



**HAL**  
open science

# “ Do it yourself ”! L’innovation pédagogique comme instrument de diffusion d’un modèle entrepreneurial à l’université

Maud Aigle

## ► To cite this version:

Maud Aigle. “ Do it yourself ”! L’innovation pédagogique comme instrument de diffusion d’un modèle entrepreneurial à l’université. Sociologie. Université de Bordeaux, 2023. Français. NNT : 2023BORD0072 . tel-04130116

**HAL Id: tel-04130116**

**<https://theses.hal.science/tel-04130116v1>**

Submitted on 15 Jun 2023

**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.

THÈSE PRÉSENTÉE  
POUR OBTENIR LE GRADE DE  
**DOCTEUR DE**  
**L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX**

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE

SPÉCIALITÉ : Sociologie

Par Maud AIGLE

« *Do it yourself* » !

**L'innovation pédagogique comme instrument de diffusion  
d'un modèle entrepreneurial à l'université.**

Sous la direction de : Olivier COUSIN

Soutenue le 28/03/2023

Membres du jury :

Mme BARRERE, Anne, professeure des universités, université Paris Cité	Présidente
M. SARFATI, François, professeur des universités, université d'Évry-Paris-Saclay	Rapporteur
Mme GARCIA, Sandrine, professeure des universités, université de Bourgogne	Rapporteuse
M. LEMAITRE, Denis, professeur à l'École navale	Examineur
Mme TRALONGO, Stéphanie, maîtresse de conférence HDR, université de Lyon	Examinatrice
M. COUSIN, Olivier, professeur des universités, université de Bordeaux	Directeur de thèse



## ***Remerciements***

Cette thèse a commencé sous la direction de Joël Zaffran et se termine sous celle d'Olivier Cousin. Je les remercie pour leur investissement au cours de ce travail. Je suis particulièrement reconnaissante envers Olivier Cousin pour sa disponibilité et ses relectures constructives qui m'ont permis, lors de cette dernière année de rédaction, d'affiner mes idées et de consolider ma démonstration. Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté de lire et juger ce travail.

J'adresse tous mes remerciements à Magali Thonnus, Brigitte Paillet, Karen Goetz, Véronique Virassamy, Nadine Claverie et Aline Costet pour leur soutien logistique et administratif au cours de ces années de recherche et d'enseignement.

Rien de tout cela n'aurait été possible sans Muriel Savarit, qui m'a confié, en 2016, la réalisation d'une enquête sur les sortants non diplômés de l'université, au sein de l'ancienne ComUE d'Aquitaine. Des premiers échanges avec Marie Lapeyronie et Carolina Delerue sur la définition du décrochage, aux journées entières passées à plancher sur SPSS avec Valentine Auzanneau, en passant par les nombreux conseils des chargées d'études des observatoires des parcours étudiants, cette thèse repose sur le travail rigoureux des personnels de plusieurs services universitaires. Je remercie également les membres du projet ACCROCHAGE qui m'ont apporté leur aide et leur soutien, en particulier celles et ceux qui ont accepté de m'accorder un ou plusieurs entretiens.

Je suis particulièrement reconnaissante envers Cécile Vigour et tous les coordinateurs et coordinatrices de l'atelier écriture, notamment Lauréna Haurat et Dercio Tsandzana pour leur disponibilité et leurs encouragements. Il est rare de trouver un espace aussi constructif que convivial sur son lieu de travail, une expérience pédagogique très enrichissante !

Le chapitre 5 de cette thèse doit beaucoup aux suggestions bibliographiques de Thomas Forte. Merci de m'avoir mise sur la voie *des écrits* et de *la qualification de la valeur* au sein des organisations. Au-delà de ces références, nos échanges et tes nombreuses relectures ont été d'un apport inestimable tout au long de ce travail.

Cette thèse a également bénéficié des savoirs et de l'expérience des doctorantes et doctorants du CED et du LAM au côté de qui j'ai élargi mes horizons. Merci à Adrien Ostolski, Zoé Tinturier, Morgan Lans, Lucie Révilla, Luis Emaldi Azcue, Alexia Boucherie, Hyppolyte Kouao, Morgane Jouaret, Makhtar Sarr, Coline Poupeau, Victor Afonso Marques, Ana-Carolina Freires-Ferreira, Daniela Boaventura et enfin à Ambre Guichard-Ménard avec qui nous partageons le même objet et dont le regard expert a été d'une aide précieuse !

J'aurais eu beaucoup plus de difficulté à conclure cette thèse sans le soutien indéfectible de mes proches. Je pense en particulier à mes parents, Francine et Pascal, dont les regards m'ont aussi conduite à questionner le monde social, et à ma sœur, Nina. J'ai pu compter sur mes ami·e·s pour m'éviter la noyade, au sens figuré... comme au sens propre (n'est-ce pas Lyse ?) ! Je n'oublie pas non plus Delphine grâce à qui j'ai pu finir cette thèse dans des conditions de logement plus sereines.

Enfin, mes pensées vont à ma fille, Louison, qui a rendu ces années de recherche plus gaies. Sa curiosité, ses pom'devinettes et ses nombreuses questions ont fait travailler mon imagination au-delà du raisonnement sociologique !





*« J'avoue n'être pas capable de définir, ni à plus forte raison de proposer un modèle de fonctionnement social idéal pour notre société scientifique ou technologique. En revanche, une des tâches qui me paraît urgente, immédiate, avant même tout autre chose, c'est celle-ci [...] Il me semble que la tâche politique actuelle dans une société comme la nôtre, c'est de critiquer le jeu des institutions apparemment les plus neutres et les plus indépendantes, de les critiquer, de les attaquer, de telle manière que la violence politique qui s'exerçait obscurément en elles [les institutions] surgisse et qu'on puisse lutter contre elles ».*

M. Foucault, extrait du débat avec N. Chomsky, Eindhoven, 1971.

## Table des matières

<b>Introduction générale</b> .....	9
<i>L'émergence de la question éducative à l'université</i> .....	10
<i>De la marginalité créative à la standardisation : repenser l'innovation dans le champ éducatif</i> 13	
<i>Des méthodes actives au standard entrepreneurial</i> .....	20
<i>Innovation et efficacité de l'action éducative : une relation (in)contestable ?</i> .....	24
<i>Un instrument discret de gouvernance du changement institutionnel</i> .....	28
<i>Enquêter là où se fabrique la légitimité des instruments de l'action publique</i> .....	32
<b>Chapitre 1 / Le « décrochage » à l'université : émergence et essor d'un problème public</b> .....	39
<b>1.1 La mise en cause de l'université dans la montée du chômage des jeunes</b> .....	40
1.1.1 L'extension du problème du « décrochage » du secondaire au supérieur .....	40
1.1.2 Le manque de rentabilité du diplôme .....	46
1.1.3 L'invisibilisation des causes imputables au marché du travail.....	49
<b>1.2 Employabilité et professionnalisation : le rôle des acteurs politiques et économiques dans la montée d'un nouveau référentiel éducatif</b> .....	51
1.2.1 Education et Europe 2020 : la redéfinition économique du bien commun.....	52
1.2.2 L'injonction à la professionnalisation des formations universitaires .....	54
1.2.3 Le militantisme des organisations patronales .....	58
<b>1.3 De la justice sociale à l'efficacité de l'action publique : la réussite au cœur de la réaction libérale</b> .....	63
1.3.1 Dramatisation de l'échec et mise en cause de la démocratisation universitaire .....	63
1.3.2 Mesure de la performance et responsabilisation des usagers .....	69
1.3.3 Légitimer la réforme : cause pédagogique et gouvernance .....	73
<b>Conclusion</b> .....	79
<b>Chapitre 2 / Ce que « décrocher » veut dire : la donnée « non donnée » du problème</b> .....	80
<b>2.1 Un périmètre en tension : dilemme méthodologique et conflits de définition</b> .....	81
2.1.1 Non poursuites d'études, sorties non diplômées et étudiants fantômes : les distinctions du classement de l'action publique.....	82
2.1.2 La réussite au prisme des rationalités individuelles .....	86
2.1.3 Le surinvestissement du premier cycle universitaire.....	92
<b>2.2 Photographier les sorties à un instant T : les conditions de production d'une mesure</b> .....	95
2.2.1 Genèse de l'enquête : défendre la plus-value d'une gouvernance communautaire .....	95
2.2.2 Des freins politiques et matériels à l'élargissement du champs d'étude .....	97
2.2.3 Caractéristiques de la population étudiante et dispositif d'enquête.....	101
<b>2.3 Des résultats qui questionnent les cadres cognitifs de l'action publique</b> .....	109
2.2.1 Sortir non diplômé de l'enseignement supérieur après une inscription universitaire : un phénomène marginal .....	109

2.3.2 Interrompre son cursus : un comportement non spécifique au premier cycle universitaire	114
2.2.3 Le néo-bachelier non affilié : une figure vulnérable à nuancer	124
<b>Conclusion</b>	135
<b>Chapitre 3 / La capacité d'action des dispositifs de remédiation en question</b>	137
<b>3.1 Qualifier le champ de la remédiation dans l'enseignement supérieur : un « chaos » bien structuré</b>	138
3.1.1 Un recours ambivalent à la notion de remédiation	139
3.1.2 Des publics en difficulté à la transformation des cursus	141
3.1.3 De l'hétérogénéité des pratiques au mimétisme propre aux formes d'isomorphisme institutionnel	145
<b>3.2 Persister malgré les preuves : le paradoxe inexpliqué des dispositifs en faveur de l'égalité des chances</b>	148
3.2.1 L'absence d'effets significatifs sur les parcours étudiant	148
3.2.2 La non-participation comme forme de non recours : la question du désaccord en suspend	151
3.2.3 L'adhésion des acteurs : nouvelle quête de l'institution ?	153
<b>3.3 La mesure de l'efficacité comme impasse : pour une approche néo-institutionnelle du changement</b>	155
3.3.1 Transférer la controverse scientifique sur les méthodes de recueil de données	155
3.3.2 Identifier les finalités stratégiques des dispositifs	158
3.3.3 Le rôle des <i>mythes rationnels</i> dans le gouvernement des conduites	160
<b>Conclusion</b>	162
<b>Chapitre 4 / De l'égalité des chances à la reconfiguration des bureaucraties professionnelles : les ressorts de l'engagement en faveur de l'innovation pédagogique</b>	164
<b>4.1 Se mobiliser là où tous réussissent : l'ancrage d'un projet de lutte contre le décrochage à l'IUT</b>	166
4.1.1 Le projet ACCROCHAGE comme terrain d'enquête	166
4.1.2 Les maux récurrents de la réussite universitaire des IUT : hétérogénéité des publics, professionnalisation et savoir-être	173
4.1.3 Un leitmotiv : promouvoir les relations universités-entreprises (les 3E)	179
<b>4.2 Le projet ACCROCHAGE : un instrument de la rationalité managériale support de la critique entrepreneuriale</b>	184
4.2.1 Diversification des financements et régulation par la concurrence : le rôle économique de l'innovation	185
4.2.2 La revendication entrepreneuriale des « transform-acteurs »	188
<b>4.3 Légitimité professionnelle, mobilité externe et concurrence symbolique</b>	199
4.3.1 (Re)fonder sa légitimité : la construction enseignante d'un savoir expert	199
4.3.2 L'expertise déqualifiée des ingénieurs pédagogiques	205
4.3.3 Le <i>schoolwashing</i> des entreprises partenaires	211
<b>Conclusion</b>	216

<b>Chapitre 5 / La production d'un standard pédagogique entrepreneurial : le double rôle des mythes et de la matérialité du travail.....</b>	<b>218</b>
<b>5.1 Construire l'utilité sociale des pédagogies « actives » : un travail de conviction.....</b>	<b>219</b>
5.1.1 Ancienneté et uniformité des pratiques : la standardisation comme fondement de l'innovation .....	220
5.1.2 Les trois mythes rationnels de l'innovation pédagogique .....	226
5.1.3 Des récits communs malgré des registres d'action distincts .....	245
<b>5.2 Qualifier l'innovation : un travail bureaucratique de formalisation de l'activité enseignante.....</b>	<b>250</b>
5.2.1 Le travail en <i>fiches</i> : des procédures industrielles de qualification de la valeur.....	250
5.2.2 Etre ou ne pas être <i>labélisé</i> ACCROCHAGE : l'enjeu central de l'évaluation.....	263
5.2.3 Pour une approche non nécessaire de l'engagement .....	266
<b>Conclusion :</b> .....	<b>270</b>
<b>Chapitre 6 / ACCROCHAGE, et après ? .....</b>	<b>272</b>
<b>6.1 La gestion concurrentielle du besoin étudiant .....</b>	<b>272</b>
6.1.1 La valeur de la preuve .....	273
6.1.2 La force des mythes.....	279
6.1.3 Le paradoxe de l'acteur .....	285
<b>6.2 Rationalisation de l'activité pédagogique et « pouvoir-faire » .....</b>	<b>291</b>
6.2.1 Investissement, incertitude et appropriation de l'action.....	291
6.2.2 L'action pédagogique, une valeur d'échange .....	300
<b>Conclusion : « I had a dream ».....</b>	<b>305</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>308</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>313</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>336</b>
Annexe 1 – Version de l'article de L612-3 du code de l'éducation en vigueur du 22 juin 2000 au 11 août 2007.....	337
Annexe 2 – Traitements SPSS des modèles de régression.....	342
Annexe 3 - Tableau des entretiens réalisés dans le cadre du projet ACCROCHAGE.....	345
Annexe 4. Critères de caractérisation des actions ACCROCHAGE et modalités de recodage.....	346
Annexe 5. Extrait du compte-rendu du bureau du 3 juillet 2018. ....	348
Annexe 6. Questionnaire d'évaluation - modalités du volet pédagogique .....	349
Annexe 7. Taux de réponse au questionnaire ACCROCHAGE par action pédagogique et année d'évaluation.....	351
Annexe 8. Exemple de document d'étape présenté en réunion de bureau (lot recherche).....	352
Annexe 9. Extrait du rapport d'analyse des données d'évaluation des actions ACCROCHAGE...	353

## Introduction générale

*« C'est là, dans les universités, que la promesse de démocratisation de l'enseignement supérieur peut s'accomplir, que la réussite de chaque étudiant se construit pas à pas, grâce aux pédagogies innovantes développées par les enseignants-chercheurs et les enseignants au sein des établissements [...] Nous avons aussi commencé à transformer l'enseignement supérieur, afin qu'il épouse davantage les projets des étudiants. Désormais, ceux-ci ne sont plus considérés comme une masse anonyme, mais comme une communauté de talents singuliers, originaux, capables de travailler en équipe et en synergie. »*

Frédérique Vidal, 21 janvier 2020, Cérémonie des vœux à la communauté de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (ESRI)

La mise à l'agenda du décrochage à l'université contribue à reformuler la question de la justice sociale dans l'enseignement supérieur. Avec la médiatisation des taux d'échec et d'abandon, ce ne sont plus les inégalités d'accès à l'université qui font problème mais l'inégale capacité des étudiants à s'y maintenir et à y obtenir un diplôme. Ce glissement de paradigme trouve sa traduction la plus récente dans la promulgation de la Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) qui entérine la restriction de l'accès aux formations universitaires<sup>1</sup> comme condition préalable à l'amélioration de la réussite du plus grand nombre. Instaurer la sélection comme principe de justice sociale constitue une transformation radicale du cadre cognitif qui oriente l'action publique dans l'enseignement supérieur. Concurrence et segmentation de l'accès aux services publics ne sont plus des principes « considérés comme contradictoires avec le bien commun » (Memmi, 2021, p.410). Ils apparaissent, au contraire, constitutifs de sa définition<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Les dispositions introduites dans l'article L612-3 du code de l'éducation par la loi du 8 mars 2018 relative à l'Orientation et la Réussite des Étudiants modifient en profondeur les conditions d'accès à l'université. La version qui entre en vigueur le 10 mars 2018 prévoit la possibilité de subordonner le droit d'inscription du bachelier en premier cycle à l'acceptation par ce dernier de conditions particulières de formation (intégrer des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou un parcours de formation personnalisé).

<sup>2</sup> La sélection par le mérite est un principe constitutif de la justice au sein de l'institution scolaire (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Dubet, 2004, 2010 ; Allouch, 2021). En revanche, l'élargissement d'une procédure de sélection à l'ensemble des formations du service public d'enseignement supérieur rompt avec l'idéal de démocratisation entendu comme une ouverture de l'accès au plus grand nombre (Neyrat, 2008 ; Beaud, Millet, 2018).

Cette transformation du cadre cognitif et normatif de l'action publique en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur s'accompagne du recours à des instruments dédiés (Muller, 2005 ; Lascoumes, Le Galès, 2004), privilégiant l'« innovation »<sup>3</sup> comme mode de régulation des inégalités. Comme en témoigne le discours prononcé par la ministre Frédérique Vidal lors de la Cérémonie des vœux à la communauté de l'ESRI (janvier 2020), la lutte contre les inégalités à l'université passe aujourd'hui par des dispositifs dits « innovants », censés renforcer la capacité d'agir des étudiants sur leur parcours. Les appels à recourir à de nouvelles pratiques pédagogiques (tutorat par les pairs, pédagogie par projet, *learning by doing*, fablab, etc.) se multiplient depuis une vingtaine d'années, au point que ces dispositifs constituent le principal instrument d'action des plans ministériels (Hugrée, Poullaouec, 2022). Pourtant, les recherches peinent à démontrer l'efficacité de ces instruments, tant sur le rendement scolaire que sur la réversibilité des parcours (Endrizzi, 2010; Michaut, 2012; Perret et Morlaix, 2014). Face à ce paradoxe, cette thèse se distancie d'une démarche centrée sur l'objectivation des effets de l'action publique pour questionner *la manière dont se construit la légitimité de l'innovation au sein de l'espace universitaire*.

### ***L'émergence de la question éducative à l'université***

Le recours à l'innovation pédagogique comme nouvel instrument des politiques publiques de lutte contre les inégalités à l'université peut paraître surprenant, tant la pédagogie y a longtemps occupée une place marginale (Leclercq, 1998 ; De Ketele, 2010). La priorité donnée aux activités de recherche dans le recrutement et la valorisation des carrières des enseignants-chercheurs (Musselin, 2005), tout comme la crainte d'une secondarisation du premier cycle (Serre, 2019), expliquent en partie ce désintérêt. Comme le montre Joëlle Bourgin (2011), la forme universitaire se distingue de la forme scolaire par la nature du savoir transmis, la finalité de la transmission, la position statutaire de l'enseignant et le rapport à l'enseigné. L'enseignement universitaire se caractérise avant tout par la transmission de « savoirs savants à l'état brut », en construction, à un public non captif, visant à permettre à long terme le développement de connaissance par la reproduction de la communauté scientifique (op.cit, p.3). Ces caractéristiques l'éloignent de la forme scolaire où les savoirs transmis sont étroitement délimités, et doivent permettre à un public institutionnellement contraint d'acquérir un nombre

---

<sup>3</sup> J'emploie le terme innovation entre guillemet car sa définition constitue l'un des enjeux de ma thèse. À quelles pratiques concrètes cette notion fait-elle référence ?

déterminé de connaissances. La conception de l'université comme lieu de production de savoirs la maintient à l'écart des problématiques éducatives.

Pourtant, plusieurs évolutions institutionnelles et techniques participent à introduire la pédagogie dans le champ universitaire. À la fin des années 1990, des travaux mettent en exergue l'inadéquation de l'enseignement universitaire aux caractéristiques des étudiants issus de la massification (Leclercq, 1998 ; Frenay, Noël, Parmentier, Romainville, 1998). Les auteurs interpellent la communauté universitaire sur ce « nouveau type d'étudiant » qui « a pris d'assaut l'enseignement supérieur » et dont le parcours diffère de celui de leurs maîtres (Bécharde, 2008, p. 560). Selon eux, les manières d'étudier de ces apprenants constituent un défi pour l'université qui doit adapter ses enseignements à une formation de masse. Les critiques ciblent principalement le cours magistral, dénoncé pour sa forme élitiste et sa propension à accroître l'échec (Altet, 1994 ; Duguet, 2018).

