des besoins, sur l'emploi du temps, les modalités de contrôle des connaissances, la durée du cursus d'études ou peuvent prendre toute autre forme définie par les établissements qui peuvent s'appuyer sur le développement de l'enseignement à distance et le recours aux technologies numériques. Ils sont formalisés dans un document écrit signé par l'étudiant et le chef d'établissement.

« Les droits spécifiques peuvent comprendre des actions d'information et de formation, des moyens matériels, des aides financières et, pour les étudiants élus dans les conseils des établissements et des centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires, des dispositions destinées à faciliter l'exercice de leur mandat. »

Art. 2. – Les dispositions du présent décret entrent en vigueur à compter de la rentrée universitaire 2017-2018.

Art. 3. – La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre de la ville, de la jeunesse et des sports et le secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait le 10 mai 2017.

BERNARD CAZENEUVE

Par le Premier ministre :

*La ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche,
NAJAT VALLAUD-BELKACEM*

*Le ministre de la ville,
de la jeunesse et des sports,
PATRICK KANNER*

*Le secrétaire d'Etat
chargé de l'enseignement supérieur
et de la recherche,
THIERRY MANDON*

Liste des entretiens

Institution d'appartenance	Fonction/Qualité	Lieu	Date	Durée
AFEV Lille	Salariée AFEV Lille	Local AFEV Villeneuve-d'Ascq	26/04/2013	2h
AFEV Nanterre	Salariée AFEV Nanterre	Local AFEV Nanterre	02/05/2013	2h
AFEV Lyon	Salariée AFEV Lyon	Local AFEV Lyon	02/07/2013	2h
AFEV Poitiers	Salariée AFEV Poitiers	Université de Poitiers	07/05/2013	2h
Université Lille 3	Vice-présidente vie étudiante 2012 à 2016	Université Lille 3	03/04/2015	1h
AFEV Auvergne	Directrice AFEV Auvergne	Local AFEV Auvergne	26/04/2015	1h30
Université d'Auvergne	Directrice de la formation et de l'insertion professionnelle	Université d'Auvergne	09/06/2015	1h
Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand)	Directrice du service d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle	Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand)	09/06/2015	1h30
AFEV	Une étudiante et un étudiant bénévoles à l'AFEV	Café, Clermont-Ferrand	10/06/2015	2h
AFEV	Salariée AFEV Albi et Rodez	Téléphone	16/09/2015	0h30
AFEV	Salariée AFEV Val-d'Oise (95)	Téléphone	22/09/2015	1h
AFEV	Salariée AFEV Toulouse	Téléphone	22/09/2015	0h30
AFEV	Salariée AFEV Lille	Téléphone	22/09/2015	0h45
AFEV	Salariée AFEV Tarbes	Téléphone	28/09/2015	0h30
AFEV	Salariée AFEV Poitiers	Téléphone	28/09/2015	0h30
AFEV	Salariée AFEV Paris	Téléphone	29/09/2015	1h
AFEV	Salariée AFEV Rennes	Téléphone	29/09/2015	0h45
AFEV	Salarié AFEV Aix en Provence et Marseille	Téléphone	29/09/2015	1h
AFEV	Salariée AFEV Lyon	Téléphone	06/10/2015	0h30
AFEV	Une étudiante de l'Université Lille 1 et un étudiant de l'Université Lille 3	Local AFEV Villeneuve-d'Ascq	05/11/2015	1h30
AFEV	Salarié AFEV Nice	Téléphone	09/11/2015	0h30
AFEV	Salarié AFEV Lens et Arras	Téléphone	09/11/2015	0h30

Institution d'appartenance	Fonction/Qualité	Lieu	Date	Durée
AFEV	Une volontaire en Service Civique et deux étudiants	Couloirs, Universités Paris Nanterre	18/02/2016	1h
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Responsable du Service d'information et d'orientation	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	18/05/2017	1h
CPU	Chargée de mission vie étudiante	ISP, Université Paris Nanterre	22/05/2017	2h
Ensemble Pour la Réussite	Salarié Ensemble Pour la Réussite	Ensemble Pour la Réussite, Colombes	29/05/2017	1h30
Université Paris Nanterre	Chargée de relations lycées/universités, lutte contre le décrochage	Université Paris Nanterre	9/06/2017	0h45
Université Lille 3	Enseignante responsable du parcours “Action handicap”	Université Lille 3	20/06/2017	1h15
FAGE	Ancien vice-président	Café, Bobigny	21/06/2017	1h30
Zup-de-Co	Salariée Zup-de-Co Nanterre, salariée Zup-de-Co Paris	Café, La Défense	22/06/2017	1h30
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Enseignant chercheur responsable de l'UE “Agir pour la cité”	Café, Paris	22/06/2017	1h
Université Paris Nanterre	Responsable administratif Service Universitaire d'Information et d'Orientation	Université Paris Nanterre	12/07/2017	1h30
Université Paris Nanterre	Vice-présidente chargée de la formation initiale et innovation pédagogique (2014-2020), Responsable cellule RSU, Personnel cellule RSU	Université Paris Nanterre	12/07/2017	1h15
Université Lille 3	Enseignant responsable parcours “Exil et migration”	Université Lille 3	15/09/2017	1h15
Université Paris Nanterre	Directeur sécurité et logistique	Université Paris Nanterre	28/09/2017	1h
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Directrice de la Direction des études et de la vie universitaire, Chargée de mission “Coordination UE pro/Démarche Métier Compétences”	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	30/08/2017	1h15

Institution d'appartenance	Fonction/Qualité	Lieu	Date	Durée
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Vice-présidente du CEVU (1998 - 2002)	Domicile de l'enquêtée, Paris	12/09/2017	1h
Université Lille 3	Médecin du service de santé	Université Lille 3	20/09/2017	1h
Université Lille 1	Enseignant chercheur, chargé de mission "Valorisation de l'Engagement Etudiant"	Université Lille 1	22/09/2017	1h30
UDCCAS	Chargée de mission UDCCAS 59	UDCCAS, Lille	6/10/2017	1h
Université Lille 1	Formatrice "Portefeuille d'Expériences et de Compétences"	Université Lille 1	6/10/2017	1h
Université Lille 1	Enseignante chercheuse, responsable des modules de reconnaissance de l'engagement en Biologie	Université Lille 1	11/10/2017	1h30
Université Lille 1	Vice-président vie étudiante (2009 - 2016)	Université Lille 1	12/10/2017	2h
Université Lille 1	Enseignante responsable du projet Kadovie	Université Lille 1	18/10/2017	1h
Université Lille 1	Vice-président étudiant (2016-2017)	Université Lille 1	19/10/2017	1h30
Zup-de-Co	Salariée Zup-de-Co	Université Lille 3	26/10/2017	1h30
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Responsable du Bureau de la Vie Étudiante (2013-2017), chargée de mission vie de campus à la COMUE USPC	COMUE USPC, Paris	27/10/2017	1h
Université Lille 1	Responsable du service de vie étudiante	Université Lille 1	7/11/2017	1h
Université Lille 1	Responsable de la Maison des Étudiants	Université Lille 1	15/11/2017	1h15
Université Lille 1	Vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017)	Université Lille 1	21/11/2017	2h
DGESIP	Adjointe au chef du département de l'orientation et de la vie des campus	DGESIP, Paris	22/11/2017	1h
France Bénévolat	Président d'honneur de France Bénévolat	Domicile de l'enquêtée, Paris	24/11/2017	2h
Action contre la Faim	Salariée Action contre la Faim	Action contre la Faim, Paris	24/11/2017	0h30
La Clé	Salariée La Clé	La Clé, Lille	30/11/2017	1h30