La satisfaction des besoins des étudiants devient un critère d'évaluation de la qualité du travail académique. L'introduction progressive d'une nouvelle gestion publique au sein des universités favorise l'audience de la recherche menée en pédagogie universitaire. En s'appuyant sur les principes de l'assurance qualité, les nouveaux dispositifs gestionnaires entraînent un déplacement des attentes et des normes qui régissent le travail académique (Normand, Villani, 2019). Les modes de régulation associés au « professionnalisme de métier » (Evetts, 2009, 2011, cité par Normand et Villani, 2019, p. 242), à savoir un haut degré d'autonomie, un contrôle par les pairs, un savoir spécialisé, et la reconnaissance d'un statut, se trouvent concurrencés par l'émergence d'un « professionnalisme de l'organisation » (*ibid.*). À la logique de « redevabilité vis-à-vis des pairs et de la communauté scientifique » se substitue celle d'une « reddition de comptes envers des tiers par des procédures d'évaluation de l'efficacité et de la qualité des actions conduites » (Normand, Villani, op. cit, p.144).

La critique adressée au professionnalisme de métier est alimentée par le développement d'associations nationales et internationales se fixant comme objectif d'améliorer la qualité des enseignements universitaires (De Ketele, 2010). Cet objectif est qualifié de « nécessité vitale » pour les universités cherchant à accroître leur clientèle sur un marché concurrentiel (Romainville, 2006, p.10). Dans ce contexte, la pédagogie universitaire développe des recherches visant à mieux articuler l'enseignement et les apprentissages par la mise en œuvre de méthodes innovantes et le recours aux nouvelles technologies (Normand, Villani, op. cit). Les travaux issus de ce champ considèrent « la mutation pédagogique » comme « un besoin urgent que les universités ne peuvent plus ignorer » (Loiola et Romainville, 2008, p.529). Une part importante de ces recherches se concentre sur les activités pédagogiques, en particulier



celles incluant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (De Ketele, op cit) et sur les pratiques d'évaluation (Chauvigné, Coulet, 2010).

Tout en pointant la difficulté de définir la notion de qualité en éducation et les débats qui président à l'élaboration de critères objectivables (Parmentier, 2006), ces travaux formulent des principes très homogènes. Selon Nightingale et O'Neil (1994), la qualité d'un apprentissage universitaire est perceptible au travers des capacités qu'il permet de développer chez les étudiants. Un apprentissage de qualité permettra à l'étudiant d'acquérir des savoirs de manière durable, d'être en capacité d'appliquer ces savoirs à la résolution de problème, et de construire de manière autonome ses propres savoirs tout au long de la vie. Cette définition de la qualité induit la promotion d'une forme d'enseignement fondée sur des situations d'apprentissage autonome, favorisant l'apprentissage actif et coopératif à partir d'expériences concrètes, permettant à l'étudiant d'exercer sa responsabilité et de développer ses qualités personnelles autant qu'intellectuelles (Romainville, Boxus, dans Leclercq (dir.) 1998).

La recherche en pédagogie universitaire associe principalement l'amélioration de la qualité des enseignements au développement de méthodes actives (Romainville, 2006 ; Béchar, 2008). Les auteurs soulignent la multiplication d'expériences de « pédagogies du projet » et « d'apprentissage par problème » au sein des universités. La déclinaison des programmes de formation en termes de compétences et le recours aux nouvelles technologies apparaissent comme des opportunités de « rénover les paradigmes classiques de la formation » (Romainville, 2006, p.7). Pour les tenants de ce courant, la qualité des enseignements est directement liée à la notion d'innovation. Jean-Pierre Béchar identifie « la participation active aux différents chantiers des innovations pédagogiques » comme l'une des « voies royales » pour « promouvoir le développement de l'activité intellectuelle de l'enseignement » (2008, p.560). De son côté, Philippe Parmentier considère que le soutien à l'innovation constitue l'un des trois paramètres<sup>4</sup> permettant d'assurer une gestion de la qualité dans l'enseignement supérieur, arguant qu' « il n'y a pas de qualité sans ouverture au changement » (2006, p.202).

Ainsi, la montée de la question éducative dans l'espace universitaire se traduit par l'émergence d'un paradigme de la *qualité*, directement associé à la notion d'*innovation*. Les appels à innover se multiplient au nom d'une meilleure articulation des enseignements aux besoins des étudiants. Mais que recouvre concrètement la notion d'innovation en pédagogie ? Toute nouvelle pratique peut-elle être qualifiée d'innovante ? Les attentes et valeurs associées

---

<sup>4</sup> Les trois paramètres identifiés par Philippe Parmentier (2006) sont le fait de prendre appui sur la culture institutionnelle, le soutien à l'innovation et l'évaluation de l'efficacité des pratiques. Selon lui, la qualité repose sur un cadre de référence, une ouverture au changement et des régulations.

à la notion d'innovation (aspect mélioratif des pratiques), tout comme le contexte de transformation institutionnelle dans lequel elle se diffuse (introduction d'une nouvelle gestion publique et développement d'un marché concurrentiel) invite à questionner davantage sa définition.

### ***De la marginalité créative à la standardisation : repenser l'innovation dans le champ éducatif***

L'innovation est d'abord un concept développé par la théorie économique pour analyser les mécanismes de marché au prisme de l'activité entrepreneuriale (Peerbaye, 2014). Compte tenu de son ancrage économique, le transfert de la notion au champ éducatif est loin d'aller de soi, et invite à retracer les étapes de sa trajectoire.

#### *L'entrepreneur innovateur, figure de la théorie économique*

Longtemps discrédité par les pouvoirs politiques et religieux, le concept jouit aujourd'hui d'une forte signification positive qui empêche sa remise en question, tant l'innovation apparaît comme un « remède »<sup>5</sup> à tous les maux économiques et sociaux (Godin, 2016). Le caractère indiscutable du bien-fondé de l'innovation est annoncé d'emblée par Norbert Alter qui affirme qu'« il est difficile d'être contre l'innovation » car « elle représente le meilleur moyen que les hommes ont trouvé pour traiter avec plus de compétence les contraintes qui sont les leurs » (2010, p.1). En retraçant l'histoire du concept, Benoît Godin montre que deux évolutions ont participé à la réhabilitation de l'innovation au cours des XIXème et XXème siècles. Le terme a progressivement bénéficié d'une acceptation neutre, en étant employé pour désigner une nouveauté, indépendamment de sa valeur normative. Puis, le terme connaît une réhabilitation instrumentale, en étant associé à l'idée de progrès. La combinaison de ces deux significations, l'une neutre (la nouveauté) et l'autre normative (le progrès), structure les représentations actuelles de l'innovation.

Les sciences économiques et de gestion contribuent largement à la refonte du champ sémantique associé à l'innovation. Benoît Godin (op.cit) identifie quatre concepts de base qui participent à sa définition : le changement, l'originalité, l'action et l'utilité. L'innovation désigne la propension à combiner des idées ou des choses d'une nouvelle manière en vue d'être

---

<sup>5</sup> « Over the twentieth century, innovation has become quite a valuable buzzword, a magic word. Innovation is the panacea to every socioeconomic problem » (Godin, 2016, p. 33).

le premier à proposer un produit ou à adopter une pratique. En cela, l'innovation s'oppose à l'imitation. Mais la nouveauté et la créativité ne suffisent pas à qualifier l'innovation. Reprenant les écrits de Schumpeter (1939), Benoît Godin montre que l'invention est un contre-concept de l'innovation (2016, p.30). Pour être qualifié d'innovante, une nouveauté doit être mise en action. C'est alors l'utilité qui permet de caractériser l'innovation, que celle-ci soit économique (Schumpeter, 1911, 1928) ou sociale (Fontan, 2007; Cros, 1999).

Pour Schumpeter, la notion d'innovation est directement liée au marché. Elle désigne « la première introduction d'une nouveauté productive dans la sphère économique » (Paulré, 2016, p. 42). Selon cette conception industrielle, l'innovation est définie « comme l'ensemble des activités consistant à transformer une idée en objet commercialisable » (Alter, 2007, p.141). L'évolution de la théorie économique conduit à donner davantage de place à la commercialisation qu'à la novation dans le processus d'innovation. Innover ne signifie plus être le premier au monde à proposer un produit ou un procédé, mais le premier à introduire « une nouveauté relative » au niveau d'un pays, d'une aire de marché ou même d'une firme (Paulré, op.cit, p. 44). L'imitation devient une « activité innovatrice » en ce qu'elle « implique un effort d'adaptation qui s'apparente à de l'innovation » (ibid). De son côté, Françoise Cros traduit l'idée de marché par la notion d'appropriation sociale, en définissant l'innovation comme une « novation socialisée » (1999, p.131). Le champ de l'innovation sociale contribue à élargir la portée du concept. Jean-Marc Fontan (2007) définit l'innovation comme un mouvement de désinstitutionnalisation qui accompagne la construction de l'usage social d'une invention ou d'une nouveauté. C'est « la reconnaissance de l'utilité sociale d'une nouveauté » qui lui confère la qualité d'innovation (op.cit, p. 409).

Ces approches contribuent à attribuer à l'innovation et aux innovateurs un rôle central dans le changement social, économique, ou institutionnel. L'innovateur est décrit comme « différent des masses », « non-conformiste », « marginal » (Godin, 2016, p.28). Il est « l'agent du changement » qui n'a pas peur de prendre des risques (ibid). Selon Norbert Alter (1993, 2010), la logique de l'innovation entre en concurrence avec la logique de l'organisation, car elle suppose une transgression des règles : « la rencontre entre l'innovation et les pratiques sociales établies est toujours antagonique. Cette rencontre se matérialise donc parfois par le conflit, parfois par la négociation, mais, bien plus souvent, par la déviance. Innover suppose toujours de prendre le risque de transgresser les règles sociales, que celles-ci participent du registre de la gestion ou des coutumes professionnelles » (Alter, 2010, p. 3). À l'inverse de la réforme, portée par les autorités hiérarchiques, l'innovation serait le changement initié « par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles » (Cros, 1999, p. 130). Cette représentation élogieuse repose sur des

mythes (Callon, 1995) qui transforment un travail collectif et organisé en une action individuelle isolée et marginale<sup>6</sup>. En ce sens, les travaux menés par Michel Callon rappellent que « l'innovation est de part en part affaire d'organisation » (1995, p.19).

### *L'extension d'un concept économique au secteur éducatif*

En dépit des critiques, la représentation positive de l'innovateur comme pionnier, s'affranchissant des règles de l'entreprise en vue d'accroître la compétitivité s'étend à des secteurs non marchands, notamment le secteur éducatif. L'innovation y est considérée comme « un acte volontaire [introduisant] dans le système éducatif un élément de rupture dans le but de produire une amélioration mesurable de l'ensemble du système » (Vaniscotte, 1984, p.21). Les notions d'amélioration et de rupture font partie intégrante de la définition formulée par Francine Vaniscotte. Pourtant, comme le rappelle Françoise Cros, l'innovation est devenue « un mode de régulation « locale » du système scolaire » (1997, p.143). Loin de s'opposer à la réforme, l'innovation est promue par ceux-là même qui détiennent les règles, « par l'intermédiaire de textes officiels, de financements d'opérations de rencontres entre innovateurs, et de réflexions sur les conditions de développement de l'innovation pédagogique » (op.cit, p.145). La multiplication des incitations à innover, initiées par les politiques éducatives, conduisent « à replacer réforme et innovation dans un paysage de complémentarité plutôt que d'opposition » (ibid). Le rapport de l'innovateur à la transgression des règles sociales est remis en question.

Tout en distinguant l'innovation en éducation et formation de l'innovation technologique, Françoise Cros reprend les termes et les mythes de la seconde pour conceptualiser la première. Selon elle, l'innovation en éducation et formation peut être définie comme « un changement délibéré », « porté par le désir d'innovateurs » qui « veulent faire du meilleur », en introduisant du nouveau (1999, p.134). Face à la difficulté d'identifier l'innovation éducative par l'introduction d'un nouveau produit, Françoise Cros estime préférable de l'associer à « un esprit » ou « une attitude » (ibid). Reprenant l'idée de nouveauté « relative » développée dans la théorie économique, Françoise Cros l'applique au contexte (très restreint) de la salle de classe : « Soulignons que l'innovation en éducation est très liée au contexte dans lequel elle s'implante. Par exemple, dans un collège, un professeur décide de pratiquer une pédagogie de groupe auprès de ses élèves, chose qu'il n'a jusque-là jamais faite :

---

<sup>6</sup> Michel Callon (1995) identifie trois mythes qui alimentent les débats autour de l'innovation technologique : le mythe des origines, le mythe de la séparation du social et du technique et le mythe de l'improvisation romantique.

il ferait une innovation, même si son collègue, dans la classe à côté, utilise cette pratique depuis de nombreuses années » (op.cit, p. 135). L'imitation au sein d'un même établissement acquiert ainsi le statut d'innovation.

Le choix de définir l'innovation par rapport au contexte immédiat d'une salle de classe ou du « psychisme » d'un professeur contribue à entretenir le flou mystique<sup>7</sup> qui entoure la notion d'innovation. En effet, si le fait de reproduire la pratique que son collègue utilise « dans la classe à côté » peut être qualifié d'innovation, il devient difficile de distinguer les pratiques innovantes, des pratiques ordinaires. Comme Françoise Cros le souligne elle-même, la relativité du critère retenu amène à se demander « qui décide de ce qui est innovation ou pas ? » ou « qui décide entre les innovations qui ont du nouveau et celles qui n'en n'auraient pas ? » (op.cit, p.135). Cette ambiguïté questionne la place de la nouveauté et de la marginalité dans la définition de l'innovation. L'analyse des pratiques pédagogiques concrètes auxquelles les acteurs (professionnels et scientifiques) attribuent la qualité d'« innovation » au sein de l'enseignement supérieur permet de dépasser les limites de cette approche.

#### *La qualification de l'innovation dans l'enseignement supérieur*

Comme le note Jean-Pierre Bécharde dans sa recension des écrits sur les pratiques innovantes dans le supérieur, « la problématique de l'innovation pédagogique en contexte postsecondaire est presque évacuée » (2001, p.260) et une grande partie des contributions qui y font référence sont d'origine anglo-saxonne. Les chercheurs francophones mettent davantage l'accent sur « la conceptualisation de l'innovation en contexte scolaire (éducation primaire et secondaire) et en contexte d'entreprise (formation) » (ibid). Toutefois, Jean-Pierre Bécharde et Patrick Pelletier retiennent l'opposition à l'enseignement magistral comme caractéristique principale permettant de définir l'innovation dans le supérieur : « L'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. En contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont

---

<sup>7</sup> « Nous pourrions dire que, pour que l'innovation en éducation et en formation existe pleinement, il faut qu'elle ne soit pas définie, car on n'en arrête pas le cours fluctuant et changeant par une définition toujours réifiante. Aucune définition n'épuise le sens social de l'innovation, mot chargé d'espoir, mot incantatoire, mot « mana » qui semble porté par notre époque et qui, pour continuer de jouer un rôle chargé de symbolique, se doit d'échapper à une et une seule définition ». (Cros, 1999. p.127).

souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs » (2001, p. 133).

Reprenant les travaux empiriques de Andrew Hannan et Harold Silver (2000), Jean-Pierre Béchard et Patrick Pelletier identifient la méthode des cas, l'apprentissage par problème et la pédagogie par projet « parmi les dispositifs les plus innovants » (2004, p.50). L'apprentissage par problème et le tutorat par les pairs font l'objet de nombreux travaux (Leclercq, 1998 ; Loiola, Romainville, 2008). De manière générale, les pratiques pédagogiques considérées comme innovantes dans les travaux menés en pédagogie universitaire sont désignées par l'expression « pédagogie active » (Romainville, 2007). Comme le rappellent Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, « les formes pédagogiques observables dans les innovations entreprises témoignent toutes de la nécessaire mise en activité de l'apprenant, voire d'un retour sur son activité, pour favoriser la création ou le développement d'une compétence » (2010, p.26). L'interaction, l'interactivité et l'interdisciplinarité apparaissent des caractéristiques essentielles à la reconnaissance du caractère innovant de la pédagogie et ce, quel que soit la matière enseignée ou l'établissement considéré (Béchard, 2001).

En privilégiant une approche centrée sur l'apprenant, les promoteurs des innovations pédagogiques formulent une critique du modèle transmissif et de sa forme magistrale. Les pratiques qualifiées d'innovantes s'inscrivent ainsi dans un nouveau paradigme pédagogique, fondé sur l'appropriation des savoirs par l'apprenant, dans des situations pratiques, plutôt que sur leur transmission (Barr et Tagg, 1995 ; Béchard, 2008 ; Chauvigné, Coulet, 2010). Le cours magistral est fréquemment renvoyé à son origine « médiévale » (Béchard, 2001 ; Hery, 2007) afin d'alimenter l'idée péjorative et peu contextualisée<sup>8</sup> « d'une forme d'enseignement obsolète, venue d'un lointain passé » (Bruter, 2008, p.5). L'aspect péjoratif est renforcé par le recours au champ lexical de la tradition. Les auteurs remettent en cause le « métier traditionnel d'universitaire » en défendant l'idée que « la pédagogie de l'enseignement supérieur est une activité humaine plus complexe que le seul fait de *déclamer* sa matière » (Béchard, 2008, p.560-561). La critique porte également sur les *curricula* académiques, structurés autour des « savoirs disciplinaires » selon les habitudes d'une « longue tradition universitaire » (Chauvigné, Coulet, 2010, p.19).

---

<sup>8</sup> Annie Bruter rappelle qu'à l'exception des travaux de Françoise Waquet consacrés « aux rapports de l'oralité et du savoir » (2008, p.6), le cours magistral n'est pas considéré comme un « objet d'histoire ». La perspective historique adoptée par Annie Bruter permet de retracer l'évolution des rapports professeurs-étudiants, par une analyse des différentes formes prises par l'auditoire au cours du temps (publics immédiats, publics différés, auditeur libre, etc.) et des différentes fonctions du cours (production du savoir, médiatisation, transmission).

Bien que la validité scientifique de la dichotomie méthode traditionnelle / méthode active soit mise en doute (Bru, 2006), force est de constater qu'elle structure les discours sur les expérimentations pédagogiques dites innovantes. Selon Marc Bru, les méthodes traditionnelles se réfèrent à un « processus de transmission par lequel le savoir est directement donné aux élèves » (2006, p.33). Elles s'appuient sur « des moyens les plus souvent utilisés dans la tradition pédagogique [...] (exercices dits « classiques », [...] interrogations écrites, notation chiffrée...) » pour transmettre « des contenus appartenant à la tradition constituée, aux œuvres du passé » (op.cit, p.34). Enfin, ces méthodes reproduisent des « formes d'éducation et d'enseignement d'origine historique ancienne » (ibid). Définie par opposition au modèle traditionnel, une méthode non traditionnelle se fonde sur « la découverte de la part des élèves placée au cœur du processus éducatif », des « moyens originaux » et des « contenus récents en prise avec l'actualité scientifique et sociale » (ibid). Par ailleurs, l'action pédagogique présente un caractère « inédit » et est « menée par des pionniers ». En dépit des limites dont elle est porteuse, la binarité de l'opposition méthodes actives / méthodes traditionnelles est intégrée aux différents systèmes de classification des modèles pédagogiques et alimente une approche normative de la pédagogie universitaire.

En ce sens, la qualification de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur est largement structurée autour de l'opposition entre savoirs disciplinaires et compétences. Les travaux associent la diversification des formes pédagogiques au développement de l'approche par compétence (Chauvigné, Coulet, 2010). Les pratiques de mise en situation ou de réalisation de projet sont comparées aux pratiques magistrales « classiques », ces dernières n'étant pas jugées « en mesure de développer les compétences attendues, comme la créativité et la capacité d'innovation » (Romainville, 2006, p.10). En s'appuyant sur les travaux de Jean-Jacques Paul et Fatima Suleman (2005), Marc Romainville explique que « certaines pédagogies », en particulier « les méthodes actives », « sont plus appropriées pour développer [les] compétences « sous-produites »<sup>9</sup> par le supérieur (ibid.). Selon Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, l'approche par compétence est « à l'origine d'un renouvellement foisonnant des formes

---

<sup>9</sup> Jean-Jacques Paul et Fatima Suleman, chercheurs en sciences économiques, ont cherché à identifier « les connaissances, capacités et compétences les moins produites par les institutions d'enseignement supérieur » (2005, p. 31). En comparant la proportion de diplômés estimant qu'une compétence est très fortement requise sur leur poste de travail à la proportion de diplômés estimant maîtriser cette compétence, les auteurs mettent en évidence six compétences « sous-produites »: la « capacité à résoudre des problèmes » ; « travailler sous pression » ; la « gestion du temps » ; les « compétences en informatique » ; « prendre des responsabilités et des décisions » ; « planifier, coordonner et organiser ». Il est intéressant de noter que ces travaux évaluent la qualité des pratiques pédagogiques universitaires au regard d'indicateurs propres au marché du travail, sans que la pertinence de cette relation ne fasse l'objet de démonstration. Comme le notent Stéphanie Tralongo et Camille Noûs, « un bon taux d'insertion professionnelle des diplômés devient, par une sorte de magie sociale, le signe de bonnes pratiques pédagogiques, oblitérant le simple fait qu'une insertion dépend avant tout de la sphère économique » (2022, p.109).

pédagogiques à l'université » (2010, p.15). Toutefois, loin de s'inscrire en rupture du cadrage institutionnel, ces pratiques sont conformes aux orientations définies par les législateurs. En effet, le développement des compétences devient une finalité centrale des réformes curriculaires engagées par les systèmes éducatifs (Jonnaert, 2014).

Comme le soulignent Denis Lemaître et Maude Hatano, la notion de compétence « introduit une nouvelle approche des rapports sociaux et des transformations sociales » (2007, p.15). Sur le plan des pratiques, elle conduit à privilégier « les savoirs en actes sur les savoirs détenus », c'est-à-dire « à faire produire dans l'activité des savoirs qui s'expriment par la production de résultats pratiques et de savoir-faire manifestés de manière ostensibles » (op.cit, p.20). Sur le plan cognitif, elle alimente une nouvelle *doxa* éducative (Crahay, 2006 ; Boutin et Julien, 2000). Loin d'être neutre, cette conception de l'apprentissage se fonde sur des postulats développés par la théorie économique de l'éducation. Jean-Jacques Paul et Fatima Suleman font remonter les liens entre éducation et innovation à « la publication fondatrice de la théorie du capital humain » (2005, p.20). Selon les principes de cette doctrine portée par l'école néoclassique, la valeur éducative est appréhendée en termes de gains de productivité individuelle (Becker, 1964 ; Nelson, Phelps, 1966 ; Welch, 1970). C'est à partir des hypothèses de ce cadre théorique de référence que les promoteurs d'innovations pédagogiques fondent la qualité méliorative des méthodes actives : « Il apparaît clairement que certaines pédagogies sont plus appropriées pour le développement de compétences requises par les économies fondées sur la connaissance. Ainsi, les pédagogies fondées sur l'apprentissage par problème et par projet, l'autonomie de l'apprentissage, l'accent mis sur la pratique, la qualité de l'enseignement, sont des traits qui favorisent le développement de compétences comportementales individuelles et collectives » (Paul, Suleman, 2005, p.33).

Contestant la relation établie entre innovation pédagogique et approche par compétence, Nico Hirtt met en avant le caractère « dogmatique » et « bureaucratique » des pratiques y étant associées (2009, p.26). Selon lui, « loin de favoriser l'innovation pédagogique, l'approche par compétences enferme les professeurs dans un travail routinier, bureaucratique extrêmement normatif » (ibid.). En s'appuyant sur les éléments exposés précédemment, ma thèse propose une lecture inverse selon laquelle la définition de l'innovation *repose* sur ce travail de standardisation bureaucratique. En effet, en lieu et place d'un foisonnement d'expériences spécifiques et marginales (Romainville 2006 ; Béchard, Pelletier, 2004), la littérature prenant l'innovation pédagogique pour objet s'inscrit dans un référentiel unique (l'approche par compétence et la théorie du capital humain) et recense un nombre limité de pratiques. Ces dernières sont regroupées sous la dénomination « méthodes actives » (pédagogie par projet,



apprentissage par problème et tutorat par les pairs) et apparaissent institutionnellement valorisées (Serre, 2019). Prenant acte du paradoxe de l'homogénéité des pratiques et des normes qui concourent à la qualification des méthodes innovantes, je redéfinit l'innovation dans l'enseignement supérieur comme *un processus de standardisation qui vise à mettre l'activité enseignante en conformité avec un standard pédagogique particulier que je nomme entrepreneurial*. Cette proposition induit trois ruptures : la redéfinition des méthodes actives comme composantes d'un standard pédagogique entrepreneurial (I), un questionnement scientifique centré sur l'étude des mécanismes de production et de diffusion des normes plutôt que sur leur cohérence et leur efficacité (II), une approche du travail pédagogique à partir des formes prises par le travail *en dehors* de la salle de classe (III).

### ***Des méthodes actives au standard entrepreneurial***

J'entends par standard pédagogique une forme spécifique de transmission des connaissances qui fait office de norme de référence dans l'espace social étudié. L'homogénéité des pratiques auxquelles les acteurs attribuent la qualité « d'innovation » permet de mettre en exergue la diffusion d'un standard pédagogique *entrepreneurial* au sein de l'espace universitaire. Je ne restreins pas l'emploi du terme entrepreneurial à son sens premier, à savoir la qualification d'une finalité à laquelle devrait répondre la formation (former des créateurs d'entreprise). Je cherche à objectiver l'émergence de valeurs et de pratiques alternatives à la forme académique au sein de l'espace universitaire (Chambard, 2020), quelle que soit la finalité poursuivie par la formation (filiale professionnelle ou générale). Je caractérise ce standard par le fait de recourir à des pédagogies dites actives, s'inscrivant dans un registre ludique et compétitif, en vue de favoriser l'acquisition de savoirs pratiques et le développement de critères d'évaluation extra-académiques.

Ces principes d'une pédagogie « entreprenante » (Verzat, Toutain, 2014) sont d'abord théorisés dans le cadre des travaux portant sur l'Éducation à l'Esprit d'Entreprendre. Patricia Champy-Remoussenard identifie trois caractéristiques sur lesquelles se fonde le modèle pédagogique des formations à l'entrepreneuriat : « une formation par l'action », « l'ouverture [...] sur le monde extérieur et le rapprochement des apprenants avec le monde de l'entreprise » et le recours à « la pédagogie du projet et du problème » (2012, p.46). Ces principes rejoignent ceux identifiés par Caroline Verzat et Olivier Toutain qui associent la pédagogie entreprenante au fait « d'apprendre par l'expérience [...] en lien avec des problèmes réels », de « faciliter la prise de responsabilité des apprenants », d'« apprendre en groupe coopératif et en relation avec

des acteurs extérieurs à l'école » et d'instaurer une évaluation fondée sur « un travail réflexif » et « une valorisation externe » (2014, p.11). Ainsi, ce modèle tend à se distinguer d'une forme d'apprentissage « scolaire », par des méthodes de mise en activité de l'élève, censées favoriser le développement de compétences telles que l'autonomie et la prise d'initiative (Miribel, Sido, 2019).

En soulignant « l'emprise croissante du modèle de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur » (2019, en ligne, par. 4), Olivia Chambard rappelle que « l'éducation à l'entrepreneuriat n'a que faiblement à voir avec le fait de dispenser des compétences techniques, permettant à des étudiants et jeunes diplômés de créer une entreprise » (op.cit, par. 40). Il s'agit davantage de promouvoir un type d'attitude et des méthodes pédagogiques « directement inspirées de pratiques ayant cours en entreprise » (2020, p. 286). Selon elle, les méthodes déployées dans les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat se caractérisent avant tout par « l'extension d'une « pédagogie du ludique » paradoxalement tournée vers l'univers du réel » (2020, p.150). Ces dispositifs valorisent un apprentissage fondé sur des dimensions opposées aux normes académiques, à savoir le divertissement, l'expérimentation et l'urgence. À travers la réalisation de *challenges* ou de *business games*, il s'agit de favoriser la motivation des étudiants, en les amenant à privilégier le rendu de livrables au perfectionnisme scolaire. Cette conception de l'apprentissage qui associe le jeu et la résolution de problèmes réels est promue dans d'autres espaces, comme le montrent Camille Dupuy et François Sarfati (2022) au sujet de l'école 42, fondée par Xavier Niel<sup>10</sup>. Ce rapport à l'apprentissage, tenant ensemble un encadrement non contraignant et une pression individuelle au résultat, peut être considéré comme constitutif de la forme pédagogique entrepreneuriale.

Les travaux scientifiques associent fréquemment les méthodes entrepreneuriales aux courants pédagogiques socioconstructivistes, et en particulier au pragmatisme développé par John Dewey (Verzat, Toutain, 2014 ; Löbler, 2006 ; Pomian, 2009 ; Miribel, Sido, 2019). Cette alliance apparente entre partisans de l'entreprise et tenants d'un progressisme pédagogique se fonde sur une réaction commune à l'encontre du « conservatisme » universitaire (Chambard, 2019 ; Crahay, 2006). En effet, à l'instar des promoteurs du modèle entrepreneurial, John Dewey prône une forme d'apprentissage par l'expérience et dénonce un enseignement traditionnel « statique, livresque », délivrant des savoirs « non contestables » (Pomian, 2009, p.123). Mais comme le rappelle Stéphane Madelrieux, résumer la pédagogie de John Dewey « au slogan « *learning by doing* » » relève d'une lecture « simpliste » puisque cette expression n'est utilisée

---

<sup>10</sup> Xavier Niel est un milliardaire français, fondateur de la société de téléphonie mobile Free Mobile et dirigeant du groupe de télécommunications français Iliad.

dans son ouvrage *Democracy and Education* « que pour désigner le plus bas degré de connaissance, la connaissance par familiarité (le savoir-faire, *knowing-how*), en deçà de toute enquête » (2016, p. 198-199). La contestation commune d'un modèle d'inspiration behavioriste, fondé sur l'autorité du maître et la transmission verticale du savoir, et la valorisation de l'*activité* dans l'apprentissage, alimente donc des critiques pédagogiques radicalement différentes.

Une première opposition se structure autour d'une conception inversée du rapport entre fin et moyen (Hirtt, 2009). Pour la critique portée par les tenants de l'Éducation Nouvelle (Freinet, Dewey, etc.) l'ancrage de l'apprentissage dans l'expérience permet de faciliter l'acquisition et la maîtrise de connaissances théoriques (Bru, 2006 ; Altet, 2013). Comme le rappelle Nico Hirtt, « dans une démarche constructiviste bien pensée, le savoir constitue le but même de l'apprentissage » (2009, p.20). À l'inverse, la critique portée par le courant entrepreneurial tend à présenter la résolution d'une tâche pratique comme l'objectif final de l'apprentissage. La finalité de la mise en activité de l'apprenant n'est plus la construction de concepts mais la capacité à réaliser une tâche, les savoirs intervenant alors en tant qu'« accessoire[s] » (op.cit).

Une seconde opposition se structure autour d'une conception divergente de l'émancipation. Le courant entrepreneurial partage avec les pédagogies critiques et radicales (Freire, 1968 [2021], Giroux, 1997), en partie issues de l'éducation populaire et de la formation pour adulte, une critique commune à l'égard de l'autorité du maître. Comme le rappelle Hugues Lenoir, les courants critiques au sein de l'éducation pour adulte s'inscrivent également dans un refus de l'autorité du maître et d'une « transmission unilatérale » du savoir (2009, p. 31). Les tenants de ce courant affirment que « la formation doit être enracinée dans le réel, dans le vécu du travail et de ses problèmes » (Donnadieu, 1974, p.216). Mais, là où le courant entrepreneurial entend permettre à l'apprenant d'acquérir des compétences nécessaires à son adaptation au sein du monde du travail (Miribel, Sido, 2021), les pédagogies critiques envisagent l'enracinement de l'instruction dans le réel comme un moyen « de permettre à chacun de réfléchir et d'agir pour la transformation de son milieu de travail » (Donnadieu, op.cit). Dans le paradigme entrepreneurial, le rapport entre pédagogie et organisation sociale change de sens. L'activité de l'apprenant est promue sous une forme « pacifiée » (Lenoir, op.cit, p.34), délestée des objectifs de conscientisation des rapports sociaux de classe et d'émancipation collective portés par le courant des pédagogies critiques. Par ailleurs, dans la perspective pédagogique autogestionnaire, l'apprenant ne doit pas simplement endosser le rôle d'« acteur » mais être considéré comme sujet à part entière, en tant qu'« auteur » de ce qu'il apprend » (Lenoir, op.cit, p. 27).

La critique à l'égard du modèle magistral est également portée par le courant de la pédagogie rationnelle, pour qui le fondement d'une relation véritablement démocratique passe par « l'explicitation de l'implicite » (Serre, 2019, en ligne, par. 21). Selon cette approche, la plus grande place laissée à l'apprenant dans les situations d'apprentissage ne suffit pas à infléchir le rapport de pouvoir structurant la relation enseignant-enseigné (Solar, 1998). La personne en position de pouvoir doit rendre explicite « le construit de son propre savoir, [...] les démarches et les modalités qu'elle suit pour en générer de nouveaux » (Solar, op. cit, p. 49). Il s'agit moins d'investir une méthode spécifique, que d'« exiger des maîtres qu'ils « vendent la mèche » » (Bourdieu, Passeron, 1964, p.111) sur les conditions de construction du savoir et les attentes en matière d'appropriation et de restitution des connaissances. Comme le souligne Delphine Serre, « la pédagogie rationnelle ne repose pas sur une rationalité universelle qu'il s'agirait de trouver et d'appliquer une fois pour toutes : elle est avant tout une posture qui vise la transparence dans le but d'une meilleure communication pédagogique » (op.cit, par. 22). Dans cette conception, l'effort de transparence et de réflexivité de l'enseignant sur les conditions sociales de production et de réception du message constitue la condition nécessaire à l'instauration d'une relation pédagogique équitable et optimale (Braz, 2011).

Cette contextualisation non exhaustive de la forme entrepreneuriale par rapport aux différents courants pédagogiques donne à voir la pluralité des critiques à l'égard de l'enseignement magistral. Elle montre que loin d'être la seule et unique réponse à l'élitisme universitaire, la forme entrepreneuriale ne constitue qu'une alternative parmi d'autres<sup>11</sup>. Prenant acte de la diversité des propositions existantes, je défends dans cette thèse l'idée selon laquelle l'innovation participe à institutionnaliser une lecture entrepreneuriale de l'apprentissage et ce faisant, restreint l'espace de la critique et des possibles. Prolongeant l'analyse de Stéphanie Tralongo, ma recherche documente les mécanismes par lesquels l'injonction à la créativité « tend dans le même geste à fortement contraindre les bornes et les limites du pensable en matière d'inventivité pédagogique » (Tralongo, Camille Noûs, 2022, p. 105).

---

<sup>11</sup> L'adoption d'une position critique à l'égard des transformations actuelles du système universitaire fait régulièrement l'objet de mises en garde contre le risque d'adopter une posture réactionnaire en s'inscrivant dans un « imaginaire nostalgique » qui idéaliserait le « temple scolaire » (Dubet, 2004, p.91). Dans cette perspective réductrice, la critique des formes pédagogiques et organisationnelles actuellement déployées reviendrait automatiquement à prendre le parti des formes bureaucratiques et magistrales auparavant dénoncées (Derouet, 2009). Le rappel de la pluralité des formes prises par la critique à l'égard du modèle magistral permet de dépasser les termes de cette accusation binaire et partisane. J'analyse dans cette thèse la manière dont la montée de la critique entrepreneuriale au sein de l'espace universitaire contribue au déplacement des formes de justifications qui permettent à l'institution d'assurer sa reproduction (Boltanski, Chiapello, 2011).

### ***Innovation et efficacité de l'action éducative : une relation (in)contestable ?***

L'affirmation du lien entre innovation et justice constitue une dimension centrale du cadre cognitif qui oriente l'action publique en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur. Pourtant, la nécessité de cette relation n'est que rarement questionnée. Les travaux portant sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur adoptent le plus souvent une approche normative (Bécharde et Pelletier, 2004). Ces écrits décrivent les pratiques mises en œuvre par les équipes et les résultats obtenus sur l'apprentissage étudiant, mais les principes, les valeurs et les finalités qui président à leur développement ne sont que rarement abordés (Lemaître, 2018). Comme le note Denis Lemaître, « la préoccupation la plus largement partagée est d'ordre pragmatique, au sens d'une centration sur l'action et d'une recherche de solutions efficaces pour répondre à des problèmes de terrain » (op.cit, p.1). La nécessité de l'engagement des acteurs en faveur de l'innovation constitue une donnée non contestée, le « comment innover » l'emportant largement sur le « pourquoi ».

Cette posture normative s'explique en partie par l'objectif qui guide le développement des recherches en pédagogie universitaire. Selon Francisco A. Loiola et Marc Romainville, « l'objectif majeur de cette réflexion pédagogique n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais bien de déterminer ou d'aider à déterminer ce qui doit être » (2008, p. 530). Relevant d'un espace intermédiaire « entre l'art et la science », la pédagogie est définie par Marc Bru comme « une praxéologie » qui allie « la pratique (dans ses aspects productifs), la praxis (dans son projet de transformation) et la théorisation (dans sa tentative d'intelligibilité de l'action éducative) » (2006, p. 4). En tant que théorie de l'action, la pédagogie universitaire place au centre de sa démarche la conduite du changement et l'accroissement de l'efficacité de l'acte éducatif (Loiola, Romainville, op.cit). Par ailleurs, la plupart des écrits sur les innovations pédagogiques sont produits directement par leurs promoteurs (Bécharde et Pelletier, op.cit). Ces derniers « construisent un discours cohérent sur le parcours qu'ils ont suivi en développant l'innovation pédagogique » à partir de « pratiques réflexives et d'énoncés prescriptifs pour tous ceux qui voudraient suivre leurs traces » (2004, p.48). Cet engagement en faveur de la transformation des pratiques confère aux travaux une dimension militante, prenant parfois la forme de plaidoyer visant à convaincre la communauté universitaire (Leclercq, 1998).