Institution d'appartenance	Fonction/Qualité	Lieu	Date	Durée
Université Lille 3	Vice-président étudiant de 2012 à 2014	Domicile de l'enquêtée, Lille	6/12/2017	2h
DJEPVA	Adjointe et adjoint au chef du bureau du développement de la vie associative	DJEPVA, Paris	20/12/2017	1h
Université Paris Nanterre	Vice-président CEVU (2008 - 2012)	Université Paris Nanterre	2/02/2018	1h15
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Responsable du Bureau de la Vie Étudiante	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	9/02/2018	0h45
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Directrice du Bureau des enseignements transversaux	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	13/02/2018	0h45
Université Paris Nanterre	Vice-président CEVU (2012 - 2014)	Université Paris Nanterre	15/02/2018	1h30
Université Paris Nanterre	Vice-président CFVU (2014 - 2020)	Université Paris Nanterre	15/02/2018	1h
Université Lille 1	Vice-président étudiant (2012 - 2014)	Université Lille 1	11/03/2018	2h
PDE	Vice-président étudiant de l'Université Lille 2	Café, Lille	11/03/2018	1h30
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Présidente de l'Université Paris 3 (2008 - 2014)	Mairie de Paris	12/03/2018	1h
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Enseignant chercheur, chargé de mission "Portefeuille de compétences"	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	13/03/2018	1h
Université Lille 3	Vice-présidente vie étudiante (2016 - 2017)	Université de Lille	14/03/2018	1h15
Perspective	Salariée Perspective	Perspective, Lille	6/04/2018	1h
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Chargé de mission "réussite"	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	9/04/2018	1h15
CPU	Président de la commission Vie étudiante et Vie de campus de 2016 à 2018	Maison des Universités, Paris	18/04/2018	1h
AFEV	Salariée de l'AFEV Lille	Café, Lille	23/04/2018	1h30

Enquête ethnographique

Mes trois années au sein de l'AFEV représentent une somme très importante d'observations, lors de réunions, mais également lors de discussions informelles. Par soucis de lisibilité, seuls les observations les plus importantes sont consignées ici.

Évènements observés	Lieu	Date
Rencontres Université Entreprise	Palais des congrès, Paris	27 et 28/03/2013
Comité développement durable CPU/CGE	Maison des Universités, Paris	13/05/2013
Congrès CPU « Les femmes et les hommes qui font l'université. Quelles politiques de ressources humaines pour l'université de demain ? »	Universités Rennes 1 et 2	15, 16 et 17/05/2013
AFEV, Journée d'accueil des nouveaux salariés de l'AFEV	AFEV, Paris	20/05/2013
AFEV, Réunion partenariat avec les universités	Université Rennes 2	21/05/2013
Assemblée Générale de l'UNICEF	Cité internationale universitaire de Paris	12/06/2013
PRES Paris Lumière, Conseil de formation	Centre Pompidou, Paris	04/07/2013
AFEV, Université Européenne de l'Engagement	Université de Poitiers	27 et 28/08/2013
Onzième École Inter-Organismes "Qualité en Recherche et en Enseignement Supérieur"	Saint Martin de Londres (34)	9, 10 et 11/09/2013
AFEV, Formation des nouveaux salarié-e-s	AFEV, Paris	7/10/2013
AFEV, réunion interne "Comité stratégique universités"	AFEV, Paris	17/10/2013
AFEV, Comité d'orientation de l'ORSU	AFEV, Paris	6/11/2013
AFEV, Réunion partenariat avec la FÉDÉEH (Fédération Étudiante pour une Dynamique Études et Emploi avec un Handicap)	AFEV, Paris	12/11/2013
AFEV, réunion échanges professionnels	AFEV, Paris	20/11/2013
Journée d'études AVUF, ORSU, « L'engagement solidaire, un lien structurant des politiques de vie étudiante »	Mairie de Montpellier	5/12/2013
Conférence de presse de l'OVE	CNOUS, Paris	10/12/2013
Comité pilotage des Rencontres Université Entreprises	Crédit Coopératif, Nanterre	10/12/2013 16/01/2014 24/02/2014

Évènements observés	Lieu	Date
AFEV, Réunion partenariat avec les universités	Université Paris 13, Bobigny	07/01/2014
Observation participante au sein de l'AFEV Val-de-Marne	Université Paris Est Créteil	09/01/2014
AFEV, formation "Université"	AFEV, Paris	15/01/2014
Observation participante au sein de l'AFEV Hauts-de-Seine	Université Paris Nanterre	16/01/2014
AFEV, Réunion partenariat avec la Fédération Nationale de Conseil en Action Sociale pour l'enseignement supérieur et la recherche (FNCAS)	AFEV, Paris	22/01/2014
Assemblée Générale du Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du Développement durable dans l'Enseignement Supérieur (CIRSES)	Maison des Universités, Paris	31/01/2014
Journée des ambassadeurs de l'AFEV	AFEV, Paris	01/02/2014
AFEV, Réunion partenariat avec les universités	AFEV, Lille	05/02/2014
AFEV, réunion du "Comité stratégique université"	AFEV, Paris	06/02/2014
Observation participante au sein de l'AFEV Hauts-de-Seine	Université Paris Nanterre	12/02/2014
Observation participante au sein de l'AFEV Reims	Université de Reims Champagne-Ardennes	18/02/2014
Coordination nationale de l'AFEV	AFEV, Paris	06/03/2014
AFEV, Réunion partenariat avec les universités	Institut Catholique Lyon	07/03/2014
AFEV, Réunion partenariat avec le REFEDD (Réseau Français des Etudiants pour le Développement Durable)	AFEV, Paris	11/03/2014
Observation participante au sein de l'AFEV Lyon	Institut Catholique de Lyon	16/03/2014
AFEV, Réunion partenariat avec la présidence de l'Université Paris Nanterre	Université Paris Nanterre	17/03/2014
Rencontres Université Entreprise	Palais des congrès, Paris	21 et 22/03/2014
AFEV, Réunion avec la chargée de mission RSU de l'Université Paris Nanterre	Palais des congrès, Paris	21/03/2014
Assemblée générale de la FAGE	Palais des congrès, Paris	21/03/2014
Journées d'études, "Quinzaine des tiers-lieux"	Saint-Étienne	8 et 9/04/2014
Observation participante au sein de l'AFEV Reims	Université de Reims Champagne-Ardennes	16/04/2014
AFEV, Réunion partenariat avec la présidence de l'Université Paris Nanterre	Université Paris Nanterre	29/04/2014