L'une des conséquences de l'ancrage pratique et individuel de ces travaux est l'absence de théorie de portée générale sur les liens entre l'innovation, l'organisation du travail et les modalités de gouvernance au sein de l'espace universitaire (Bécharde, Pelletier, op.cit). Lorsque le contexte organisationnel et sociétal est pris en compte dans l'analyse des conditions

d'intégration des innovations pédagogiques au sein des établissements d'enseignement supérieur, c'est encore dans une perspective normative. Jean-Pierre Béchard et Patrick Pelletier (op.cit) classifient les facteurs qui conditionnent le déploiement d'innovations selon cinq niveaux : environnemental, institutionnel, organisationnel, opérationnel et individuel. Bédard et Béchard (2009) recourent à la sociologie du curriculum pour analyser les facteurs de risque et d'opportunité qui président à l'implantation des innovations. Cette approche présente l'intérêt de « dépasser l'espace de la classe pour appréhender l'ensemble du parcours de formation » en prenant en compte simultanément l'activité des étudiants, les contenus d'enseignement, les méthodes d'apprentissage, les ressources organisationnelles et les valeurs institutionnelles (2009, p.58). Mais ces travaux restent conditionnés par un objectif prescriptif en vue de favoriser l'émergence de « curriculum innovant ». Il en va de même pour la recherche menée par Andrew Hannan et Harold Silver (2000), qui conclue que le mode de régulation des carrières, les ressources financières et la contrainte externe constituent trois conditions influant sur les chances de développement d'une innovation. Ces travaux ont le mérite de replacer les pratiques pédagogiques étudiées dans l'environnement institutionnel au sein duquel elles prennent forme. Mais le rapport à l'organisation n'est interrogé que dans une perspective pragmatique en vue d'identifier les conditions favorisant l'implantation d'innovations. Aucune recherche ne met en doute la nécessité même de cette implantation.

Pourtant, le postulat d'un effet bénéfique des pratiques innovantes sur l'efficacité de l'action éducative reste à démontrer. La connaissance scientifique concernant les effets de ces pratiques sur l'apprentissage et la réussite des étudiants est peu développée (Béchard, 2001 ; Frenay, Galand, Bourgeois, 2007 ; Duguet, 2015) et les travaux existants concluent à des résultats mitigés. Plusieurs recherches mettent en évidence les effets positifs des méthodes dites actives sur la motivation. L'étude menée par Rolland Viau, Jacques Joly et Denis Bédard (2004) sur la perception qu'ont les étudiants de ces activités montre que l'apprentissage par projet et les études de cas sont celles recueillant le plus fort sentiment d'utilité. En revanche, le sentiment de compétence dans l'activité ne varie pas significativement en fonction de la méthode appliquée. Par ailleurs, le niveau de perception de l'utilité de l'activité et de la compétence à réaliser diminue au cours du cursus. Les résultats obtenus amènent les auteurs à formuler des réserves quant à « la croyance voulant que toute activité pédagogique innovatrice, demandant aux étudiants de travailler en mode coopératif et sur un sujet qui les intéresse, suscite d'emblée leur motivation » (2004, p.174). Pour compléter ces résultats, Rolland Viau (2006) montre que les activités pédagogiques perçues comme les plus utiles par les étudiants ne sont pas les mêmes en fonction de la finalité considérée. Les travaux dirigés et les exposés des professeurs sont les

activités les plus sollicitées pour la compréhension des matières, tandis que les exposés des étudiants devant leurs pairs ou le projet trimestriel sont jugés plus utiles pour l'exercice de leur profession future. Cela le conduit à nuancer la systématisme du lien établi entre activités participatives et motivation étudiante.

Les effets de ces méthodes sur la qualité et les performances d'apprentissage sont également à nuancer. Une équipe de chercheurs en pédagogie universitaire a évalué l'impact d'un programme fondé sur l'Approche par Problème et par Projet (APP) au sein d'une formation de l'université catholique de Louvain. La comparaison des moyennes obtenues par les étudiants avant et après la mise en œuvre du programme met en exergue les effets positifs de l'APP sur les capacités de résolution de problèmes des étudiants (Frenay, Galand, Bourgeois, 2007). Excepté cet aspect, l'étude ne conclue pas à d'autres effets significatifs en termes d'amélioration des compétences cognitives de haut niveau (identification des idées, proposition de définitions, calculs de dérivée, etc.). Par ailleurs, l'étude relève l'absence d'impact significatif de l'APP sur l'engagement étudiant et les éléments motivationnels. À l'exception des pratiques de recherche d'information (plus fréquentes) et des stratégies de répétition et d'apprentissage par cœur (moins fréquentes), l'APP n'a pas d'impact sur la manière dont les étudiants régulent leur apprentissage (supervision, vérification, distraction, abandon), ni sur la manière dont ils traitent les informations qu'ils ont à apprendre (construction des liens entre théorie et pratique, organisation, critique, etc.).

En revanche, les perceptions des étudiants vis-à-vis du dispositif de formation diffèrent significativement avant et après la mise en œuvre du programme. L'APP a favorisé la contextualisation de l'apprentissage et le soutien des enseignants mais a nui à la cohérence des évaluations et augmenté la charge de travail des étudiants. Par ailleurs, les étudiants ayant suivi le programme APP se déclarent significativement plus soumis que les autres cohortes « à des pratiques compétitives et inéquitables » (op. cit, p.305). En dépit des effets négatifs des pratiques compétitives sur la qualité de l'apprentissage qui, d'après l'avis des auteurs eux-mêmes, sont « largement documentés » (op.cit, p.292), l'article conclue à « la quasi absence d'effets négatifs » du programme APP sur l'apprentissage : « Si l'on excepte des difficultés liées à la mise en place de l'APP (cohérence du programme, surcharge, satisfaction moindre), on n'observe d'effets négatifs ni pour l'engagement pédagogique et les perceptions des enseignants, ni pour la motivation et les habitudes de travail des étudiants, ni pour les notes et les performances des étudiants » (op. cit, p. 306). En l'absence de preuve d'effet significativement positif sur l'amélioration des pratiques, l'absence d'effet négatif vaut pour preuve « qu'il est possible de faire mieux sans effet pervers » (*ibid.*). Là encore, les résultats

mitigés obtenus en termes d'efficacité de l'action éducative ne conduisent pas à questionner les fondements cognitifs et structurels sur lesquels repose le recours à l'innovation. Le doute fait office de « danger [qui] guette l'innovation » et contre lequel il importe « de développer un solide encadrement des pratiques pédagogiques innovantes » (Romainville, 2006, p.12).

Ces résultats rejoignent ceux obtenus par les travaux portant sur les effets des dispositifs pédagogiques d'aide à la réussite (tutorat, Plan réussite en licence, etc.). Les recherches montrent que la capacité à tirer bénéfice des actions pédagogiques reste largement dépendante du niveau scolaire antérieur, et les actions engagées ne parviennent pas à inverser la hiérarchie des notes selon le baccalauréat (Perret et Morlaix, 2014). Les tentatives de réduction des inégalités par l'entremise de nouvelles modalités pédagogiques ont une incidence sur les conditions d'études, mais elles échouent à favoriser la réussite des publics en difficulté (Danner, Kempf, Rousvoal, 1999 ; Danner, 2000 ; Annot, 2012). De manière générale, les variables liées au passé scolaire (type de baccalauréat, mention obtenue) se révèlent plus prédictives de la réussite que les variables liées aux pratiques pédagogiques (Duguet, 2015). La propension des méthodes dites innovantes à améliorer la qualité de l'apprentissage et l'équité des performances scolaires n'est pas fondée empiriquement.

Ces conclusions amènent à soulever un paradoxe déjà formulé par Anne Barrère (2013) au sujet de la montée de dispositifs pédagogiques alternatifs dans l'enseignement secondaire. Alors que ces derniers semblent prospérer grâce au « triomphe d'une rationalité instrumentale à court terme, procédant par identification puis résolution des problèmes » (p.108), les travaux scientifiques « sont plus que réservés sur leur efficacité » (p. 109). Dans le supérieur comme dans le secondaire, le recours accru à l'évaluation « témoigne[e] de la volonté de voir les dispositifs légitimés par leur efficacité » (p. 110). Au niveau scientifique, la montée en puissance du paradigme de « l'école efficace » place la mesure des effets de l'action éducative sur les résultats scolaires au centre des préoccupations nationales et internationales (Normand, 2006 ; Garcia, 2010). Les questions d'efficacité et d'équité des dispositifs de formation sont présentées comme « fondamentales dans le choix d'une approche pédagogique » (Frenay, Galand, Bourgeois, op.cit, p. 288). Au niveau institutionnel, les appels à innover dans l'enseignement supérieur vont de pair avec le déploiement d'un Nouveau Management Public (NPM) qui tend à faire reposer la légitimité de l'action publique sur ses résultats (Chatelain-Ponroy, Sponem, 2008 ; Bezes, 2009 ; Eyraud, 2015). Pour exemple, le rapport du Comité d'Action Publique 2022<sup>12</sup> entend favoriser la responsabilisation en renforçant une « évaluation

---

<sup>12</sup> Le rapport « Service public, se réinventer pour mieux servir » rendu en 2018 par les membres du Comité d'Action Publique 2022, au premier ministre Édouard Philippe, formule 22 propositions pour faire de l'efficacité et de la



qui doit porter sur les résultats » (p.26) et en appelant à « mettre un terme à toutes les interventions publiques dont l'efficacité n'est pas démontrée » (p.103). Dès lors, comment expliquer que des instruments pédagogiques promus au nom d'une rationalité instrumentale se multiplient en l'absence de toute preuve quant à leur efficacité sur l'amélioration de l'action éducative ?

Une première réponse apportée par la critique scientifique consiste à mettre en doute, non pas l'action publique mais, les instruments de sa mesure. Ces travaux remettent en question la capacité des indicateurs chiffrés à rendre compte de l'expérience vécue des bénéficiaires (Zaffran et Vollet, 2018). Ils insistent sur les dimensions subjectives de l'expérience étudiante (Dubet, 1994) et mettent en évidence les effets positifs de ces actions pédagogiques sur l'acquisition de compétences sociales (autonomie, maîtrise des codes, etc.) et la confiance en soi. Une seconde réponse, apportée par Anne Barrère, consiste à « inverser le regard », en émettant l'hypothèse selon laquelle l'existence même des dispositifs constitue « en elle-même » une preuve d'efficacité de l'action, faisant l'économie « de toute autre justification » (2010, p. 110). À l'inverse, je mets en évidence l'intensité du travail de justification sur lequel repose le développement de ces instruments pédagogiques. En s'inscrivant dans le courant néo-institutionnel, ma thèse montre que les pratiques pédagogiques dites « innovantes » ne tirent pas leur légitimité de leur efficacité mais de leur conformité à un ensemble de *mythes* que les acteurs considèrent comme rationnels (Meyer, Rowan, 1977 ; DiMaggio, Powell, 1983)

### ***Un instrument discret de gouvernance du changement institutionnel***

Cette thèse s'inscrit dans la lignée des travaux qui étudient les transformations des administrations publiques contemporaines à l'aune des processus de rationalisation (Bezes, Musselin, 2015 ; Bezes, Billows, Duran, Lallement, 2021). Ce cadre théorique n'est pas communément mobilisé pour analyser les transformations des pratiques pédagogiques au sein de l'espace universitaire. De même, les tenants de la sociologie néo-institutionnelle travaillant sur l'enseignement supérieur ne manifestent pas d'intérêt pour l'objet pédagogique. Deux raisons peuvent expliquer ce désintérêt mutuel. D'une part, les études sur le champ universitaire sont marquées

---

baisse des dépenses publiques, les leviers de l'amélioration de la qualité des services : « [...] il faut cesser d'opposer l'excellence du service public et la baisse des dépenses publiques. Ces deux objectifs sont compatibles à condition d'opérer un changement de modèle, qui passe par plus de confiance et de responsabilisation, par l'utilisation de tout le potentiel offert par le numérique et par un nouveau contrat social entre l'administration et ses collaborateurs » (p.10).

par une forte segmentation entre sociologie de l'éducation et sociologie des organisations (Felouzis, 2001 ; Sirota, 2003). Les travaux s'intéressant à l'expérience étudiante ne questionnent qu'à la marge l'organisation universitaire tandis que les travaux portant sur la gouvernance des universités délaissent les problématiques étudiantes. Cette « hémiplegie de la production savante » (Felouzis, op.cit, p.2), relativement spécifique au champ universitaire<sup>13</sup>, limite la circulation des objets et des théories permettant de penser les transformations actuelles.

Cette segmentation se retrouve au sein même des travaux analysant les transformations des modes de gouvernance, ces derniers s'intéressant davantage aux activités de la recherche, au détriment des activités d'enseignement. Les recherches se centrent sur les instruments d'évaluation de la production scientifique comme outil politique de gouvernement des conduites et de reconfiguration du pouvoir académique (Gozlan, 2016, 2020). Elles analysent également la manière dont l'évolution des modes de financement de la recherche (financement sur projet) contribue à redéfinir les conditions d'exercice de l'autonomie professionnelle et la division du travail au sein des équipes (Barrier, 2011). Mais peu s'intéressent aux effets de ces instruments sur l'évolution des pratiques enseignantes. De même, les travaux qui insistent sur le travail des intermédiaires pour analyser l'évolution des relations entre l'enseignement supérieur et le monde économique ciblent les dispositifs de gestion ou les espaces dédiés à l'expansion de la recherche (Chambard, Le Cozanet, 2015) mais laissent de côté le rôle des dispositifs pédagogiques.

D'autre part, les enjeux de légitimité qui sous-tendent les transformations actuelles de l'enseignement supérieur sont le plus souvent étudiés à l'échelle des instances de gouvernance des établissements et de leurs élites (Musselin, Dif-Pradalier, 2014; Coline, 2021). Ces travaux soulignent le rôle clé joué par des groupes d'acteurs occupant des positions de pouvoir, dans les dynamiques de changement institutionnel. Christine Musselin et Maël Dif-Pradalier mettent en évidence le « rôle déterminant » des présidents des trois universités strasbourgeoises dans la diffusion de récits et représentations justifiant la décision de fusion (2014, p. 288). Leurs résultats se fondent sur les comptes rendus des conseils d'établissement et des entretiens majoritairement réalisés auprès des équipes présidentielles et des directeurs d'UFR. Coline Soler analyse le rôle des Initiative d'Excellence (IDEX) dans la transformation des normes et pratiques de l'enseignement supérieur. En s'intéressant aux motivations des pilotes de la réforme et des équipes de direction, elle montre que la décision de candidater tiens moins aux sommes financières perçues par les établissements qu'à la reconnaissance « symbolique » attachée à « l'effet

---

<sup>13</sup> Comme le suggère Georges Felouzis, « il ne viendrait à l'idée de personne d'étudier les employés de bureau sans un mot sur leur entreprise, ou le travail ouvrier en occultant l'usine ou l'atelier » (op.cit, p. 2).

de label » (2021, p.114). Le rôle des cadres administratifs des universités comme « promoteurs actifs d'initiatives de rationalisation [...] et de logiques managériales » a également été souligné par Julien Barrier et Christine Musselin (2015, p. 131). Plus récemment, l'ouvrage *Gouverner la science*, entend proposer une analyse critique des transformations de l'enseignement supérieur et de la recherche en prenant comme « porte d'entrée » les cadres dirigeants, promoteurs de la réforme. Les auteurs proposent ici encore une analyse des transformations de l'enseignement supérieur *par le haut* au travers des « bureaux du ministère », des « directions des nouvelles agences », des « institutions d'évaluation » et des « regroupements dits « d'excellence » » (Laillier, Topalov, 2022, p.9-12).

Pourtant l'approche néo institutionnelle paraît particulièrement pertinente pour comprendre les raisons pour lesquelles les dispositifs pédagogiques dits innovants se développent en dehors de tout effet avéré sur l'action éducative. En rappelant que la légitimité des règles et des structures ne dépend pas de leur efficacité, mais de la propension des agents à leur reconnaître le statut de standards au sein de leur environnement (Meyer et Rowan, 1977; DiMaggio et Powell, 1983), ces travaux permettent de dépasser le paradigme de la rationalité instrumentale. De la même manière que les arguments économiques ne suffisent pas à expliquer les transformations organisationnelles (fusion, IDEX, etc.), les transformations pédagogiques sont guidées par un ensemble de mythes sur lesquels repose leur légitimité. Cependant, comme le rappellent Philippe Bezes et Christine Musselin, la légitimité de ces mythes « n'est pas donnée mais à construire » (2005, p. 140). Elle est le produit d'un « travail de négociation, de consultation et de traduction » effectué par des agents « convaincus que leur vision du monde et des solutions à développer est non seulement légitime mais efficace » (op.cit, p.139). Ces derniers peuvent être considérés comme des « entrepreneurs » (Kitchener, 2002) ou des « médiateurs » (Jobert et Muller, 1987) se faisant « les hérauts » (Bezes, Musselin, op.cit) de nouvelles formes institutionnelles. Dès lors, il convient d'interroger le processus par lequel l'innovation pédagogique acquiert le statut de norme auprès des agents universitaires. Quels valeurs et principes d'action participent à l'introduction d'un nouveau référentiel normatif ? Quels acteurs s'en font les *entrepreneurs* ?

Cette perspective est d'autant plus pertinente que le développement des pratiques pédagogiques dites innovantes est directement lié à l'instauration d'un mode spécifique de gouvernance, marqué par le recours accru à des technologies managériales (NPM) et une diversification des sources de financement des activités. Si ces actions sont l'objet d'initiatives locales, elles sont encouragées et financées dans le cadre d'appels à projets nationaux ou européens. En invitant à penser ensemble les récits et les valeurs qui participent à la qualification des pratiques

dites innovantes et les formes organisationnelles dans lesquelles ces récits s'inscrivent, l'approche néo-institutionnelle permet de requalifier l'innovation pédagogique comme *un instrument discret* (Bezes, 2005) de gouvernance du changement au sein de l'institution. En quoi l'innovation constitue-t-elle une technique de gouvernement permettant de réduire ou contourner les coûts politiques de la réforme (Lascoumes, Le Galès, 2005 ; Weaver, 1986) ?

J'adopte dans cette thèse une approche *par le bas* pour démontrer que le travail de rationalisation des transformations universitaires ne repose pas uniquement sur les fonctions de pilotage politique et administrative de l'établissement. Par leurs pratiques et leur discours, les personnels enseignants et administratifs engagés dans la mise en œuvre d'expérimentations pédagogiques contribuent également à la production et à la diffusion de normes qui légitiment les transformations institutionnelles. Le fait d'appréhender l'action publique par le bas ne signifie pas que je renonce à qualifier des mécanismes et des régulations d'ensemble chers aux analystes des politiques publiques (Musselin, 2005). Au contraire, j'entends *établir un lien*<sup>14</sup> entre les pratiques locales et les transformations du cadre normatif dans lequel s'inscrit la politique publique de lutte contre le décrochage. Ma thèse montre que l'innovation pédagogique peut être considérée comme un instrument discret de gouvernance du changement en ce qu'elle constitue un support de la critique entrepreneuriale, en même temps qu'elle est le produit des transformations libérales de l'organisation du travail et des études universitaires.

Pour démontrer cela, j'accorde une attention particulière aux conditions matérielles de production des récits portés par les acteurs. Contrairement aux travaux qui donnent un rôle central aux stratégies d'acteurs dans l'émergence et la circulation de nouvelles croyances institutionnelles (Kitchener, 2002 ; Musselin, Dif-Pradalier, op.cit), je m'intéresse aux formes concrètes prises par le travail des porteurs de ces récits. Ces « entrepreneurs institutionnels » sont avant tout des employés (salariés contractuels, fonctionnaires, service civique) engagés sur un marché, au sein d'une organisation spécifique du travail. L'attention portée aux formes d'emploi de ces entrepreneurs universitaires montre que l'adoption et la promotion de nouvelles règles ne sont pas uniquement le fruit d'actions et de rationalités individuelles. Elles sont également le produit d'une organisation spécifique du travail (Burawoy, 2015), marquée par la

---

<sup>14</sup> Selon Christine Musselin, « établir un lien entre ce qui ressort de l'étude des agents des sociétés de HLM et la politique du logement en France, entre le travail du guichetier de la CAF et les réformes des affaires sociales, entre l'universitaire face à ses étudiants et la politique contractuelle, ne va pas de soi » (2005, p.59). La difficulté d'articuler différents niveaux d'analyse (micro, meso, macro) et différentes échelles d'observation (petits fonctionnaires vs élites) ne permettrait pas de rendre compte des connexions entre « les changements profonds observés en termes de politiques publiques » et les comportements des acteurs directement concernés par ces politiques. Ma démarche relève moins d'un pari méthodologique que d'un choix épistémologique assumé, visant à affirmer l'interdépendance constante des programmes politiques, des trajectoires individuelles, des conditions de travail et d'emploi et des aspirations professionnelles.

précarisation du marché interne et l'externalisation de l'expertise. La prise en compte des formes matérielles d'emploi et de travail apparaît centrale pour saisir la manière dont les acteurs s'approprient les instruments de l'action publique et les valeurs dont ils sont porteurs.