Évènements observés	Lieu	Date
AFEV, Réunion partenariat avec le CROUS de Reims	Université de Reims Champagne-Ardennes	12/05/2014
AFEV, Réunion partenariat avec Étudiants et Développement	AFEV, Paris	21/05/2014
Congrès CPU, « Les universités et l'innovation, agir pour l'économie et la société »	Universités Lyon 2 et 3	21, 22 et 23/05/2014
AFEV, Réunion partenariat avec l'Alliance science société	Petits Débrouillards, Paris	26/05/2014
AFEV, Réunion d'échanges professionnels sur les plateformes de l'engagement solidaire	AFEV, Paris	28/05/2014
AFEV, Comité d'orientation de l'ORSU	UNICEF, Paris	06/06/2014
Observation participante au sein de l'AFEV Lyon	Université Lyon 3	12/06/2014
Séminaire co-organisé par l'ORSU et l'Université Paris Nanterre, portant sur la modélisation du principe de RSU à l'échelle du territoire nanterrien.	Université Paris Nanterre	03/07/2014
AFEV, Réunion du Comité du service civique associatif	Conférence des Évêques de France, Paris	07/07/2014
AFEV, Réunion partenariat avec Animaufac	Animaufac, Paris	28/07/2014
AFEV, Forum Européen des Jeunes Engagés	Université de Poitiers	27 et 28/08/2014
Séminaire RIUCO	Maison des Universités, Paris	24 et 25/09/2014
AFEV, Réunion partenariat avec les universités	Université d'Evry	20/10/2014
Journée d'étude AFEV, Université Lille 3, « La responsabilité sociétale de l'université »	Université Lille 3	07/11/2014
Formation des bénévoles AFEV à Lille	Université Lille 3	22/11/2014
AFEV, Réunion partenariat avec la Caisse des Dépôts	Caisse des Dépôts, Paris	27/11/2014
Journée des ambassadeurs de l'AFEV	AFEV, Paris	29/11/2014
AFEV, Réunion d'échanges professionnels sur les plateformes de l'engagement solidaire	AFEV, Paris	03/12/2014
AFEV, réunion du "Comité stratégique université"	AFEV, Paris	10/12/2014
IRISS, colloque "Réinventer l'alliance sciences sociétés : un impératif démocratique"	Espace Pierre Cardin, Paris	07/01/2015
Formation des bénévoles AFEV à Lille	Université Lille 3	14/02/2015
AFEV, Réunion partenariat avec la présidence de l'Université Paris Nanterre	Université Paris Nanterre	23/02/2015
Formation des bénévoles AFEV à Lille	Université Lille 3	14/03/2015
AFEV, formation "Universités"	Université de Nantes	27/03/2015
Formation des bénévoles AFEV à Nanterre	Université Paris Nanterre	14/04/2015

Évènements observés	Lieu	Date
Plan National Vie Étudiante	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche	20/05/2015 16/06/2015 17/06/2015 23/06/2015
AFEV, Fête des solidarités locales	Université Paris Nanterre	27/05/2015
Assemblée générale de Solidarité Etudiante	Université Paris-Est Marne-la-Vallée	20/06/2015
AFEV, Forum Européen des Jeunes Engagés	Université Lille 3	26 et 27/08/2014
Formation des volontaires en Service Civique à l'AFEV à Lyon	AFEV, Lyon	06/10/2015
Assemblée Générale du Collectif pour l'Intégration de la Responsabilité Sociétale et du Développement durable dans l'Enseignement Supérieur (CIRSES)	Maison des Universités, Paris	14/10/2015
Journée des ambassadeurs de l'AFEV	AFEV, Paris	21/11/2015
Formation des volontaires en Service Civique à l'AFEV Sud Île-de-France	Mairie du 10 ^e arrondissement de Paris	12/11/2015
Comité EXTRASup	Centre international d'études pédagogiques, Sèvres	24/05/2017 14/06/2017
AMUE, Conférence "L'engagement étudiant et sa valorisation"	Maison des universités, Paris	31/01/2018

Inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités

Dispositifs existant avant l'entrée en vigueur de la loi Égalité et Citoyenneté en 2017.

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Aix Marseille Université	2012	Bonus (0,2 à 0,5 points)	L'engagement étudiant est reconnu au travers de cinq bonus. - « Etudiants engagés dans la vie institutionnelle de l'établissement » - « Etudiants accompagnant un étudiant en situation de handicap », - « Etudiants plus avancés dans le cycle de leurs études (de L2 au M1) parrainant des étudiant-e-s de L1, voire L2 », - « Etudiants tuteurs du dispositif TANDEM 1 et 2 (AFEV) », - « Etudiants engagés dans la vie associative » dédié aux membres actifs d'une association étudiante de l'AMU.
Université d'Angers	2011	EU	UE libre « Engagement étudiant » : action de communication auprès des lycées. Existence de dispositifs plus anciens : UE à destination des élu-e-s.
Université des Antilles et de la Guyane	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants au moment de l'enquête. Un dispositif a été voté en 2015, mais n'a pas été mis en œuvre.		
Université d'Artois	2014	Bonus Certificat	Bonus associatif pour les étudiant-e-s de niveau licence, Délivrance d'un Certificat de Formation à la Gestion Associative.
Université d'Auvergne	2010	UE	Enseignement libre : Engagement associatif auprès de l'Afev ou de Lysias (une association à vocation professionnelle).
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse	2007	UE (3 ECTS)	Quatre Unités d'Enseignement d'Ouverture (UEO) permettent la reconnaissance des engagements des étudiant-e-s : UEO engagement associatif I, engagement associatif II, UEO AFEV, UEO Engagement Ville d'Avignon.

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand)	2005	UE	UEL Engagement associatif en convention avec l'Afev-Auvergne, UEL Engagement associatif avec le GENEPI, Statut d'étudiant responsable associatif (Animafac) (depuis 2015).
Université de Bordeaux	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants au moment de l'enquête. Précédemment à la fusion des universités de Bordeaux I, II et IV, donnant naissance à l'Université de Bordeaux au 1er janvier 2014, des formes de reconnaissance pédagogique de l'engagement bénévole existaient. Pour l'Université Bordeaux I, une UE citoyenne valorisant l'engagement syndical des élu-e-s étudiant-e-s ainsi que le bénévolat au sein de l'AFEV existe depuis au moins 2008.		
Université Bordeaux Montaigne	2007	Bonus (0,4 points) ou Certification	Deux types de reconnaissances pédagogiques coexistent : - Les Actions de Formation Personnalisées (AFP) : bonus au diplôme - Quatre certifications : responsabilités associative, accompagnement éducatif, actions de solidarité handicap (supprimé en 2015-2016 faute d'inscrit-e-s), élu étudiant (supprimé car jugée « peu conforme à l'esprit d'engagement d'un élu »).
Université de Bourgogne	2014	UE (5 ECTS)	UE Transversale « engagement étudiant » : concerne les étudiant-e-s qui s'engageant à titre bénévole dans la vie universitaire et extra-universitaire.
Université de Brest - Bretagne Occidentale	2011	UE	UEL « Engagement étudiant » : plusieurs parcours au choix : - « Engagement civique : en partenariat avec l'AFEV », - « Engagement Associatif : au sein d'une association universitaire ou autre », - « Engagement au sein de l'Université : l'étudiant élu dans les instances de l'Université, l'étudiant qui exerce une activité pour l'université notamment dans des actions de communication (portes ouvertes, salons...), de tutorat ou de liaison lycée – université », - « Engagement en faveur du handicap : au sein de l'Université, l'étudiant pourra accompagner un ou plusieurs étudiants, parrainer des lycéens »
Université de Bretagne Sud	2014	UE	Plusieurs UE complémentaire au choix : élu-e-s, associations étudiantes, handicap, échanges inter-culturel, accompagnement à la scolarité, Les Petits Débrouillards.
Université Caen Basse-Normandie	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants au moment de l'enquête.		