### *Enquêter là où se fabrique la légitimité des instruments de l'action publique*

Les données sur lesquelles se fonde ma recherche sont issues de deux enquêtes distinctes : une première menée en 2017, par questionnaire, auprès de sortants non diplômés de l'université et une seconde, effectuée par observation participante de 2017 à 2020, au sein d'un projet de lutte contre le décrochage. L'enquête quantitative a été conçue en amont de cette thèse, au sein de l'observatoire de l'ancienne ComUE d'Aquitaine dans lequel je travaillais en tant qu'ingénieure d'études<sup>15</sup>. L'observation participante a été réalisée au sein du projet ACCROCHAGE<sup>16</sup> dans lequel j'ai été recrutée par la suite, en tant que doctorante contractuelle. Ces deux enquêtes m'ont permis d'accéder au travail tel qu'il se fait et qu'il se donne à voir dans les lieux où se fabrique la légitimité de la politique publique de lutte contre le décrochage et de ses instruments. La thèse n'entre ni dans les salles de cours, ni dans les arènes de décision. Elle explore les espaces intermédiaires dans lesquels les agents universitaires construisent des instruments de mesure et diffusent des solutions.

### *Mettre le décrochage en chiffre*

L'enquête quantitative réalisée au sein du service Étude de la ComUE d'Aquitaine représente un double intérêt pour ma recherche. D'une part, les données recueillies permettent de réduire l'incertitude administrative qui entoure le devenir des étudiants quittant l'université non diplômés. En effet, le système d'information sur le suivi des étudiants (SISE) du ministère ne permet pas d'identifier les étudiants qui se réinscrivent dans des établissements de l'enseignement supérieur ne relevant pas de son champ d'action. Or, la difficulté de distinguer les sorties définitives de l'enseignement supérieur des réorientations contribue à alimenter une mise en scène dramatique du problème de l'abandon universitaire (Bodin, Millet, 2011). L'enquête a permis d'interroger, de septembre à décembre 2017, de manière exhaustive, les

---

<sup>15</sup> J'ai occupé ce poste d'ingénieure d'étude d'avril 2015 à octobre 2017. C'est dans le cadre des partenariats établis durant l'enquête Sortants que j'ai rencontré pour la première fois la cheffe du projet ACCROCHAGE.

<sup>16</sup> Les noms du projet, des lieux, des personnes et des organisations ont été modifiés. L'acronyme original du projet, en langue française, traduisait un esprit de défi, de challenge qui n'a pas pu être conservé. Pour désigner les personnes, j'utilise un prénom de substitution lorsqu'il s'agit de membres du projet auxquels j'ai l'habitude de m'adresser et des initiales lorsqu'il s'agit de personnes rencontrées ponctuellement (Coulmont, 2017).

8 487 étudiants inscrits en 2015-2016 dans les trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, en cursus DUT, licence et master, non diplômés et non retrouvés dans les fichiers du ministère (SISE) et du rectorat (SCOLARITÉ) l'année suivante. Parmi eux, 4 918 ont répondu à l'enquête, soit un taux de retour de 58% obtenu grâce à la mise en place d'un dispositif de relances téléphoniques, assuré par des personnels vacataires. Au total, l'enquête permet de connaître le devenir en 2016-2017 de 52 840 inscrits en 2015-2016, soit 94% de l'ensemble de la population des trois universités. D'autre part, l'analyse des conditions de production de l'enquête permet de saisir la multiplicité des enjeux qui entourent la mise en place d'indicateurs communs de référence<sup>17</sup>.

### *Innover pour lutter*

Le projet ACCROCHAGE s'inscrit dans le cadre de la politique publique de lutte contre le décrochage universitaire et du continuum bac-3/bac+3 (loi de 2013). Il est porté par une équipe composée majoritairement d'enseignants-chercheurs et de personnels administratifs appartenant à l'IUT de Grandville. À cette équipe, s'ajoute également des membres d'un deuxième IUT, l'IUT de Petitville ainsi que des personnels du collège de droit de l'université de Grandville. L'objectif du projet est d'expérimenter des solutions innovantes (méthodes d'apprentissage, plateformes numériques collaboratives, etc.) pour agir conjointement sur l'orientation, la lutte contre le décrochage et l'insertion professionnelle des étudiants de l'IUT et de l'université de Grandville. Il est financé par le Fond Social Européen (FSE) et les trois établissements parties-prenantes pour une durée de trois ans. Son budget s'élève à près de trois millions d'euros.

#### **Encadré 1. L'IUT de Grandville**

L'IUT de Grandville compte dix-sept spécialités (secteurs production et tertiaire), répartis sur quatre sites géographiques et accueille environ 4 000 étudiants. Son personnel est composé de 300 enseignants et enseignants-chercheurs titulaires et 150 personnels administratifs et techniques. Cet IUT de grande taille est issu de la fusion de trois IUT et fait partie, depuis 2016, de l'université de Grandville. L'IUT de Grandville représente 7% de la population étudiante de l'université et 9% des enseignants et enseignants-chercheurs.

---

<sup>17</sup> Les précisions sur les acteurs partie prenante, le champ d'étude et les modalités de l'enquête sont apportées au chapitre 2.

L'équipe de pilotage du projet est composée d'une enseignante-chercheuse référente et de dix responsables de « *work package* » (enseignants-chercheurs et administratifs). À ces membres s'ajoute une équipe opérationnelle de onze salariés (ingénieurs pédagogiques, ingénieur développement, chargé de communication, animateur de réseau, doctorante en sociologie) recrutés par voie contractuelle, ainsi que des salariés du privé régulièrement mis à disposition dans le cadre d'un mécénat. Ces agents effectuent un travail de prospection et d'accompagnement auprès des enseignants des dix-sept départements de l'IUT de Grandville et des quatre départements de l'IUT de Petitville afin de soutenir la conception d'actions pédagogiques ou d'aider au développement d'initiatives déjà existantes. Chaque action labellisée par le projet fait l'objet d'une expérimentation, suivie d'une évaluation. Au total, quarante-six actions ont pu être évaluées (cf. tableau ci-dessous). Elles ont touché près de deux mille étudiants inscrits dans les filières production et tertiaire des IUT de Grandville et de Petitville. Il s'agit pour la plupart d'actions pédagogiques intégrées au cursus obligatoire de formation<sup>18</sup>. À ces initiatives, s'ajoutent les actions de raccrochage menées au sein du fablab partenaire du projet.

**Tableau 1. Synthèse des 46 actions évaluées, projet ACCROCHAGE.**

	Actions incluses dans le <i>work-package</i> formation	Actions incluses dans le <i>work-package</i> insertion	Total
Filières du secteur service (TC, GLT, GEA, etc)	15	5	20
Filières du secteur production (QLIO, GMP, MP, informatique, etc.)	20	6	26
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>11</b>	<b>46</b>

L'objectif initial du contrat doctoral visait à « réaliser une analyse exhaustive des facteurs de décrochage à l'université de [Grandville] et à l'IUT de [Petitville] » et à évaluer « l'impact des mesures de remédiation sur l'accrochage et la réversibilité des parcours » (cf. proposition de contrat doctoral). Dès mon arrivée au sein du projet, j'ai été intégrée parmi les membres du bureau, en tant que référente du *work-package* « recherche ». À ce titre, j'ai participé aux différentes rencontres, en particulier aux réunions mensuelles d'avancement de l'équipe projet et aux groupes de travail consacrés à la veille pédagogique et à l'évaluation des actions. C'est en étant confrontée aux formes concrètes prises par l'activité au sein de ces espaces que j'ai progressivement investi le projet ACCROCHAGE comme *objet d'étude*.

<sup>18</sup> Le contenu de ces actions pédagogiques est précisé au chapitre 5. Une grande partie des actions évaluées font référence au jeu (*business game*, *escape game*, marathon, défis, etc.) et/ou s'appuient sur des logiciels de simulation (simulateur de projet, simulateur de gestion d'entreprise, participation interactive, etc.). Une autre partie des actions est davantage tournée vers la visite d'entreprise et/ou la connaissance des métiers, notamment par le biais de logiciels.

D'une part, j'ai rapidement été saisie par la saturation d'acronymes et d'anglicismes relevant du champ lexical managérial. Les termes « *work package* », « *reporting* », « fiche de temps », « indicateurs » s'imposent dans l'espace quotidien du travail, dans les échanges oraux comme dans les écrits. D'autre part, le fait de ne pas partager les valeurs portées par les membres du projet m'a conduit à considérer comme étrange ce qui paraissait naturel aux yeux de tous. Dès ma première rencontre avec les membres du bureau, je me suis sentie en décalage avec les motivations qui animaient mes nouveaux collègues. La majorité d'entre eux se sont engagés dans le projet par conviction, avec l'envie de transformer les pratiques universitaires. Pour ma part, ma participation était uniquement dictée par une opportunité professionnelle (contrat de trois ans), indépendamment de toute implication en valeur. Ce décalage m'a conduit à plusieurs reprises, au cours de réunions ou d'entretiens, à manifester mon incompréhension ou mon désaccord vis-à-vis du positionnement adopté par les membres, en rappelant qu'il s'agissait d'une conception parmi d'autres possibles.

Comme le notent Camille Herlin-Giret, Daphné Le Roux et Adèle Momméja, « c'est précisément l'interrogation réflexive » sur le « décalage entre éloignement idéologique et implication au plus près d'un collectif, de ses pratiques ordinaires et de sa sociabilité qui permet de faire surgir des concepts utiles » (2019, en ligne, par.11). Dans le cadre de cette enquête, ce décalage m'a conduit à questionner davantage les récits portés par les membres du projet et leur circulation au sein de l'institution. Loin de constituer un obstacle à la démarche scientifique, mon engagement dans la situation d'enquête s'est révélé un atout déterminant (Cartron, 2003) pour rendre possible la *mise en doute* des instruments investis et formuler un questionnement indépendant de la commande institutionnelle<sup>19</sup>.

Ma participation au projet ACCROCHAGE m'a permis d'accéder aux documents de travail, aux échanges mails, aux discussions formelles et informelles de l'équipe projet. J'ai également bénéficié d'un accès privilégié aux temps forts de la vie du projet (*work shop*, séminaires, etc.) ainsi qu'aux acteurs clés (agents opérationnels, membres du comité de pilotage, participants aux actions, etc.). Ma démarche n'a pas consisté à mener une observation systématisée du travail effectué dans ces différents espaces. Je n'ai pas cherché à quantifier des paroles ou des pratiques par le biais d'une grille d'observation prédéfinie. Ma démarche a davantage consisté à identifier des éléments qui, dans le projet ACCROCHAGE, permettaient

---

<sup>19</sup> Le changement de statut du projet ACCROCHAGE au cours de ma recherche (de commanditaire à objet d'étude) n'est pas sans conséquence sur la posture d'enquête. L'enjeu ne réside pas ici dans la manière de me présenter (enquêter à couvert ou à découvert) mais dans la manière de découvrir mon nouvel objet de recherche aux enquêtés. Plusieurs étapes ont contribué à ce « dévoilement », toujours partiel, qui se poursuit à l'heure de la publication des résultats (information cheffe du projet, demandes d'entretiens, discussions informelles, etc.).



de comprendre les mécanismes plus généraux de gouvernance à l'œuvre au sein des universités. J'ai considéré ce projet « relativement insignifiant » comme « une expression de la totalité, qui en contient les principes essentiels » (Burawoy, 2015, p.24). Ce faisant, je me suis attachée à décrire les relations entre les actions et les problématiques rencontrées par les membres du projet et les transformations institutionnelles.

Les données d'observation sont complétées par vingt-quatre entretiens menés auprès d'enseignants (MCF, PRAG, contractuel), d'ingénieurs pédagogiques, de représentants d'entreprise et d'étudiants afin de saisir les rapports que tous entretiennent à l'innovation (cf. tableau 2). Ces entretiens ont été réalisés à différentes étapes de la recherche. J'ai d'abord rencontré les participants de l'un des ateliers de travail auquel j'avais participé pour comprendre les raisons de leur participation, leurs attentes vis-à-vis du projet et leur rapport au décrochage. J'ai ensuite réalisé des entretiens avec les membres du projet (équipe opérationnel et comité de pilotage), ainsi qu'avec des responsables pédagogiques de l'IUT de Grandville n'ayant pas souhaité participer au projet. Au cours de la recherche, la question de l'innovation a progressivement gagné en importance, ce qui m'a conduit à réaliser des entretiens avec deux responsables en charge du service PEDAGO de l'université de Grandville. J'ai enfin réalisé trois entretiens auprès d'étudiants ayant réalisé un stage au fablab (deux inscrits en licence 0<sup>20</sup> et un suivi par la mission locale). Le faible nombre d'étudiants rencontrés s'explique en partie par la direction prise ma recherche (questionner le rapport des agents à l'innovation). Mais d'autres facteurs sont à noter. Les étudiants que j'ai sollicités ont été peu nombreux à accepter un entretien. Par ailleurs, les périodes de confinement ont limité le nombre de stages réalisés au fablab<sup>21</sup>.

Les entretiens réalisés témoignent d'un certain éclatement des relations auxquelles donnent lieu le projet ACCROCHAGE. Cet éclectisme traduit en partie l'indétermination de l'espace dans lequel prend forme le projet. S'il est majoritairement porté par des personnels de l'IUT de Grandville, sa mise en œuvre donne lieu au développement de nombreuses relations avec d'autres services ou grand projet de l'université de Grandville. Ce faisant, il n'est pas pertinent de circonscrire l'activité des membres du projet à la seule échelle de l'IUT, ni d'étudier leurs actions indépendamment des enjeux institutionnels qui structurent les relations IUT-université. Comme le rappelle Michael Burawoy (op.cit), étudier les relations qu'entretient une

---

<sup>20</sup> La licence 0 est un dispositif proposé par l'université de Grandville aux nouveaux entrants ayant obtenu la mention « oui si » sur Parcours sup. Il s'agit d'une année de remise à niveau précédent la licence 1.

<sup>21</sup> Aucun stagiaire issu des missions locales n'a été reçu en 2019/2020. En revanche, les étudiants de la licence 0 ont pu être accueillis (4 groupes).

partie avec toutes les autres composantes de son environnement permet de saisir les mécanismes à l'œuvre au sein de l'ensemble.

**Tableau 2. Synthèse des entretiens**<sup>22</sup>

Pilote du projet	1 enseignante IUT (Maitresse de conférence)
Membres de l'équipe du projet	2 enseignants IUT (Professeure agrégée / Maître de conférence)
	2 ingénieurs pédagogiques (fonctionnaire/contractuel)
Membres du comité de pilotage	3 responsables d'entreprise
Participants à un atelier de travail	2 enseignants université (contractuel/Professeur d'université)
	1 service civique (Fablab)
	2 associations
	1 responsable d'entreprise
Stagiaires Fablab	3 étudiants
Enseignants non membres	2 directeurs d'études IUT production
	1 directeur d'études IUT tertiaire
	2 responsables pédagogiques IUT tertiaire
Autres acteurs extérieurs	2 cadres service Ingénierie pédagogique / Innovation Université de Grandville

### *Annonce du plan*

Cette thèse montre que la mise à l'agenda du décrochage à l'université repose sur une transformation libérale du cadre cognitif qui oriente l'action publique en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur (chapitre 1). Si la nécessité de lutter contre les interruptions d'études fait consensus, la définition des publics susceptibles d'être destinataires de cette action reste sujette à débats (chapitre 2). Par ailleurs, les travaux portant sur les dispositifs mis en œuvre au sein des établissements pour favoriser la réussite et la réversibilité des parcours peinent à faire la démonstration de leur efficacité (chapitre 3). L'analyse des conditions d'implantation d'un projet de lutte contre le décrochage dans un établissement peu concerné par le phénomène (IUT) permet de dépasser les questions normatives d'efficacité de l'action publique et de légitimité de définition des publics. Elle montre que l'engagement en faveur de l'innovation est indissociable des tensions managériales et professionnelles qui animent la restructuration des modes de gouvernance des établissements universitaires (chapitre 4). L'attention portée aux discours et à la matérialité du travail des membres du projet permet

<sup>22</sup> Le détail des enquêtés est disponible en annexe (Annexe 3, p. 345).

d'objectiver le processus par lequel une pratique pédagogique acquiert le statut d'innovation. Les procédures de formalisation de l'activité enseignante, tout comme les mythes auxquels adhèrent les membres du projet – les *nouveaux* étudiants, l'apprentissage *actif*, la formation par *compétences* - participent à construire la légitimité d'un standard pédagogique entrepreneurial (chapitre 5). In fine, la rationalisation du travail pédagogique apparaît davantage comme un instrument qui participe à l'introduction d'une rationalité néolibérale au sein de l'espace universitaire plutôt qu'un outil qui permet de créer les conditions propices à la réduction des inégalités (chapitre 6).

## Chapitre 1 / Le « décrochage » à l'université : émergence et essor d'un problème public

*« Dans une cité par projet, l'équivalent général, ce à quoi se mesure la grandeur des personnes et des choses, est l'activité [...] C'est lorsqu'un projet s'achève que les passages obligés se dévoilent et qu'une évaluation s'accomplit, positive pour ceux qui, ayant augmenté leur réputation au cours du projet dont ils sortent, parviennent à s'insérer dans un projet nouveau ou, au contraire, négative lorsque l'incapacité à maintenir ou à développer des liens et à se coordonner avec d'autres laisse le postulant sur le carreau » (Boltanski, Chiapello, 2011, p.178-202).*

Depuis une quinzaine d'années, la lutte contre le décrochage recueille un large consensus auprès des différents acteurs politiques et universitaires (Zaffran, Aigle, 2020). En France, en 2010, 87 000 étudiants<sup>23</sup> sont sortis de l'enseignement supérieur sans n'y avoir obtenu aucun diplôme. La régularité de ce phénomène sur les cinquante dernières années<sup>24</sup> tranche avec le caractère récent et alarmant des préoccupations des pouvoirs publics en la matière<sup>25</sup>. Plusieurs auteurs soulignent le changement de signification attribuée au taux d'échec à l'université, longtemps perçu comme « acceptable », voire comme « un gage d'excellence du diplôme délivré » (Pérennès, Pinte, 2012, p.1). Des débats s'engagent sur le périmètre couvert par la notion de « décrochage », mais peu de voix questionnent sa mise à l'agenda public et « la nécessité d'y porter remède » (rapport Demuynck, p.21).

Comment expliquer ce changement de perception ? Au regard de quel système de valeurs le fait de sortir non diplômé de l'université s'est-il imposé comme un acte à caractère déviant, nécessitant une prise en charge publique ? En quoi ces représentations témoignent-elles de l'évolution des normes régissant l'action publique dans la sphère éducative ? Ce chapitre interroge les causes sociales à l'origine de la construction du décrochage comme problème public ainsi que les intérêts des différents groupes d'acteurs ayant participé à sa publicisation.