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Université de Gergy-Pontoise	2015	UE	UE « Engagement étudiant » avec plusieurs parcours au choix : - « Ambassadeur de l'UCP » : pour « les étudiants participant à la promotion de l'université : salons, lycées, journée remise des diplômes » - « Engagement solidaire » : avec l'AFEV, La Clé et Zup-de-Co, - « Engagement associatif » : dans et hors université, - « Engagement universitaire » : pour les élu-e-s.
Université de Corse : Università di Corsica Pasquale Paoli	2016	UE	Les ACSEE (activités culturelles, sportives et engagement étudiant) reconnaissent des engagements de nature différentes : associatif, initiatives étudiantes hors d'un cadre associatif, élu-e-s, implication au sein du service handicap, tutorat, entrepreneuriat.
Université d'Évry Val d'Essone	2012	UE	UEL « Implication étudiante 1 et 2 » : reconnaît les engagements principalement au sein de l'université : élu-e-s, associations, handicap et AFEV.
Université de Franche-Comté	2013	UE Supplément au diplôme	Reconnaissance pédagogique du bénévolat multiple : - UE « Engagement étudiant » : parcours au choix « Association » ou « Elu » - Inscription dans le supplément au diplôme : 6 mentions portent sur des formes d'engagement : « Projet étudiant soutenu par l'UFC/ Engagement associatif ou pratique culturelle de loisir/ Mandat électif/ Engagement citoyen : défense, sécurité, etc. / Pratique sportive universitaire de compétition ou athlète de haut niveau sur liste ministérielle/ Certificat de secourisme – Sauveteur secouriste du travail (SST) »
Université de Grenoble Alpes	2010	UE (3 ECTS)	L'Université de Grenoble 3 disposait depuis 2010 d'un dispositif nommé « Initiative et engagement étudiant ». L'Université Grenoble 1 proposait, depuis 2014, deux UE « Accompagnement des étudiants en situation de handicap » et « Engagement associatif et syndical » Depuis 2016 et la fusion des universités : trois UE Transversales sont proposées : « Accompagnement des étudiants en situation de handicap », « Engagement associatif et syndical », « Engagement citoyen Sapeur pompier de l'Isère ».

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Université de Haute-Alsace	2013	UE	Plusieurs dispositifs : - UEL « Valorisation de l'Engagement Etudiant » : associations (dans et hors fac) et élu-e-s. - UEL spécifiques : UEL « Cordées de la réussite » (monitorat) et « Créer une association, du montage au développement »
Université du Havre	2015	UE	UEL Engagement étudiant (dans associations de l'université)
Université de La Réunion	2015	UE	UEL reconnaissance du bénévolat d'accompagnement scolaire, UEL engagement associatif dans l'université.
Université de La Rochelle	2013	Supplément au diplôme	EC libre « Engagement » : associations, AFEV, « Team étudiante », ASTEP (promotion des sciences), accompagnement des étudiant-e-s en situation de handicap, accompagnement des étudiant-e-s étranger-ère-s, tutorat étudiant (BU, langues, informatique, droit), élu-e-s, etc. La liste n'est pas exhaustive.
Université Lille 1	2013	Label	Certification sous la forme d'un Label : "engagement", "initiatives", "élus".
Université Lille 2	2016	UE (3 ECTS)	UE « engagement civique » : ouverte à tous types d'engagement
Université Lille 3	2014	UE	UE 10 Projet étudiant - Engagement citoyen : plusieurs parcours au choix selon les années.
Université de Limoges	2011	UE (2 ou 3 ECTS)	Trois UE au choix (qui peuvent être transformées en Bonus si pas de possibilité de faire entrer l'UE dans le cursus) : - « UE Engagement dans un mandat électif dans l'Université et ses partenaires proches (y compris les composantes et le CROUS) ou dans des instances nationales (CNESER, CNOUS) », - « UE Engagement dans un mandat associatif dans une association de l'Université de Limoges (référéncée par le service communication) », - « UE Engagement en tant que porteur de projet à caractère humanitaire ou social et d'intérêt collectif (y compris Service Civique et suppléants des élus) ».
Université Littoral Côte d'Opale	2000 ou 2003	Label	Label Citoyen : reconnaît les engagements bénévoles, ainsi que des actions réalisées dans le cadre de conventions de partenariat passées avec le rectorat et l'AFEV.

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Université de Lorraine	2016	Bonus	B2E (Bonus Engagement Etudiant) qui prend la forme d'un bonus de points à disposition du jury de diplôme ou d'année. Reconnaissance des engagements associatifs, mais aussi des élu-e-s.
Université Lyon 1	2008	UE (3 ECTS)	UE « Engagement citoyen » : reconnaissance des engagements internes à l'université (élu-e-s et associations), mais aussi extérieures. La formation est assurée sous la forme de conférences.
Université Lyon 3	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants à l'échelle de l'Université au moment de l'enquête.		
Université du Maine	2013	UE	UEL : Accompagnement individualisé et solidaire avec l'AFEV UEL : Accompagnement scolaire en collège et lycée (pour certaines filières seulement)
Université de Nantes	2011	UE	UED Culture : engagement associatif : ce rapproche d'une pratique de <i>service-learning</i> . L'action bénévole est envisagée comme un stage, elle est dirigée par un-e enseignant-e. Dans la mesure où elle est principalement intégré dans deux filières (L1 sociologie et L2 sciences et techniques), on peut en déduire qu'il s'agit d'une intégration de la pratique associative dans le cadre d'un cours et non pas une simple validation des engagements.
Université de Nice Sophia Antipolis	2009	UE (2 ECTS)	Quatre UE libres au choix : - « Accompagnement Educatif Solidaire n°1 et n°2 : AFEV », - « Engagement étudiant : associatif étudiant », - « Engagement étudiant : élu étudiant », - « Engagement Associatif GENEPI ».
Université de Nîmes	2009	UE	UEL « Valorisation de l'engagement étudiant » en L1 et L2 : pour les membres du bureau d'une association étudiante domiciliée à l'université. UEL Engagement à l'AFEV.
Université de Nouvelle Calédonie	2013	Bonus ou Supplément au diplôme	«UE Engagement étudiant» comptant comme un bonus au diplôme et comme supplément au diplôme.

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Université d'Orléans	2015	UE	UE libre : Valorisation des engagements étudiants (participation à des activités électives ou associatives étudiantes)
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne	2013	Bonus	« Bonification engagement citoyen » : uniquement pour les associations reconnues par l'université, ne concerne pas les élu-e-s.
Université Paris 4	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants au moment de l'enquête.		
Université Paris 8 Vincennes - Saint Denis	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants à l'échelle de l'Université au moment de l'enquête.		
Université Paris Dauphine – Paris 9	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants au moment de l'enquête.		
Université Paris Descartes – Paris 5	2008	UE	UE « Engagement étudiant » : membre actif-ve d'une association, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université (à l'exclusion de tout engagement à visée politique ou idéologique); rédaction des actualités dans la newsletter étudiante; parrainage d'un-e étudiant-e en programme d'échanges; participation à l'amélioration des services numériques de l'Université ; élu-e-s ; étudiant-e Ambassadeur de l'université Paris Descartes.
Université Paris-Diderot – Paris 7	2013	UE ou supplément au diplôme	Validation de l'engagement étudiant dans une UE Libre (dans le cursus) ou facultative (hors cursus) sous la forme d'un supplément au diplôme : concerne les élu-e-s, les étudiant-e-s ayant une responsabilité dans une association, les étudiant-e-s en Service Civique et les étudiant-e-s ayant un projet individuel validé par un-e enseignant-e.
Université Paris Est Créteil	2016	UE (3 ECTS)	Sept options de reconnaissance des engagements : - « Accompagner l'engagement des (futur-e-s) candidat-e-s et élu-e-s étudiant-e-s », - « Alimentation / Santé des étudiants : étudiants relais », - « De l'idée au projet : initiation à la démarche entrepreneuriale autour de l'économie sociale et solidaire », - « Engagement Accompagnement des étudiants étrangers hors programmes d'échanges », - « Engagement de solidarité avec l'AFEV », - « Engagement Escalade Etudiants – Animation » (diocèse de Créteil), - « Secourisme et prévention des accidents : une posture civique ».

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Université Paris Nanterre	2014	Bonus	Bonus au diplôme "Engagement solidaire" : nombreux parcours au choix.
Université de Pau et des Pays de l'Adour	2010 (voir antérieur)	UE	UE « engagement associatif » gérée par le service culturel. Les formations liées à l'UE sont dispensées en partenariat avec des acteurs locaux de l'agglomération de Pau.
Université de Perpignan	2014	DU	DU « Engagement des étudiants » ouvert aux élu-e-s étudiant-e-s et aux « acteurs de la vie associative ».
Université Picardie Jules Verne	2014	UE	UE libre "engagement" : valorisation de tous les engagements bénévoles d'intérêt général concernant des objectifs notamment solidaires et sociaux, culturels, sportifs, pédagogiques
Université Pierre et Marie Curie – Paris 6	2013	UE	UE « Initiative et Engagement Etudiant (Licence et master) » : associations et élu-e-s
Université de la Polynésie Française	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants au moment de l'enquête. Une UE "UECG de l'engagement étudiant" a été votée en 2012 et supprimée l'année suivante faute d'inscrit-e-s.		
Université de Poitiers	2009	UE	Plusieurs UE de reconnaissance des engagements, uniquement dans des associations conventionnées : ALEPA, ALSIV, Entre parent'aide, Petits débrouillards, Plusar, Episs Campus, Handisup, AFEV.
Université de Reims	Pas d'information concernant l'existence d'un dispositif. En 2009-2010, reconnaissance des bénévoles à l'AFEV.		
Université Rennes 2	2008	UE (3 ECTS)	Module « validation de l'engagement étudiant » en licence 3 : de type partenarial, tout en permettant aux étudiant-e-s de proposer d'autres associations.
Université de Rouen	2016	Certification	Certification de Valorisation de l'Engagement Étudiant (CVEE) : associations étudiantes et élu-e-s.
Université de Saint-Etienne	2009	Bonus (0,35 points)	« Bonification citoyenne » à destination des élu-e-s. Les engagements associatifs ne sont pas concernés. Ancienne reconnaissance partenariale avec l'AFEV (2009-2010).

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3	2000	UE	Plusieurs dispositifs : - UE « Engagement des élus étudiants » créée en 2010, - UE « Engagement associatif » créée en 2011, - Statut de responsable associatif, créé en 2014, - UE « Valorisation du Service Civique », créée en 2015, - UE « Prise de note », créée en 2016.
Université de Strasbourg	2009	DU UE	« Diplôme Universitaire d'Engagement Étudiant » (DUEE) : peut être validé suite à la validation de deux UE portant sur l'engagement. UE au choix dans ou hors DU : - « UE "Engagement universitaire" pour les étudiants élus », - « UE "Engagement associatif" pour les responsables d'associations étudiantes agréées par l'Université », - « UE "Engagement social et citoyen : l'étudiant dans la ville" pour les étudiants engagés auprès de l'AFEV ou tout autre engagement jugé similaire », - « UE "Engagement solidaire" (ne pourra être validée que dans le cadre du DUEE) », - « UE "Engagement artistique et culturel" (ne pourra être validée que dans le cadre du DUEE) », - « UE libre de sport (avec validation d'une action d'animation, se renseigner au SUAPS) »
Université de Technologie de Compiègne	Pas de dispositif de reconnaissance des engagements étudiants au moment de l'enquête.		
Université Technologique de Troyes	2015	Certification	Valorisation par un certificat.
Université de Toulon	2015	DU Certification	- DU engagement étudiant : pour les élu-e-s, les membres d'associations universitaires ou dans l'ESS. - Statut de l'étudiant engagé : permet une dispense d'assiduité. Pour les élu-e-s, mais aussi les responsables associatifs. - Certificat de formation à la gestion associative CFGA : 30 heures de formation et 20 jours de stage dans une association

Université	Date connue des premiers dispositifs	Types de dispositif	Détail des dispositifs de reconnaissance des engagements
Université de Tours	2014	UE	Plusieurs UE d'ouverture au choix : - « Tutorat des L1 au S1 », - « Projet associatif », - « Mandat d' élu », - « GENEPI », - « Zup de Co », - « La Cimade ».
Université de Valenciennes	2007	UE (2 ou 3 ECTS)	La reconnaissance des engagements étudiants ce fait au travers d'un dispositif unique intitulé « Sport Culture Citoyenneté ». Comme son nom l'indique il rassemble les activités sportives, culturelle, mais aussi l'engagement associatif et syndical.
Université de Versailles Saint-Quentin	2010	Bonus	« Bonification pour les activités associatives et citoyennes » pouvant compter dans les points jurys pour l'accès à une mention. Avant 2015, une UE « Engagement et vie associative » existait.