---

<sup>23</sup> Données de l'enquête menée par le Céreq auprès de la génération sortie de l'enseignement supérieur en 2010 et interrogée en 2013 (Calmand, Ménard, Mora, 2015).

<sup>24</sup> Dans leur ouvrage *L'université n'est pas en crise*, Romuald Bodin et Sophie Orange ont montré que de 1996 à 2011, le taux d'abandon (non-réinscription à l'université et réorientation), en France, en première année de licence est stable et oscille autour de 25%. En s'appuyant sur les archives de la Sous-Direction des Systèmes d'information et des études statistiques (SDSIES) du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ils constatent par ailleurs que des taux comparables étaient déjà relevés dans les années 1960 et 1970. Autrement dit, l'« abandon » en première année de licence est « un phénomène constant, très ancien » dont les taux « restent relativement indépendants des événements qui marquent la période » (2013, p. 114-116).

<sup>25</sup> Le premier ministre français Edouard Philippe évoque un chiffre à « vous glacer le sang » (Stromboni C., « Les 60 % d'échecs à la fac masquent une réalité plus complexe », Le Monde, 31 août 2017).

Il montre que la mise à l'agenda du décrochage à l'université s'opère dans un contexte de transformation des cadres cognitifs qui orientent l'action publique (Muller, 2005) et redéfinissent l'idée de justice dans l'enseignement supérieur. Pour cette raison, le chapitre n'a pas vocation à étudier la fabrique concrète de la politique dans les arènes de décision. Il s'attache davantage à prendre en compte la pluralité des critiques politique, scientifique et médiatique qui concourent au travail narratif de construction du problème (Hassenteufel, 2011).

La première partie analyse la manière dont la dégradation de la relation formation-emploi amène les sphères politique et scientifique à questionner l'utilité sociale du diplôme et de la poursuite d'étude. Elle montre que le cadrage de la construction du problème des sorties non diplômées de l'université contribue à imputer au système éducatif la responsabilité exclusive des difficultés d'insertion des étudiants. La seconde partie décrit le rôle moteur joué par les autorités publiques, françaises et européennes, ainsi que par les acteurs économiques privés dans la diffusion d'un nouveau référentiel instituant l'employabilité comme principe supérieur d'évaluation des pratiques éducatives. La troisième partie replace la mesure de la réussite étudiante dans le cadre d'une double critique à l'égard du fonctionnement universitaire. La distribution sociale de l'échec remet en cause les modalités d'enseignement et d'accès à l'université tandis que les faibles taux de réussite questionnent l'efficacité des établissements dans un contexte de rationalisation des dépenses publiques. L'ensemble invite à questionner les liens entre la politique publique de lutte contre le décrochage et la légitimation des transformations actuellement à l'œuvre au sein de l'université.

## **1.1 La mise en cause de l'université dans la montée du chômage des jeunes**

La sociologie de l'action publique a montré que la dimension collective d'un problème ne dépend pas de sa nature intrinsèque mais d'un travail cognitif et narratif de construction. Cette première partie analyse la manière dont la dégradation de la relation formation-emploi amène les acteurs politiques et scientifiques à questionner la responsabilité de l'université dans l'accroissement des difficultés d'insertion des jeunes qualifiés sur le marché du travail.

### **1.1.1 L'extension du problème du « décrochage » du secondaire au supérieur**

La préoccupation pour le « décrochage scolaire » naît dans les années 1960 aux Etats-Unis, sous le terme « *dropping-out* ». Elle vise initialement à désigner les phénomènes d'abandon ou d'absentéisme survenant dans l'enseignement secondaire. En France, ces

phénomènes s'inscrivent dans un cadre légal fixant la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, disposition renforcée par la loi d'orientation de 1989 spécifiant qu'aucun élève ne doit sortir de l'école sans qualification. Depuis 2008, sous l'impulsion des traités européens, la notion de décrochage est entrée officiellement dans les textes pour désigner les sorties sans qualification du système éducatif (Bernard, 2017). Le code de l'éducation fixe le baccalauréat et les diplômes à finalité professionnelle enregistrés au répertoire national des certifications professionnelles tels que le CAP ou le BEP comme niveau de qualification réglementaire minimal<sup>26</sup>. Autrement dit, est défini comme « décrocheur », toute personne quittant précocement le système scolaire, soit qu'elle n'ait pas atteint l'âge légal, soit qu'elle n'ait pas obtenu au moins un diplôme de type CAP ou BEP.

La notion de décrochage scolaire est liée aux dispositions réglementaires qui encadrent la scolarité obligatoire. Par son caractère transgressif vis-à-vis du cadre légal, le fait de sortir précocement du système éducatif devient un acte publiquement disqualifié, car susceptible de constituer une menace pour l'ordre public. François Sarfati insiste sur ce point : « puisqu'il est obligatoire d'être scolarisé, celles et ceux qui dérogent à cette obligation sont soupçonnés d'entrer dans des processus de déviance pouvant se traduire par de la violence et de la délinquance. Dans ce contexte, l'intérêt pour cette question consiste à se préoccuper autant de l'avenir de ces adolescents que de la protection de la société » (2013, p.9).

À ce risque, s'ajoute celui des difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes non qualifiés sur le marché du travail, dans un contexte de raréfaction des places (Castel, 1995). Au regard des objectifs de croissance et de compétitivité prônés par la Stratégie Europe 2020, l'employabilité des sortants sans qualification du système éducatif représente un défi majeur. Comme le souligne Joël Zaffran, « le décrochage scolaire apparaît comme un risque social dès lors que la structure des emplois ne parvient plus à absorber l'ensemble d'une génération, et que le chômage vise en premier lieu les jeunes sans qualification » (2015, p.167). De fait, les traités européens ratifiés dans les années deux mille contribuent à placer le décrochage scolaire à l'agenda public, *via* la notion de « non qualification ».

Le choix de l'indicateur retenu par l'Union Européenne pour mesurer le phénomène du décrochage scolaire, tout comme ses conditions de production, donnent une place centrale aux questions d'emploi et de qualification. Cet indicateur est calculé à partir des enquêtes européennes sur les forces de travail (*labour force survey*), dont la déclinaison française prend la forme de l'enquête Emploi (Dardier, Laïb, Robert-Bobée, 2013). « Le taux de sortants

---

<sup>26</sup> Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixant le niveau de qualification prévu à l'article L. 313-7 du code de l'éducation.

précoces » est ainsi défini comme la part des 18-24 ans ne suivant ni études, ni formation et n'ayant pas atteint le niveau 3 de la nomenclature CITE (Classification internationale type de l'enseignement). En France, cela correspond aux jeunes ayant quitté le système éducatif à la fin du collège, ou en cours de second cycle du secondaire.

Pour Bertrand Geay et Laurence Proteau, l'importance prise par l'employabilité comme finalité du système éducatif donne à voir ces jeunes comme des « surnuméraires », susceptibles de constituer une menace : « l'école en s'appropriant les logiques de pensée et d'action du secteur de l'insertion tend ainsi de plus en plus à classer les jeunes selon les critères de l'employabilité, constituant ainsi les « surnuméraires précoces » en « catégorie à risques » » (2002, p. 261, cité par Esterle-Hedibel). Selon eux, les actions mises en œuvre pour lutter contre la déscolarisation s'inscrivent dans le cadre « d'une reconfiguration de l'espace de prise en charge du « danger social » » (*ibid.*). Les sortants précoces constituent alors une population doublement disqualifiée : au regard de la norme scolaire, d'une part, au regard des critères d'employabilité, d'autre part.

Considérant ces deux points, l'application de la notion de « décrochage » à un public qualifié, qui plus est non soumis à une obligation de scolarisation, peut surprendre. Contrairement au décrochage scolaire, le fait de quitter l'enseignement supérieur sans n'y avoir obtenu aucun diplôme ne peut être considéré comme un acte transgressif vis-à-vis du cadre légal. Aucun texte ne prévoit une obligation de scolarisation au-delà de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, l'inscription dans l'enseignement supérieur constitue un droit pour toute personne titulaire d'un baccalauréat et aucune disposition légale ne conditionne cette inscription à l'obtention d'un titre en fin de cursus<sup>27</sup>. Pour autant, et bien qu'aucune définition légale ne vienne en délimiter les contours (Dardier, Laïb, Robert-Bobée, op.cit), la notion s'est étendue depuis quinze ans à l'enseignement supérieur, et plus particulièrement au monde universitaire.

À la demande du président de la République Jacques Chirac, le gouvernement organise en 2006 un débat national sur l'université et l'emploi. Le premier ministre Dominique de Villepin missionne le recteur d'académie de Limoges, Patrick Hetzel, pour présider la Commission du débat national Université-Emploi. Le rapport final définit la lutte contre l'échec à l'université comme l'une des six grandes orientations permettant d'agir sur la relation entre

---

<sup>27</sup> Les dispositions introduites dans l'article L612-3 du Code de l'éducation par la loi ORE du 8 mars 2018 modifient les conditions d'accès à l'université. Le droit d'inscription en premier cycle peut être subordonné à l'acceptation de conditions particulières de formation (dispositifs d'accompagnement pédagogique, parcours de formation personnalisé). Ces modifications font l'objet d'une analyse plus détaillée dans la dernière partie de ce chapitre.

l'université et l'emploi. Le rapport qualifie les taux d'échec à l'université de « gâchis humain » qui « fragilisent l'ensemble [du] système d'enseignement supérieur » (rapport Hetzel, 2006, p.6). Les membres de la commission<sup>28</sup> introduisent l'idée d'une menace pesant sur l'ordre social, et préconisent une série de recommandations pour garantir sa préservation. Il s'agit de réduire de façon « drastique » les taux d'échec à l'université.

En 2007, le ministère de l'enseignement supérieur initie un Plan pour la Réussite en Licence (PRL) qui vise à diviser par deux, en cinq ans, le taux d'échec en première année de licence. Ce plan est suivi en 2009 par la mise en place d'un programme national d'expérimentation en faveur des jeunes par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ). L'un des axes porte sur la réduction des sorties prématurées du système de formation initiale, et notamment sur le « décrochage à l'université ». En 2010, le premier ministre François Fillon missionne le sénateur Christian Demuynck pour émettre des propositions afin de réduire le décrochage. Le rapport final préconise de « réduire de moitié le décrochage universitaire » en dix ans, soit de réduire par deux le nombre de sortants de l'enseignement supérieur non diplômés. En parallèle, la loi de juillet 2013 porte l'accent sur la transition lycée/université, en définissant le continuum Bac-3/Bac+3 comme cadre de référence de la politique de sécurisation des parcours.

Le déploiement des politiques publiques de lutte contre le décrochage à l'université ne se fait pas en référence à un cadre légal qui imposerait une élévation du niveau de diplôme minimal à atteindre, mais au regard d'un ensemble de normes plus ou moins informelles<sup>29</sup>. La désignation des sorties non diplômées de l'enseignement supérieur comme problème public repose sur une extension du périmètre soumis à la désapprobation sociale. Alors que seules les sorties non diplômées du secondaire étaient perçues comme offensantes, le *namings* (Felstiner, Abel et Sarat, 1980-1981) s'étend désormais aux sortants non diplômés de l'enseignement supérieur. À ceci près que la disqualification ne se fonde plus au regard de la loi mais uniquement au regard d'une norme en construction : l'employabilité.

Dans le cas du « décrochage » à l'université, ce sont les autorités européennes qui interpellent l'attention du public sur le dommage causé et initient la mise à l'agenda du problème. La création, à l'échelle de l'Union Européenne, d'un nouvel indicateur permettant de

---

<sup>28</sup> La commission est composée de treize membres, dont six représentants du monde économique (Danone, Axa, Holder SA, Cercle Vinci, Veolia, Les Echos) et sept représentants du monde académique et de deux rapporteurs.

<sup>29</sup> Dans la lignée de la Stratégie européenne de Lisbonne, la Stratégie « Europe 2020 » a fixé l'objectif de porter à 40% la part de 30-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne, objectif rehaussé à 50% pour la France. Le rapport *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur* (STraNES, 2015) suggère d'élever cet objectif à 60%. Pour autant, aucune disposition réglementaire n'est associée à ces objectifs.



mesurer la proportion de jeunes, non plus inactifs ou non qualifiés mais *inoccupés*, participe à cette phase d'interpellation. Au sens de l'Eurostat, l'indicateur NEET<sup>30</sup> désigne les jeunes âgés de 15 à 24 ans actuellement au chômage ou inactifs (selon le Bureau International du Travail), qui ne poursuivent pas leurs études initiales et qui n'ont pas suivi d'enseignement formel ou non formel au cours des quatre semaines précédant l'enquête. Il constitue un indicateur clé de la Stratégie Europe 2020 au regard des coûts économiques et sociaux associés à ces périodes d'inactivité (Mascherini, Salvatore, Meierkord, Jungblut, 2012). Contrairement aux taux de sortants précoces (cf. p. 41-42), l'indicateur des NEET ne prend pas en compte le niveau de qualification des individus. Mais cet indicateur rompt aussi avec la catégorie traditionnellement employée pour qualifier l'inactivité.

Au sens défini par l'Insee, les inactifs désignent « les personnes qui ne sont ni en emploi (BIT) ni au chômage » dont font partie notamment les « jeunes de moins de 15 ans, étudiants et retraités ne travaillant pas en complément de leurs études ou de leur retraite », les « hommes et femmes au foyer », et les « personnes en incapacité de travailler »<sup>31</sup>. Comme l'explique Andy Furlong, « l'adoption du terme NEET permet de reconnaître la situation objective des jeunes mères et des personnes en situation de handicap plutôt que de les marginaliser davantage en utilisant la traditionnelle étiquette « inactif » » (2007, p.43). Mais l'adoption de ce nouvel indicateur crée également de la « confusion » : « cela amène les observateurs à généraliser les caractéristiques du groupe des NEET uniquement sur la base de l'expérience ou des caractéristiques de l'une des sous-populations visible » (op.cit, p.43)<sup>32</sup>. L'indicateur permet d'associer jeunes qualifiés et non qualifiés, jeunes insérés sur le marché du travail et jeunes éloignés de l'emploi au sein d'un même champ d'action publique, en dépit de la diversité des situations vécues.

À travers la figure-repoussoir du NEET et la norme de l'employabilité, les risques traditionnellement associés aux jeunes non qualifiés tendent à s'étendre aux jeunes dotés de qualification. Comme le montre Cécile Van de Velde, « si on mesure la proportion de jeunes sans occupation socialement attendue, c'est qu'à l'inverse, à cet âge-là, il faut désormais être « occupé » » (2016, p.1). La catégorie des NEET témoigne des attentes sociales pesant sur les jeunes générations, en particulier « l'extension, sur le temps de la jeunesse, de la pression

---

<sup>30</sup> Ni en étude, ni en emploi, ni en formation (« Not in Education, Employment or Training »).

<sup>31</sup> <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2018>

<sup>32</sup> Traduction personnelle. Citation d'origine : "The adoption of the term NEET brings young mothers and those with disabilities into the frame rather than further marginalizing them by use of the traditional label 'inactive' [...] On the negative side, it leads to confusion and makes comparisons difficult. It encourages commentators to make generalizations about the NEET group on the basis of the experiences or characteristics of one visible sub-group".

néolibérale au projet, à l'occupation sociale, au temps productif et « utile » ». Ce constat fait écho à la transformation des formes de justification du capitalisme identifiées par Eve Chiapello et Luc Boltanski (2011). Au sein de la cité par projet, l'*activité* se substitue à la *qualification* comme critère de grandeur. Au-delà de la distinction qualifié / non qualifié, c'est la capacité à s'engager dans une activité (rémunérée ou non) qui permet d'estimer la valeur d'un individu et constitue le fondement de nouvelles disqualifications.

Dans la lignée de l'Union Européenne, les autorités nationales soulignent les effets négatifs des sorties non diplômées sur l'employabilité. Les rapports ministériels, schémas et plans d'action mettent en exergue la question de l'employabilité des sortants non diplômés de l'enseignement supérieur. Les difficultés d'insertion de cette population sur le marché du travail constituent un argument majeur de lutte contre le décrochage. Le rapport Hetzel pointe les obstacles rencontrés par les non diplômés et évoque « une probabilité de connaître une période longue de chômage qui est sans commune mesure avec celles que peuvent connaître des diplômés de l'enseignement professionnel court » (p.9). Le rapport Demuynck souligne les « effets négatifs » pour les jeunes, allant des « effets psychologiques » aux « conséquences matérielles (difficultés à intégrer le monde professionnel, rémunération souvent moins importante qu'un diplômé...) » (p. 11). Comme le souligne François Sarfati, la préoccupation des acteurs publics pour le décrochage universitaire est essentiellement motivée par « la crainte de [voir ces jeunes] devenir chômeurs » (2013, p.10). *Via* la norme de l'employabilité, les sortants non diplômés de l'université sont étiquetés comme une nouvelle catégorie de population à risque (Becker, 1985).

Ainsi, la mise à l'agenda du décrochage universitaire s'opère selon un modèle silencieux (Garraud, 1990). La construction du problème des sorties non diplômées s'effectue majoritairement dans des « espaces confinés » (Gilbert, Henry, 2009) où domine une lecture adéquationniste de la relation formation-emploi. L'initiative des autorités publiques est décisive dans la désignation et la publicisation du problème tandis que la controverse sociale est quasiment absente. Mais le champ scientifique participe également à la construction du problème. La dégradation de la relation formation-emploi pour les diplômés du supérieur fait l'objet de nombreux travaux en sociologie de l'éducation et de la formation. La partie suivante présente les débats scientifiques qui entourent la baisse de la rentabilité sociale du diplôme.

### 1.1.2 Le manque de rentabilité du diplôme

La dégradation de la relation formation-emploi pour les hauts niveaux de qualification constitue le fondement social de la mise en problème du « décrochage » universitaire par les autorités publiques. Parallèlement, les recherches menées dans le champ institutionnel et scientifique mettent en évidence une baisse de la rentabilité sociale du diplôme et interrogent la responsabilité du système éducatif dans cette dégradation. Selon les données de l'Enquête Génération (Calmand, Ménard, Mora, 2015), présenté dans le tableau I.1, ci-dessous, 54% de l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur en 2010 s'inscrivent dans une trajectoire d'accès immédiat et durable à l'emploi<sup>33</sup>, contre seulement 40% des personnes en sortant non diplômées. Les difficultés d'insertion rencontrées par les sortants non diplômés en comparaison de leurs homologues diplômés confirment le rôle protecteur d'un diplôme du supérieur sur le marché du travail (Maurin, 2007 ; Poullaouec, 2010). En revanche, la comparaison des taux d'insertion des non diplômés du supérieur par rapport au taux d'insertion des bacheliers n'ayant pas poursuivi leurs études remet en cause les bénéfices associés à la poursuite d'étude, pour les étudiants ne parvenant pas à valider leur cursus (Gury, Moullet, 2007).

**Tableau I.1 Trajectoires de la Génération 2010**

	Accès immédiat et durable à l'emploi	Accès rapide et durable à l'emploi	Accès progressif à l'emploi après chômage ou inactivité	Sortie d'emploi vers chômage ou inactivité	Périodes importantes ou récurrentes de reprise d'études et formations en cours de parcours	Chômage ou inactivité durable
Non diplômé	17%	7%	15%	8%	13%	40%
Diplômé du secondaire	42%	13%	13%	9%	10%	14%
Sortant de l'enseignement sup.	54%	16%	9%	7%	8%	6%
IV sup.*	40%	12%	12%	9%	17%	10%

\*IV sup. : sortants non diplômés de l'enseignement supérieur.

Source : Céreq, Génération 2010 interrogée en 2013. Champ : jeunes issus de l'enseignement supérieur en 2010 (hors IUFM), in Calmans J., Ménard B., Mora V., 2015, « Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 – Interrogation 2013 », Note Emploi Formation, n° 52, septembre, Céreq.