Table des matières

Introduction générale.....	12
Engagements et intégration des étudiant-e-s.....	15
La reconnaissance des engagements bénévoles : un objet peu investi.....	38
Faire d'un petit objet une question de recherche.....	42
Méthodologie de la recherche.....	47
Organisation de la thèse.....	60
Première partie : Genèse d'un dispositif : la reconnaissance des engagements bénévoles étudiants dans les cursus universitaires.....	63
Chapitre 1 : Historique des politiques de reconnaissance du bénévolat étudiant : entre formation à la citoyenneté et pré-professionnalisation.....	67
Section 1 : Du paradigme de la “société de la connaissance” à la prise en compte du bénévolat dans les cursus universitaires : la transformation du rôle dévolue aux universités à l'échelle internationale et européenne.....	71
1.1 Les politiques d'enseignement supérieur dans les organisations internationales face à l'“économie du savoir”.....	71
1.2 Du processus de Bologne à la création d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.....	78
1.2.1 La Commission européenne et la transition vers le “mode 2” de production des savoirs.....	78
1.2.2 Le processus de Bologne : une intégration progressive des connaissances et compétences non formelles.....	81
1.3 La promotion de l'engagement et de la participation des jeunes au niveau européen : la jeunesse comme “ressource”.....	87
Section 2. Le développement national de politiques visant à soutenir et développer les engagements bénévoles des étudiant-e-s dans les universités françaises : de l'incitation à l'obligation.....	94
2.1 Le bénévolat comme facteur de professionnalisation des étudiant-e-s ?.....	96
2.1.1 Le bénévolat étudiant : facteur d'employabilité des étudiant-e-s et de professionnalisation des formations ?.....	96

2.1.2 L'identification et la valorisation des compétences : le développement de nouvelles pratiques au sein des universités.....	102
2.2 Des années 1990 aux années 2010 : des premières expérimentations aux premières mesures incitatives.....	107
2.2.1. La fin des années 1990 : entre abrogation du service militaire et Plan Social Étudiant.....	108
2.2.2. La circulaire de 2001 : une incitation à la reconnaissance des engagements bénévoles dans les cursus.....	112
2.2.3. L'intégration du bénévolat dans la réforme LMD.....	117
2.2.4. 2007 : la réforme LRU et le plan réussite en licence.....	121
2.2.5. 2008-2011 : Le développement d'outils de valorisation du bénévolat à destination des associations.....	125
2.3. La Charte de 2011, vers la généralisation de la reconnaissance.....	130
2.4. La loi Égalité et citoyenneté : l'intégration formelle du bénévolat dans la formation initiale.....	142
Conclusion chapitre 1	150
Chapitre 2 : La reconnaissance des engagements bénévoles étudiants au sein des universités : une multiplication de dispositifs pour un impact quantitatif faible.....	153
Section 1. Inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements des étudiant-e-s dans les universités françaises.....	155
1.1 La constitution d'un inventaire : retour sur la méthodologie de l'enquête.....	155
1.1.1 Une pluralité de dispositifs de "reconnaissance" entre "valorisation" et "validation".....	155
1.1.2 Dresser une classification des formes de reconnaissance de l'engagement.....	159
1.2. La reconnaissance des engagements étudiants : une généralisation des dispositifs.....	161
1.2.1 Des premières expérimentations de reconnaissance du bénévolat dans les cursus à la circulaire du 29 août 2001.....	161
1.2.2 Vers une généralisation des dispositifs de reconnaissance.....	167
1.3 Classification des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les cursus universitaires.....	175
1.3.1. Les dispositifs incitatifs : généraliste ou à projet.....	178

1.3.2. Les dispositifs de type partenariaux.....	180
1.3.3. Les dispositifs de type validation des acquis.....	185
1.3.4. Les dispositifs dédiés aux élu-e-s étudiant-e-s.....	188
Section 2. Inventaire des politiques étrangères et européennes autour de la reconnaissance des pratiques bénévoles.....	198
2.1 Aperçu de la reconnaissance du bénévolat aux États-Unis et au Canada.....	199
2.1.1. L'exemple des universités étasuniennes.....	199
2.1.2. L'exemple des universités canadiennes.....	205
2.2. La reconnaissance des engagements des étudiant-e-s au niveau européen.....	209
2.2.1. Méthodologie d'enquête et sources.....	210
2.2.2. La valorisation des engagements étudiants dans les universités européennes.....	212
2.2.3. La validation du bénévolat dans les formations universitaires.....	215
Conclusion chapitre 2	220
Conclusion première partie :	222
Deuxième partie : Mise à l'agenda et fabrication des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans différentes configurations locales.....	228
Chapitre 3 : L'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.....	243
Section 1. 1998-2008 : Première phase d'élaboration de dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants.....	245
1.1 La création d'un statut pour les élu-e-s étudiant-e-s.....	246
1.2 La reconnaissance du bénévolat à l'AFEV comme une expérience professionnalisante.....	247
1.2.1 La création d'un dispositif de reconnaissance partenarial.....	247
1.2.2 Le bénévolat étudiant comme critère de sélection dans les filières en tension.....	249
Section 2. 2008-2017 : Une centralisation des politiques de vie étudiante et de reconnaissance des engagements.....	253
2.1 La refonte de l'organisation des formations et des services : une nouvelle place pour les politiques de vie étudiante.....	253
2.1.1 2008-2014 : Refonte de l'organisation de l'université et des services sous la présidence de Marie-Christine Lemardeley.....	253

2.1.2 2014-2018 : Poursuite des politiques engagées par la présidence sortante sous le mandat de Carle Bonafous-Murat.....	255
2.1.3 Les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans « l’expérience étudiante » et la professionnalisation des parcours.....	258
2.2 Une deuxième vague de reconnaissance des engagements étudiants.....	260
2.2.1 La reconnaissance du statut d’élue-e.....	261
2.2.2 La reconnaissance des bénévoles de la cellule handicap.....	264
2.2.3 La reconnaissance de l’engagement associatif.....	265
2.2.4 L’ouverture d’un partenariat avec d’autres associations.....	267
2.2.5 UE “Valorisation du Service Civique”.....	267
2.2.6 Le statut de responsable associatif.....	268
Conclusion chapitre 3	270
Chapitre 4 : L’Université Paris Nanterre – Paris 10.....	274
Section 1. Les premières expérimentations en lien avec la qualification professionnelle.	276
1.1 La reconnaissance du tutorat dans le Plan Réussite en Licence.....	276
1.2 Création d’un enseignement en lien avec la Ligue contre le cancer.....	277
1.3 La non-application de la reconnaissance pour les bénévoles de l’AFEV.....	277
Section 2 : Une politique de vie étudiante autour du concept de “Responsabilité Sociale des Universités”.....	282
2.1 Création d’un service “Responsabilité Sociétale des Universités et Développement Durable” (RSU-DD).....	282
2.2 La reconnaissance des engagements étudiants dans le LMD3.....	284
2.3 Les différents bonus aux diplômés en lien avec le bénévolat.....	286
2.4 La création de nouveaux dispositifs dans le cadre de la loi égalité et citoyenneté.	292
Conclusion chapitre 4	295
Présentation des activités de la COMUE Lille Nord de France en matière d’engagement des étudiant-e-s.....	299
Chapitre 5 : L’Université Lille 3.....	302
Section 1. Évolution de l’offre de formation et de la politique de vie étudiante de 2005 à 2014.....	304

1.1 2006 : Un premier dispositif de type partenarial avec l'AFEV.....	304
1.2 2014 : Une multiplication des dispositifs à l'échelle de l'établissement.....	305
Section 2. Le développement d'une politique de vie étudiante : renforcer et susciter des engagements.....	308
2.1 Parcours "Engagement AFEV"	309
2.2 Parcours "Engagement associatif – Soutien scolaire".....	314
2.3 Parcours "Responsabilité associative".....	318
2.4 Parcours "Action handicap".....	319
2.5 Parcours "Comprendre et agir face aux conduites addictives".....	322
2.6 Parcours "Sensibilisation et déconstruction des stéréotypes de sexe".....	323
2.7 Parcours "Exil et migration".....	323
Conclusion chapitre 5	325
Chapitre 6 : L'Université Lille 1.....	328
Section 1. La prise en compte des activités extra-académiques des étudiant-e-s : le développement de quelques dispositifs à l'échelle des UFR.....	330
1.1 Une politique de vie étudiante tournée vers la promotion des engagements associatifs.....	330
1.2 La création de différents dispositifs à l'échelle des UFR.....	331
1.2.1 Les dispositifs de reconnaissance des engagements bénévoles au sein de l'UFR de biologie : susciter des engagements et professionnaliser les étudiant-e-s.	332
1.2.2 L'inscription de Zup-de-Co dans les dispositifs existants : une entrée par les UFR.....	337
Section 2. Le développement de nouveaux dispositifs à l'échelle de l'université.....	339
2.1 La création des Labels : une reconnaissance sous forme d'une valorisation plutôt qu'une validation.....	339
2.1.1 L'élaboration d'une reconnaissance des engagements étudiants à l'échelle de l'université.....	339
2.1.2 L'organisation générale des Labels.....	342
2.1.3 Des dispositifs rarement sollicités par les étudiant-e-s.....	345
2.2 L'Université comme pourvoyeur de bénévoles : de l'intégration dans le campus à l'intégration sur le territoire.....	347

Section 3. L'élaboration de nouveaux dispositifs à la rentrée 2017-2018 : application de la loi Égalité et citoyenneté et fusion des universités.....	350
3.1 Une généralisation des dispositifs de reconnaissance dans les UFR en deux étapes.....	350
3.2 La création d'un dispositif à l'échelle des trois universités : le Contrat d'Aménagement d'Étude.....	351
Conclusion chapitre 6	355
Conclusion deuxième partie :.....	359
Troisième partie : De l'association de bénévoles au groupe d'intérêt : comment l'AFEV est-elle devenue un acteur majeur des politiques d'engagement bénévoles des étudiant-e-s ?....	367
Chapitre 7 : L'AFEV et les universités : d'une association de service au groupe d'intérêt	372
Section 1. L'AFEV : une association de salarié-e-s issue du militantisme étudiant.....	374
1.1. Une association issue du militantisme étudiant proche du Parti Socialiste.....	374
1.2. L'AFEV : une association de salarié-e-s, sans militant-e-s.....	377
Section 2. Mobiliser les étudiant-e-s : l'AFEV une association de services.....	380
2.1. Vers la massification du "volontariat étudiant de solidarité".....	380
2.2. La reconnaissance de l'engagement : un indicateur des actions menées par l'AFEV.....	384
Section 3 : Mobilisation et production du savoir : entre recherche scientifique et travail d'expert.....	388
3.1. La mobilisation d'une communauté de chercheur-se-s autour d'un projet associatif.....	389
3.2. La production de données : entre fabrication d'une demande sociale et d'une position experte.....	394
Section 4 : De l'expertise au lobbying : inscription dans des réseaux d'acteurs et mise en scène de soi.....	402
4.1 Mobiliser l'Europe comme ressource.....	403
4.2. Se positionner comme un entrepreneur de politique publique par la création d'une coalition d'acteurs : l'Observatoire de la responsabilité sociétale des universités.....	406

4.3 Usage des séminaires et des journées d'étude : la promotion de "bonnes pratiques" comme ressource experte.....	415
4.3.1. L'organisation d'une journée d'étude : une opération de communication auprès des acteurs locaux.....	416
4.3.2. Participation à un séminaire international : la dépossession de la parole experte de l'AFEV par les membres universitaires de l'ORSU.....	420
Conclusion chapitre 7	423
Chapitre 8 : Les dispositifs de reconnaissance des engagements : un effet d'aubaine pour l'AFEV ?.....	426
Section 1. L'AFEV comme opérateur de la vie étudiante sur les campus : faire reconnaître ses bénévoles et faire financer ses activités.....	428
1.1 Le projet des "Plateformes de l'engagement solidaire" : lier validation des engagements et intégration dans le cursus.....	429
1.2. Faire face à la concurrence sur les campus : la Plateforme de l'Engagement Solidaire de l'Université Paris Nanterre.....	441
1.3. L'échec de la création d'une "Plateforme de l'Engagement Solidaire" au sein de l'Université Lille 3.....	447
Section 2. Faire reconnaître l'AFEV comme un acteur de la formation universitaire : l'enjeu des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants.....	451
2.1. L'identification des compétences acquises avec l'AFEV : apparaître comme complémentaire des formations universitaires.....	453
2.2. La formation aux compétences issues du bénévolat par l'AFEV : s'intégrer dans les cursus universitaires.....	467
Conclusion chapitre 8	474
Conclusion troisième partie.....	476
Conclusion générale.....	479
Annexes.....	488
Principaux sigles utilisés.....	489
Bibliographie.....	494
Sources documentaires.....	514
Sources internationales par pays.....	524
Allemagne.....	524

Belgique.....	524
Canada.....	524
Croatie.....	525
États-Unis.....	525
Espagne.....	526
Grande-Bretagne.....	526
Lituanie.....	526
Luxembourg.....	526
Sources par université.....	527
Aix Marseille Université.....	527
Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.....	527
COMUE Lille Nord de France.....	527
Université d'Angers.....	528
Université des Antilles.....	528
Université d'Artois.....	528
Université d'Auvergne.....	528
Université d'Avignon.....	529
Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand).....	529
Université Bordeaux 1.....	529
Université Bordeaux Montaigne.....	530
Université de Bourgogne.....	530
Université de Brest - Bretagne Occidentale.....	530
Université de Bretagne Sud.....	531
Université de Caen Basse-Normandie.....	531
Université de Corse : Università di Corsica Pasquale Paoli.....	531
Université d'Évry Val d'Essone.....	531
Université de Franche-Comté.....	532
Université Grenoble 1.....	532
Université Grenoble Alpes.....	532
Université de Haute-Alsace.....	533
Université du Havre.....	533
Université de La Réunion.....	533

Université de La Rochelle.....	533
Université de Limoges.....	534
Université de Lille.....	534
Université Lille 1.....	534
Université Lille 2.....	535
Université Lille 3.....	536
Université de Limoges.....	537
Université Littoral Côte d’Opale.....	537
Université de Lorraine.....	537
Université Lyon 1.....	538
Université Lyon 3.....	538
Université du Maine.....	538
Université de Metz.....	538
Université de Nantes.....	539
Université de Nice Sophia Antipolis.....	539
Université de Nîmes.....	539
Université de Nouvelle Calédonie.....	539
Université d’Orléans.....	540
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.....	540
Université Paris Dauphine (Paris 9).....	540
Université Paris Descartes (Paris 5).....	541
Université Paris Diderot (Paris 7).....	541
Université Paris Est Créteil (UPEC).....	541
Université Paris Nanterre (Paris 10).....	542
Université de Pau et des Pays de l’Adour.....	543
Université de Perpignan.....	543
Université de Picardie Jules Verne.....	543
Université Pierre et Marie Curie (Paris 6).....	544
Université de la Polynésie française.....	544
Université de Poitiers.....	544
Université Rennes 2.....	545
Université de Rouen.....	545