<sup>33</sup> Pour analyser le parcours des sortants du système éducatif durant les trois premières années de vie active, le Céreq propose une typologie des trajectoires en 6 classes : 1/accès immédiat et durable à l'emploi, 2/accès rapide et durable à l'emploi, 3/accès progressif à l'emploi après chômage ou inactivité, 4/sortie d'emploi vers chômage ou inactivité, 5/périodes importantes ou récurrentes de reprise d'études et formations en cours de parcours, 6/chômage ou inactivité durable.

Comme le montre le tableau I.1, 42% des diplômés du secondaire n'ayant pas poursuivi leurs études connaissent une trajectoire d'accès immédiat et durable à l'emploi, soit 2 points de plus que les sortants non diplômés de l'enseignement supérieur (40%). Pour autant, si les sortants non diplômés du supérieur sont proportionnellement moins nombreux à s'inscrire dans des trajectoires d'accès à l'emploi (immédiat, rapide, progressif) que les simples bacheliers, ils empruntent plus souvent les chemins de la reprise d'études. Ils sont 17% à connaître une ou plusieurs périodes de reprise d'étude et de formation au cours de leur parcours contre seulement 10% des diplômés du secondaire. Cet écart explique en partie les raisons pour lesquelles les sortants non diplômés de l'enseignement supérieur s'inscrivent moins dans des trajectoires dominées par le chômage ou l'inactivité durable que les bacheliers n'ayant pas poursuivis leurs études (10% contre 14% des diplômés du secondaire).

Les interprétations contradictoires auxquelles donnent lieu ces données quant aux bénéfices du diplôme et de la poursuite d'étude s'inscrivent dans la lignée d'une critique plus ancienne à l'égard de l'ouverture de l'enseignement supérieur au plus grand nombre. Alors que l'accès aux formations du supérieur s'est élargi et que les aspirations scolaires des familles se sont élevées (Baudelot, Estabet, 2000 ; Peugny, 2020), les difficultés d'insertion rencontrées par les diplômés conduisent une partie des travaux menés en sociologie de l'éducation à remettre en cause le bien-fondé de l'allongement des études (Duru-Bella, 2006). Ces travaux mettent en exergue le déséquilibre créé par l'entrée d'un plus grand nombre de diplômés de l'enseignement supérieur sur le marché du travail. Les emplois de cadre deviennent insuffisants pour absorber la demande de placement de la population qualifiée (Baudelot, Estabet, op.cit). La dégradation progressive de ce ratio réduit les possibilités d'élévation sociale auxquelles aspirent les diplômés et conduit une partie d'entre eux à occuper des emplois inférieurs à leur niveau de qualification. Comme le rappelle Camille Peugny (op.cit) au sujet de la génération née dans les années 1960, les risques de déclassement des individus issus de milieux sociaux aisés augmentent tandis que les chances de mobilité ascendante diminuent pour ceux issus des classes populaires.

Pour autant, le poids du diplôme reste déterminant, voire s'accroît, dans l'accès à l'emploi. En comparant les positions sociales atteintes par les individus à l'âge de trente ans, en 1969 et 1998, Christian Baudelot et Roger Estabet montrent que, durant cet intervalle, les promesses d'emploi associées à chaque niveau de diplôme ont été revues à la baisse tandis que la part de diplômés au sein de chaque statut a augmenté. Autrement dit, le diplôme devient une variable déterminante pour accéder à l'emploi mais il ne garantit plus au diplômé d'accéder à un statut correspondant à son niveau de qualification. Seuls 59% des titulaires masculins d'un diplôme

égal ou supérieur à la licence occupent un emploi de cadres supérieurs en 1998, contre 81% en 1969 (2000, p.130).

L'érosion de la valeur du titre universitaire sur le marché du travail amène Marie Duru-Bella à dénoncer les choix collectifs en faveur d'un allongement des parcours d'études. Selon elle, les stratégies de poursuite d'études, rationnelles au niveau individuel, se traduisent « par une baisse sensible de l'efficacité sociale et de la rentabilité économique du système scolaire » (2006, p.144). Pour Baudelot et Establet, l'érosion de la valeur du titre universitaire entraîne « des déceptions et désillusions d'autant plus cruelles que l'effort consenti était important et la croyance dans les vertus promotionnelles de l'école mieux assurée » (2000, p. 127). Ces travaux dénoncent la frustration sociale engendrée par l'érosion de la valeur du diplôme universitaire sur le marché du travail et attribuent la responsabilité de cette érosion au système éducatif.

Christian Baudelot et Roger Establet analysent le rendement économique décroissant de l'école et estiment que face au « gâchis économique de grande ampleur » (2000, p.155), « c'est le rôle même de l'appareil scolaire qui est remis en question » (op.cit, p.151). Les auteurs n'hésitent pas à qualifier de « gaspillage », les prolongations d'étude qui ne se concrétisent pas par les certifications correspondantes, allant jusqu'à chiffrer ces pertes à hauteur de sept milliards (op.cit, p.156). Selon eux, la baisse du rendement économique des scolarités compromet « la validité des formations scolaires » (op.cit, p.156) et les difficultés rencontrées par les jeunes remettent en question « le fonctionnement de l'école » et « les objectifs qui lui sont fixés par les familles comme par les pouvoirs publics » (op.cit, p.12). À l'inverse, le fonctionnement du marché de travail n'est que peu questionné. Seules sont évoquées « les capacités de l'appareil productif à utiliser le potentiel de qualifications offert par les générations montantes » (op.cit).

De son côté Marie Duru-Bella attribue également la responsabilité du déclassement des jeunes sur le marché de l'emploi à l'institution scolaire, en pointant du doigt une logique inflationniste, incitant à l'accumulation de titres scolaires. Les pistes d'action proposées dans son ouvrage concernent essentiellement la transformation du secteur éducatif, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur (renforcer les formes explicites de sélection, modifier la structure des formations d'enseignement supérieur, etc.). D'autres travaux insistent sur l'emprise du diplôme et de l'institution scolaire dans les trajectoires de mobilité sociale et sur l'ensemble du cycle de vie (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit, 2010). Cécile Van de Velde met notamment en exergue la force du lien de dépendance entre places sociales et titres scolaires dans le contexte français en comparaison d'autres pays européens (2011).

Ces travaux académiques rejoignent les initiatives institutionnelles qui, dès les années 1970, tentent de rechercher les causes du dysfonctionnement de la relation formation-emploi

du côté du système scolaire. Comme le rappellent Cécile Van de Velde et Camille Peugny, « institués en 1973, les « bilans formation-emploi » de l'Insee se donnent d'abord comme objectif de pallier les lacunes en matière de prévision des besoins de formation » (2013, p. 645). Dans le champ scientifique comme au sein des administrations productrices de données, la baisse de la rentabilité sociale du diplôme est systématiquement et exclusivement imputée au système éducatif. Or, si les causes scolaires de la dégradation de la relation formation-emploi sont largement documentées (massification, élévation des aspirations scolaires, etc.), la recherche des causes imputables à l'organisation même du marché du travail n'est que peu investie par les travaux académiques et les rapports institutionnels.

### **1.1.3 L'invisibilisation des causes imputables au marché du travail**

Le marché du travail est présenté comme une « dure réalité » (Baudelot, Establet, op.cit, p.13) qui s'impose avec fatalité, et dont les données, à la différence du nombre de diplômés, ne sont pas maîtrisables. Comme le note François Castaing, l'hypothèse d'une inadéquation du système éducatif à l'égard de l'emploi se fonde sur une « approche, désormais banale [qui] considère comme invariant les demandes du marché du travail » (2007, p.69). Dans la mesure où le système productif est considéré comme invariant, « l'ensemble des ajustements ne peut s'opérer que sur le [système éducatif], qui porte seul les responsabilités de l'inadéquation. Est d'emblée déclarée inopérante toute démarche critique à l'égard du fonctionnement du marché du travail » (op.cit, p.69).

Pourtant, le nombre de diplômés produit ne peut suffire à lui seul à expliquer les situations de déclassement vécues par les diplômés de l'enseignement supérieur. Sinon, comment expliquer les rendements différentiels du diplôme en fonction du genre sur le marché de l'emploi ? Comme le montrent Christian Baudelot et Roger Establet, le nombre de femmes cadres devient inférieur au nombre de femmes diplômées dès 1977, quand l'inversement du ratio ne se produit qu'en 1994 pour les hommes. Doit-on en conclure que le système scolaire diplôme trop de femmes ? Ou que l'accès des femmes à l'enseignement supérieur contribue à la dévaluation du titre universitaire ? Faut-il remettre en cause l'accès des femmes à l'enseignement supérieur au motif que ces dernières ne tirent pas bénéfice de leur diplôme sur le marché du travail ? Ce raisonnement par l'absurde illustre l'impasse d'une démarche explicative centrée exclusivement sur le fonctionnement du système éducatif. La compréhension du phénomène du déclassement des jeunes diplômés ne peut se passer d'une analyse des déterminants liés aux modalités de régulation des emplois sur le marché du travail.

À ce titre, Thomas Couppié et Michèle Mansuy rappellent la diversité des cadres théoriques existant pour analyser la singularité du positionnement des jeunes actifs sur le marché de l'emploi. Les difficultés d'insertion peuvent s'expliquer par les théories relatives au rôle économique du diplôme, mais également par les travaux centrés sur les déterminants du chômage et la formation des salaires ou encore par les thèses institutionnalistes ciblant davantage l'influence des règles d'encadrement du marché du travail : « les assouplissements de la réglementation des embauches et des licenciements, comme l'allègement du coût salarial d'embauche des débutants – salaire direct ou charges sociales –, ont en effet contribué à aviver la concurrence entre jeunes actifs et adultes pour l'accès aux emplois » (2004, p.152).

Par ailleurs, les travaux de Luc Boltanski et d'Eve Chiapello rappellent que la qualification d'un poste de travail ne dépend pas de la nature intrinsèque de l'emploi occupé mais du rapport de force opposant les organisations représentatives des employeurs à celles des salariés. Ce rapport se structure autour de conventions collectives permettant d'établir des correspondances entre des niveaux de rémunération et une classification sociale. Or, l'affaiblissement des défenses collectives (désyndicalisation, etc.) et les politiques d'individualisation des rémunérations laissent une plus grande marge de manœuvre aux employeurs dans la définition des niveaux de qualification des postes : « le rôle traditionnellement attribué aux conventions collectives d'égaliser les conditions de concurrence entre les entreprises de la même branche se décompose en même temps que se réduisent les garanties d'équités pour les travailleurs » (2011, p. 429). En ce sens, les auteurs affirment que les efforts de déconstruction de ces correspondances affectent particulièrement la catégorie de cadre : la validité de cette catégorie étant de plus en plus contestée parmi les organisations patronales.

Ainsi, la perte de valeur du titre scolaire sur le marché du travail peut tout aussi bien s'expliquer par une surproduction de diplômés que par l'affaiblissement des protections collectives permettant aux diplômés de faire valoir leur niveau de qualification au sein des entreprises. Cette thèse est défendue par Tristan Poullouec (2010) qui constate que le fait d'occuper un emploi inférieur à son niveau de qualification s'explique avant tout par la précarité des conditions d'emploi et la dégradation du rapport de force entre salariés et employeurs. Les difficultés de placement des titulaires d'une licence s'expliquent également par la baisse du nombre de postes ouverts au concours dans la fonction publique (Hugrée, Poullaouec, 2022). Dès lors, comment expliquer que les autorités publiques fassent porter à l'université l'entière responsabilité des difficultés d'insertion des diplômés ? Pour quelle raison le travail de *blaming* n'affecte pas de manière identique les acteurs économiques régissant le marché de l'emploi ?

Ces questions invitent à s'intéresser au référentiel à partir duquel les autorités publiques effectuent ce cadrage sélectif des responsabilités. Comme l'affirme Pierre Muller, la formulation d'un problème public s'opère dans un contexte d'« hyperchoix » où des demandes ne relevant pas d'un même espace de sens « entrent en concurrence [et] doivent nécessairement être hiérarchisées, organisées, structurées » (2005, p.162). L'employabilité s'impose ici comme la structure de sens permettant de dépasser cette situation d'« hyperchoix » en délimitant « des valeurs, des normes et des relations causales qui s'imposent comme un cadre cognitif et normatif pour les acteurs engagés dans la confrontation de leurs intérêts » (op.cit., p.162).

Le recours à la notion de référentiel permet de dépasser la thèse selon laquelle la sélection d'un problème public dépend de son adéquation aux valeurs culturelles dominantes (Hilgartner et Bosk, 1988). En effet, l'enjeu n'est pas de montrer en quoi la norme de l'employabilité oriente la sélection et la construction du problème des sorties non diplômées de l'enseignement supérieur. Il s'agit davantage de rendre compte du mécanisme par lequel les intérêts de certains groupes vont s'exprimer à travers ce nouveau cadre d'interprétation du monde (Muller, op.cit). Le décrochage à l'université est porté à l'agenda selon des modalités silencieuses et peu politisées qui participent à présenter le cadrage et les solutions proposées par les autorités publiques comme des allant-de-soi. La prochaine partie montre en quoi le référentiel qui encadre la formulation du problème participe à légitimer des revendications partisans, en partie issues des organisations patronales.

## **1.2 Employabilité et professionnalisation : le rôle des acteurs politiques et économiques dans la montée d'un nouveau référentiel éducatif**

De l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, l'employabilité constitue aujourd'hui le fondement de nouvelles disqualifications. En tant que référentiel global qui transcende l'espace sectoriel des politiques éducatives, l'employabilité peut être comprise comme un cadre cognitif qui contraint et transforme la perception des acteurs, en même temps que ces derniers participent à lui donner un sens (Muller, op.cit). Cette partie analyse la circulation de ce référentiel au sein de la sphère éducative, à partir des textes de lois et des rapports officiels qui définissent les objectifs des formations de l'enseignement supérieur. Elle montre que le cadrage normatif qui s'exprime à travers le prisme de l'employabilité est le produit de plusieurs revendications sectorielles et partisans : l'affirmation d'un utilitarisme économique européen, la demande contestée de professionnalisation du monde universitaire et



le renforcement du rôle des organisations patronales dans le gouvernement des questions éducatives.

### **1.2.1 Education et Europe 2020 : la redéfinition économique du bien commun**

Si la lutte contre le décrochage universitaire s'affirme aujourd'hui comme un enjeu public majeur, c'est que les politiques, européenne et nationale, ont placé les préoccupations de l'emploi au cœur du système éducatif (Tanguy, 2005). Il est frappant de constater que l'ensemble des directives européennes et nationales en matière de lutte contre le décrochage à l'université s'inscrivent dans les volets consacrés à la politique économique. Sans réduire l'enjeu des formations de l'enseignement supérieur à la question de l'employabilité, force est de constater qu'elle constitue la principale finalité poursuivie par les traités européens. Comme le souligne le rapport du Conseil Economique, Social et Environnemental (Cese), *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*, dirigé par Gérard Aschieri, en 2012 : « il s'agit essentiellement, pour [les concepteurs de ces textes], de répondre aux besoins croissants de l'économie en main-d'œuvre qualifiée, de lutter contre le chômage et de favoriser la croissance dans l'Union Européenne » (p.4).

L'intitulé du document stratégique de la Commission européenne dans le cadre du projet « Education et Europe 2020 » est tout aussi probant : « Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques ». Le document, publié en 2012, insiste sur « le caractère fondamental » de l'investissement éducatif « pour la stimulation de la croissance » afin de répondre aux enjeux européens de productivité. Si « la citoyenneté active », « le développement personnel » et « le bien-être » sont cités au rang des objectifs de l'éducation et de la formation, ils ne constituent que des aspects secondaires du plan stratégique. À cet effet, le présent document rappelle : « Tandis que ces objectifs sont indissociables de la nécessité de renforcer les compétences pertinentes pour l'employabilité, dans un contexte de croissance molle et de contraction de la main-d'œuvre du fait du vieillissement de la population, les enjeux les plus pressants pour les États membres sont de répondre aux besoins de l'économie et de trouver des solutions à la hausse rapide du chômage des jeunes » (p.2-3).

L'employabilité est définie par l'Organisation Internationale du Travail (OIT) comme « l'aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au

changement tout au long de la vie professionnelle »<sup>34</sup>. En cela, elle constitue une norme régissant les attentes sociales dans la sphère économique. Or, les textes européens à visée prescriptive entraînent une extension de cette norme au sein de la sphère éducative. Comme l'a montré Sandrine Garcia, les textes élaborés dans le cadre de la stratégie de Lisbonne promeuvent un utilitarisme économique qui vise à « subordonner les différents systèmes d'enseignement supérieur à une finalité principale : l'amélioration de la croissance » (2009, p. 154).

La réduction du débat éducatif à la réalisation d'un objectif unique est caractéristique d'une forme de dépolitisation de l'action (Wood, Flinders, 2014 ; Kleinet al., 2015). L'évacuation du politique au profit de la gestion économique (Rist, 2002) constitue un procédé récurrent, mobilisé par les organisations internationales pour limiter les coûts associés aux controverses idéologiques (Petiteville, 2016). Cette forme d'action constitue le mode de gouvernement dominant de l'Union européenne (Smith, 2010). Sa définition du bien commun éducatif se fonde sur la défense d'un ordre moral supérieur, solidaire du principe de rationalité économique (Garcia, 2009). L'instauration d'un ordre économique comme nouveau cadre de référence d'évaluation du bien éducatif se traduit dans les textes par deux aspects : la promotion de la théorie du capital humain et l'injonction à développer la formation à l'entrepreneuriat.

Loin d'être neutre, le concept de capital humain a été théorisé par des économistes néolibéraux dans une perspective critique de l'économie classique (Foucault, 2004). Théodore Schultz et Gary Becker redéfinissent le revenu du travail, non plus comme le produit de mécanismes productifs et marchands mais comme le produit d'un capital, indissociable de celui qui le détient. Selon Foucault, cette redéfinition du revenu du travail en capital ouvre « la possibilité de réinterpréter [...] en termes strictement économiques tout un domaine qui, jusqu'à présent, pouvait être considéré, et était de fait considéré, comme n'étant pas économique » (op.cit, p. 225). L'adoption et la promotion de ce cadre théorique par l'Union européenne contribue à réorienter la structure de sens dans laquelle s'élabore les politiques éducatives nationales.

Au-delà des préconisations faites aux États en matière d'employabilité et d'accroissement du capital humain, les textes stratégiques produits par l'Union européenne intègrent et véhiculent un champ lexical, des valeurs et des formes d'activité propres à la sphère économique pour penser l'action éducative. L'importance prise par la notion d'entrepreneuriat, initialement conçue comme un idéal type de la théorie économique (Tounès, Fayolle, 2006) est

---

<sup>34</sup> OIT – Conférence internationale du travail – 88e session – Genève 30 mai-15 juin 2000 – Rapport de la commission de mise en valeur des ressources humaines.

significative de ce mouvement sémantique. Pour exemple, le cadre stratégique européen « Éducation et formation 2020 » identifie les « compétences entrepreneuriales » comme des compétences majeures à acquérir à tous niveaux de formation : « les États membres devraient favoriser le développement des compétences entrepreneuriales dès l'école primaire grâce à de nouvelles méthodes créatives d'enseignement et d'apprentissage et, à partir du secondaire et dans l'enseignement supérieur, mettre l'accent sur les possibilités de création d'entreprise comme aboutissement d'une carrière » (rapport de la commission, p.4).