Université Saint-Étienne.....	546
Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3).....	546
Université de Strasbourg.....	546
Universitaire Technologique Compiègne.....	547
Université Technologique de Troyes.....	547
Université de Toulon.....	547
Université de Tours.....	548
Université de Valenciennes.....	548
Université de Versailles Saint-Quentin.....	548
Sources de presse.....	550
Sources en ligne.....	551
Textes juridiques, chartes, lettres et documents législatifs.....	552
Sources.....	552
Décret n°2017-962 du 10 mai 2017.....	554
Liste des entretiens.....	557
Enquête ethnographique.....	561
Inventaire des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités.....	565

Index des tableaux

Tableau 1: Anne Muxel et al., Les étudiants de Sciences Po: leurs idées, leurs valeurs, leurs cultures politiques, Paris, Presses de Sciences Po, 2004 : Tableau 29. Engagement ou propension à l'engagement des étudiants dans différents types d'organisation, p116.....	30
Tableau 2: Mireille Cléménçon, « Les loisirs et la sociabilité », in Olivier Galland, Le monde des étudiants, Paris, France, Presses universitaires de France, 1995, p. 111.....	32
Tableau 3: Synthèse des enquêtes de l'Observatoire national de la vie étudiante intitulées "Conditions de Vie des étudiants" pour les éditions 2006 et 2010.....	34
Tableau 4: Synthèse des enquêtes de l'Observatoire national de la vie étudiante intitulées "Conditions de Vie des étudiants" pour les éditions 2013 et 2016.....	34
Tableau 5: Résumé des entretiens réalisés entre 2017 et 2018.....	59
Tableau 6: Catégorisation des dispositifs universitaires liés aux engagements étudiants.....	156

Tableau 7: Formes prises par les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants. .	158
Tableau 8: Synthèse des données issues de : DGESIP, Enquête sur la mise en œuvre de la circulaire du 29 août 2001, 04 juillet 2002.....	164
Tableau 9: Synthèse des données issues des bilans de la DGESIP concernant l'utilisation du FSDIE entre 2009 et 2016.....	168
Tableau 10: Forme prise par les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants dans les universités, en 2016-2017.....	175
Tableau 11: Formes prises par les dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants en 2016-2017.....	175
Tableau 12: Types d'engagements étudiants reconnus dans les dispositifs des universités pour l'année 2016-2017.....	176
Tableau 13: Nombre de dispositifs de reconnaissance spécifiques à une association.....	181
Tableau 14: Données concernant l'intégration du service-learning dans les universités américaines, issues de Marshall Welch, John Saltmarsh, "Current Practice and Infrastructures for Campus Centers of Community Engagement", Journal of Higher Education Outreach and Engagement, vol 17, 2013, p 42.....	203
Tableau 15: Présentation des terrains d'enquête.....	231
Tableau 16: Dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants ouverts à l'échelle des quatre universités enquêtées.....	233
Tableau 17: Acteurs impliqués dans l'élaboration des dispositifs de reconnaissance des engagements sur les différents terrains d'enquête.....	234
Tableau 18: Principales sources mobilisées pour les études de cas.....	235
Tableau 19: Listes des entretiens des études de cas.....	238
Tableau 20: Liste des président-e-s de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1996 - 2018.	244
Tableau 21: Synthèse des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.....	270
Tableau 22: Président-e-s de l'Université Paris Nanterre de 1998 à 2020.....	275
Tableau 23: Présentation des Bonus au diplôme "Engagement solidaire", Université Paris Nanterre, année 2015-2016.....	287
Tableau 24: Université Paris Nanterre, Compétences liées au Bonus "Responsable associatif", 2018-2019.....	291

Tableau 25: Synthèse de l'historique des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants de l'Université Paris Nanterre.....	295
Tableau 26: Organisation de l'UE 10 "Projet de l'étudiant" dans les nouvelles maquettes de licence, Université Lille 3, 2014.....	305
Tableau 27: Parcours proposés au sein de l'UE 10 "Engagement citoyen" de l'Université de Lille 3, 2014-2017.....	308
Tableau 28: Synthèse des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants de 2006 à 2017, Université Lille 3.....	325
Tableau 29: Présidents de l'Université Lille 1, 1997-2017.....	329
Tableau 30: Modules de reconnaissance des engagements bénévoles des étudiant-e-s au sein de l'UFR de biologie, Université Lille 1, 2008-2017.....	332
Tableau 31: Commission "Engagement des étudiants" du Contrat d'aménagement d'étude au titre de l'engagement citoyen et associatif des étudiants, Université de Lille, 2018.....	353
Tableau 32: Synthèse des dispositifs de reconnaissance des engagements étudiants à l'Université Lille 1, 2013-2017.....	355
Tableau 33: Issu de la Convention Pluriannuelle d'Objectifs 2013-2015 entre le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et l'AFEV.....	385
Tableau 34: Nombre de bénévoles et de reconnaissance des engagements au sein de l'AFEV (données issues de la documentation interne de l'AFEV).....	386
Tableau 35: AFEV, L'engagement bénévole à l'AFEV 2012. (Sur 427 répondants).....	395
Tableau 36: AFEV, L'engagement bénévole à l'AFEV 2012. (Sur 427 répondants).....	396
Tableau 37: AFEV, L'engagement bénévole à l'Afev : Portrait type, modalités d'engagement et impact, 2012, p 5.....	397
Tableau 38: AFEV, L'engagement bénévole à l'Afev : Portrait type, modalités d'engagement et impact, 2012, p. 4.....	398
Tableau 39: AFEV, Baromètre bénévole 2014. Question n°46.....	399
Tableau 40: AFEV, Baromètre bénévoles 2015.....	400
Tableau 41: Financements des établissements d'enseignement supérieur perçus par l'AFEV, année universitaire 2013-2014.....	431
Tableau 42: Synthèse des compétences liées aux activités bénévoles de l'AFEV.....	455
Tableau 43: Compétences du MESR, Référentiels de compétences en licence, juillet 2012, p. 12.....	457

Tableau 44: Tableau issu des données issues des résultats à au questionnaire de l'AFEV, Baromètre bénévole 2013 (sur 806 répondant-e-s).....	458
Tableau 45: AFEV, données issues du Baromètre bénévole 2015 (sur 617 répondant-e-s)....	459
Tableau 46: AFEV, Baromètre 2015 (répondant-e-s = 1223).....	463

Index des encadrés

Encadré 1: Projet de recherche CIFRE, lettre sur les attentes de l'employeur à destination de l'ANRT, juin 2013.....	50
Encadré 2: Le Forum Européen de la jeunesse.....	88
Encadré 3: La reconnaissance du travail des élu-e-s étudiant-e-s comme d'une activité concurrentielle des études et du salariat.....	194
Encadré 4: AFEV, Grille d'évaluation UE10 "Engagement AFEV", 2014-2015.....	311
Encadré 5: Bénévoles ou stagiaires ? Quel statut pour les étudiant-e-s inscrit-e-s dans l'UE 10 "Engagement citoyen" ?.....	317
Encadré 6: Le projet Kadovie : entre projet tuteuré et reconnaissance des engagements étudiants.....	336
Encadré 7: La gestion des "Baromètre des engagé-e-s" en interne de l'AFEV.....	399
Encadré 8: La réception des meubles d'aménagement des PES, notes de terrain, Université Paris Nanterre, 2015.....	437
Encadré 9: La place des expériences bénévoles dans les processus de recrutement.....	465