La notion d'entrepreneuriat est ici mobilisée dans un sens large, désignant à la fois une forme d'activité spécifique (la création d'entreprise) et des dispositions individuelles (les compétences entrepreneuriales). Le texte appelle à promouvoir la création d'entreprise comme finalité professionnelle tout en favorisant le développement d'un *esprit* d'entreprise au sein des enseignements. Comme le note Olivia Chambard, l'usage croissant du terme entrepreneuriat et de ses dérivés dans de nombreux univers sociaux, tend à se détacher de son sens économique pour désigner « *un type de qualités*, à la fois exigé de tous sur le marché du travail et révélé par la conduite de n'importe quelle action ou projet, du moment qu'ils présentent une forme ou une autre d'originalité et soient conduits avec fermeté » (2020, p.13).

Bien que l'Union européenne ne dispose que d'une compétence limitée en la matière, ses productions participent à la publicisation d'un nouveau souhaitable éducatif, essentiellement défini selon les termes des penseurs de la théorie économique néolibérale. La loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche fournit un exemple de la manière dont l'autorité de ce référentiel se manifeste à l'échelle nationale. La version de l'article L612-1 du code de l'éducation qui entre en vigueur le 24 juillet 2013 stipule que chaque cycle, selon ses objectifs propres, doit intégrer la formation à l'entrepreneuriat au sein de ses enseignements. Ces évolutions normatives et législatives participent à la redéfinition des rapports que l'enseignement supérieur entretient avec le monde économique, notamment *via* le mouvement de professionnalisation des formations universitaires (Erlich, Verley, 2010).

### **1.2.2 L'injonction à la professionnalisation des formations universitaires**

Loin d'être deux univers circonscrits et distincts, le système éducatif et le monde économique sont liés par un ensemble de relations historiques et complexes (Chambard, Le Cozanet, 2015). La professionnalisation des formations universitaires relève d'un mouvement de longue date, initié à l'origine par les professions du droit et de la médecine, soucieuses d'accroître la reconnaissance de leur utilité et de leur légitimité dans la structure sociale par le

biais d'un titre académique (Rosé, 2008). Dans les années 1960, le développement des filières techniques au sein de l'enseignement supérieur participe à « concrétis[er] le rapprochement entre université et industrie » (Dormoy-Rajramanan, 2015, p. 19). Stéphanie Tralongo (2018) rappelle que la structuration des relations entre ces deux univers constitue un enjeu central pour les IUT, depuis leur création, en 1966. Cependant, ces enjeux connaissent « une nouvelle résonance à l'aube du XXIème siècle » au regard de la multiplication des discours incitant au changement et portant « la marque d'une référence croissante à l'univers de l'entreprise » (Chambard, Le Cozanet, op.cit, p. 8).

Sofia Stavrou (2011) montre que la notion de « professionnalisation » constitue une notion clé de la refonte actuelle des formations du supérieur, au niveau national et européen. Si la définition du terme reste ambiguë et relève d'une pluralité de logiques, la chercheuse note que les rapports d'expertises donnent une place centrale à la conception relationnelle du terme. Pour les experts de l'AERES, la notion de professionnalisation implique « une opération de différenciation du champ universitaire par rapport aux champs socio-économiques », autrement dit « l'idée d'un affaiblissement de la frontière entre un niveau interne (la formation) et un niveau externe (le marché du travail) » (Stavrou, 2011, p. 98-99). Par ailleurs, les enjeux liés à la professionnalisation s'étendent à l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur, dans une perspective qui dépasse le seul cadre de la formation initiale (Crespy, Lemistre, 2017). Comme le rappellent Cécile Crespy et Philippe Lemistre, la traduction des connaissances en compétences vise également la participation des établissements du supérieur à la politique de sécurisation des parcours individuels dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Ce rapprochement entre formation initiale et formation professionnelle est encouragé par la diffusion d'une conception instrumentale de l'action éducative au sein des deux champs (Neyrat, 2007).

La question posée ici n'est donc pas celle de savoir si oui ou non l'insertion professionnelle doit être considérée comme une finalité des formations d'enseignement supérieur, et plus précisément de l'université. En tant que dernier échelon du système éducatif, l'enseignement supérieur délivre « *des diplômes terminaux qui donnent accès à une série d'emplois dont certains sont à responsabilité majeure* » (Romainville, Michaut, 2012). Il s'agit davantage de relever les indices de la place croissante donnée à l'organisation des relations entre le monde universitaire et le monde économique dans la définition des politiques de formation. Sur ce point, plusieurs évolutions sont remarquables : l'inscription de l'insertion professionnelle comme mission du service public de l'enseignement supérieur, la place accrue

accordée à la notion de projet et le recours à des outils propres aux politiques d'accompagnement et de retour à l'emploi.

L'évolution des textes officiels encadrant l'activité au sein du service public de l'enseignement supérieur témoigne du rôle croissant donné aux établissements dans le placement des diplômés. Jusqu'en 2007, l'insertion professionnelle n'apparaît pas comme mission officielle du service public de l'enseignement supérieur. Les missions d'orientation et d'insertion professionnelle ne sont introduites dans l'article L123-3 du code de l'éducation qu'à compter de la version entrant en vigueur le 11 août 2007. La loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche accentue cette inflexion en modifiant l'article L612-2, relatif aux finalités du premier cycle. La version en vigueur jusqu'en juillet 2013 identifie trois finalités, dont l'une consacrée à la constitution d'un choix professionnel : « le premier cycle a pour finalités [...] De mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque niveau et type de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel (2°) ». La version qui entre en vigueur le 24 juillet 2013 renforce cette finalité en ajoutant un point 2°bis à l'article : « accompagner tout étudiant dans l'identification et dans la constitution d'un projet personnel et professionnel, sur la base d'un enseignement pluridisciplinaire et ainsi d'une spécialisation progressive des études ». L'accompagnement à la construction d'un projet professionnel devient donc une finalité majeure du premier cycle universitaire.

Par ailleurs, une modification apportée à l'article L611-3, renforce un peu plus le lien entre enseignement supérieur et emploi en conditionnant la construction du projet à la structuration du marché économique. Stipulant à l'origine que « les étudiants élaborent leur projet d'orientation universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents », la dernière version en vigueur mentionne que le projet de l'étudiant doit également être élaboré en tenant compte « des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. » Aux critères d'aspiration individuelle et de capacité scolaire s'ajoute l'adéquation du projet aux besoins du marché.

L'extension des préoccupations traditionnellement dévolues à la sphère économique au sein du service public de l'enseignement supérieur peut se lire au travers des objectifs et missions lui étant assignés mais aussi, *via* l'importance accordée à la notion de projet. La place accrue accordée au projet - tout d'abord comme finalité du premier cycle universitaire et

aujourd'hui, comme condition d'entrée<sup>35</sup> - s'accompagne d'une transformation du champ lexical employé pour définir les politiques éducatives. Les notions de « flexibilisation » et de « sécurisation des parcours » guident désormais les stratégies de développement des formations d'enseignement supérieur. Il s'agit de « moduler » les cursus, de « développer les passerelles » pour « adapter les formations à la diversité des demandes et des publics ». Ainsi, pour concevoir ses actions, la sphère éducative importe un vocabulaire initialement employé pour penser les politiques de l'emploi. La notion même de « parcours » désignant tour à tour activités professionnelles, activités d'études, activités de formation, et bien d'autres<sup>36</sup> témoigne de cette homogénéisation du langage. Xavier Zunigo a souligné l'importance de la transformation du champ sémantique dans les politiques de l'emploi, ayant pour effet « d'homogénéiser les cadres cognitifs d'appréhension du chômage et des solutions à lui apporter » (Zunigo, 2010). Il apparaît aujourd'hui que ce mouvement d'homogénéisation sémantique traverse les frontières de la sphère économique pour s'étendre à la sphère éducative.

L'un des exemples les plus marquants de ce double processus d'homogénéisation, à la fois du langage et des pratiques, réside dans l'émergence d'une logique contractuelle visant l'accès à l'enseignement supérieur. Le rapport Hetzel préconise de faire signer un contrat à l'étudiant à l'entrée de l'université pour lutter contre l'échec universitaire : « La solution que nous préconisons consiste à faire signer un contrat entre l'étudiant et l'université à son arrivée à l'université. Chaque université restera libre d'élaborer ses propres contrats types. Ils comporteront explicitement les obligations réciproques. Ce contrat engagera les deux parties à l'élaboration d'un projet de formation et d'insertion. Cela aura le mérite d'impliquer explicitement les deux parties en présence : l'étudiant et l'université. Un tel contrat indiquera clairement à l'étudiant que ses études doivent avoir une finalité et qu'il doit être acteur de l'élaboration d'un projet personnel. [...] Un tel dispositif permettra une plus grande responsabilisation des universités à l'égard des étudiants mais aussi des étudiants vis-à-vis d'eux-mêmes. Il est important de leur signifier de manière claire que tout n'est pas joué d'avance, qu'ils doivent prendre leur avenir en main mais qu'en contrepartie, l'université va leur apporter une aide pour y parvenir » (p.34).

Cette logique n'est pas sans rappeler celle adoptée par les politiques sociales, où le modèle du « contrat social global » fait place à celui des « contrats individuels » (Dubet, 2010). Comme

---

<sup>35</sup> Les nouvelles dispositions de la loi du 8 mars 2018 relative à « l'orientation et la réussite des étudiants » imposent aux bacheliers de saisir leur projet de formation (lettre de motivation) pour chaque vœu effectué sur Parcoursup.

<sup>36</sup> On pense par exemple au développement des « parcours de soin » dans le champ de la santé, parcours « coordonnés » par le médecin traitant.

le souligne François Dubet : « L'égalité des chances fait passer des politiques sociales universelles à des politiques ciblées, centrées sur des publics, des risques et des chances spécifiques. Les aides sont échangées contre des responsabilités et des engagements. On mérite des soutiens et des chances quand on accepte de se mobiliser, d'agir, d'avoir des projets, quand on se plie aux exigences de l'*empowerment* » (2010, p.62). De fait, l'accès au service de formation universitaire tend de moins en moins à être perçu comme un droit universel tout en étant de plus en plus conditionné, si ce n'est à la production d'un projet clairement défini, tout du moins à la formulation de motivations explicites.

C'est le sens de la Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants qui modifie les conditions d'accès à l'enseignement supérieur en définissant des prérequis à l'entrée des filières et en incitant les lycéens à motiver leur choix d'orientation *via* la plate-forme Parcoursup. Selon le témoignage d'une chargée de mission orientation, interrogée dans la presse au sujet de cette plateforme, le lycéen « *doit faire part de sa motivation pour ce projet de formation. Il peut dire par exemple qu'il a découvert cette formation sur un salon. Cela oblige les jeunes à s'impliquer davantage dans la démarche d'inscription, ils sont obligés de se prendre en main et de réfléchir à un projet* »<sup>37</sup>. Peu à peu, le comportement attendu de l'étudiant tend à se confondre avec celui de l'actif. Comme le note Leïla Frouillou (2018), la plateforme Parcoursup fonctionne selon les codes d'« une bourse du travail » : « les candidats postulent avec leur CV et leur projet motivé sur une dizaine de formations puis attendent, comme sur le marché du travail, une réponse des formations en question »<sup>38</sup>. L'accent est mis sur le développement de la motivation individuelle *via* des dispositifs tels que le « projet personnel et professionnel », comparables aux modules proposés aux chômeurs (Neyrat, 2008). L'emploi devient une valeur cardinale des politiques de l'enseignement supérieur, en tant que finalité (insertion) et en tant que secteur orientant les logiques d'action au sein de l'institution (projet, CV, compétences, etc.).

### **1.2.3 Le militantisme des organisations patronales**

Comme le rappelle José Rosé, « le mouvement [de professionnalisation] s'est également développé sous l'influence des responsables d'entreprises qui plaident de longue date pour une meilleure préparation des étudiants à la vie professionnelle » (2008, p. 47). Or, cet engagement des entreprises en faveur de l'amélioration de l'insertion professionnelle est porté par des organisations patronales qui mobilisent la cause de l'emploi pour promouvoir une

---

<sup>37</sup> « PARCOURSUP, c'est parti », *Bordeaux7*, n°2770, mercredi 7 février, p.5.

<sup>38</sup> Version en ligne : <https://www.contretemps.eu/parcoursup-universite-capitaliste-inegalites/>

représentation du monde social conforme à leurs intérêts de classe (Grégoire, 2022). Mathieu Grégoire analyse le travail de production et de promotion d'idées au cœur de la stratégie politique du Conseil National du Patronat Français (CNPFF) puis du Mouvement des entreprises de France (Medef)<sup>39</sup>. Il montre que la construction de l'emploi comme « un Bien supérieur, universel et impératif » relève d'un « travail de longue haleine », permettant de justifier théoriquement la position des employeurs et de « bâtir les conditions dans lesquelles [le] rapport d'intimidation sociale [entre employeurs et salariés] peut s'exprimer avec le plus d'efficacité possible » (2022, p.191). En promouvant l'emploi comme ultime valeur et solution, les organisations patronales déconflictualisent l'antagonisme employeur-salariés et font avancer leurs revendications partisans (baisse du coût du travail, flexibilité, employabilité, etc.).

Ce militantisme, à l'œuvre sur la scène publique, se matérialise également dans le champ éducatif. Si la forme scolaire fait l'objet d'une critique au nom de l'économie depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, l'intérêt patronal pour les questions éducatives prend de l'ampleur à partir de 1946, avec la création du CNPFF (Chambard, 2020). Cet « engouement des industriels pour les questions pédagogiques » s'inscrit dans « une nouvelle controverse scolaire, opposant [...] les milieux économiques aux pouvoirs publics » (op.cit, p. 37). Le syndicat patronal entend faire valoir sa propre conception de l'éducation afin de contester l'autorité que détient l'État, par l'intermédiaire du diplôme, sur l'évaluation de la qualification des salariés. À cette période, l'organisation patronale développe une doctrine éducative fondée sur trois principes : « la préférence donnée aux savoirs techniques par rapport aux savoirs formels ; la volonté que la formation initiale et continue prenne le moins possible une forme scholastique ; l'intérêt marqué pour la logique des compétences et la valorisation de l'évaluation continue » (op.cit, p. 38).

À partir de mai 1968, le CNPFF investit davantage la question universitaire. Il crée un groupe de travail consacré aux « problèmes des enseignements supérieurs » dont l'un des axes porte sur « l'adaptation du contenu des enseignements universitaires aux besoins réels de l'économie » (op.cit, p.40). Les publications de l'organisation insistent sur la nécessité d'un rapprochement universités-entreprises et sur l'urgence d'une professionnalisation des formations universitaires<sup>40</sup>. Plus récemment, le patronat investit la cause de l'éducation à l'entrepreneuriat comme « fer de lance [de son] militantisme économique » (op. cit, p. 51). Comme le montre Olivia Chambard, la promotion de la figure de l'entrepreneur permet au

---

<sup>39</sup> Le Mouvement des entreprises de France est l'une des quatre confédérations considérées comme représentatives de la parole des acteurs économiques au sein de l'espace patronal. Elle est issue de la refondation du Conseil National du Patronat Français en 1998 (Offerlé, 2013).

<sup>40</sup> Cf. Rapport sur les enseignements supérieurs, publié en 1973 (archives du CNPFF).



patronat de légitimer son rôle économique et social par l'adoption d'un vocable fédérateur. La diffusion de ce « nouvel impératif éducatif » accompagne le changement de nom de l'organisation qui délaisse le terme « patronat » pour adopter celui « d'entreprise ». Loin d'être « une simple formule de communication », la nouvelle bannière patronale doit permettre à l'organisation de se dépouiller de son identité syndicale et de son histoire sociale : « le référent à représenter n'est plus le Patronat (vocabulaire des statuts), terme investi après les grèves de 1936 et remis en question près celles de 1968, mais les Entreprises. Désormais les porte-parole « patronaux » défendent les entreprises, voire l'Entreprise et les entrepreneurs » (Offerlé, 2013, p.39-40).

L'action militante du Medef en matière éducative se traduit par le financement d'associations dédiées au rapprochement des jeunes et de l'entreprise (Entreprendre pour Apprendre, 100 000 entrepreneurs, etc.) et par le développement de nombreux partenariats avec les pouvoirs publics. En 2010, la Conférence des présidents d'université (CPU) signe un accord-cadre avec le Medef, visant à « intensifier » les relations universités-entreprises, à améliorer la relation entre la formation et l'emploi et à assoir la participation des entreprises dans les instances de gouvernance des établissements. L'entrepreneuriat constitue un domaine d'action à part entière identifié par la convention. Il s'agit de « mieux faire connaître l'entreprise aux étudiants et aux enseignants-chercheurs » et « développer l'esprit d'entreprendre et la création d'entreprise » (p.6). Cinq ans plus tard, en 2015, les parties-prenantes de la convention signent un « Pacte d'engagement pour le supérieur », lors de l'université d'été du Medef. Enfin, en 2017, le Medef édite un « Manifeste pour l'Éducation, l'enseignement supérieur et l'apprentissage » dans lequel il dresse un diagnostic partisan des difficultés du système éducatif et promeut ses revendications.

Le manifeste appelle notamment à rendre « les jeunes 100% citoyens et employables » pour faire « face à un système à bout de souffle » (p.3). Il s'appuie sur les indicateurs nationaux et européens (nombre de décrocheurs, nombre de Neet, etc.) pour mettre en scène l'échec du système éducatif, dont la responsabilité est entièrement imputée à l'école : « il s'agit d'un constat cruel, mais objectif, dont il faut tirer la conclusion : l'École envoie directement au chômage les élèves auxquels elle n'a pas réussi à faire acquérir les savoirs fondamentaux » (p.6). Le manifeste érige l'entreprise au rang de solution et de « partenaire naturel de l'École » (p.6), en invitant les acteurs publics à « remettre les entreprises au cœur du processus de formation initiale » (p.7). L'organisation patronale dénonce la surqualification des diplômés et préconise une orientation sélective, contre un système qui fonctionne comme « une gare de triage » et « ne valorise pas tous les talents » (p.17). Elle revendique également le

développement des méthodes actives et du *learning by doing* ainsi que la reconnaissance du « droit à l'erreur », des pratiques et qualités associées à l'« esprit d'entreprendre » (Cf. encadré 2).

### **Encadré 2. L'entrepreneur, figure médiatique et idéal type**

Nombre de portraits publiés dans l'espace médiatique mettent en scène des entrepreneurs qui après avoir « échoués » à l'école accèdent à des statuts sociaux valorisés du fait de leur volonté et de leurs moyens propres. L'évènement « O21 / S'orienter au 21<sup>e</sup> siècle » organisé par *Le Monde*, à destination des lycéens, illustre la manière dont se diffuse ce modèle dans des espaces d'accompagnement à l'orientation des futurs étudiants. Les thèmes « se réaliser », « entreprendre à tous âges », « il n'y a pas d'âge pour entreprendre » sont des idées fortes qui structurent les échanges. L'extrait du discours de l'une des intervenantes, fondatrice de la start-up Clean Cup et invitée de ces conférences en est un bon exemple :

*« Dès l'âge de 15 ans, j'ai travaillé chaque été pour financer un voyage en Australie. J'étais nulle à l'école, j'ai opté pour un bac STG puis un BTS assistante de gestion PME-PMI. Au même moment, dans mon lycée, s'est créé un double cursus donnant accès à une licence éco-gestion et une prépa école de commerce. Pour pouvoir y entrer, il fallait que je progresse en anglais : moment propice pour l'Australie ! En rentrant, j'ai intégré ce double cursus et j'ai travaillé d'arrache-pied pour réussir le concours de l'EM Lyon [...] je me suis toujours dit que l'argent n'était pas une limite. Et, puisque personne n'en avait autour de moi, il fallait se mettre au boulot, trouver des aides, négocier avec les banques... Après l'EM Lyon, j'aurais pu faire du conseil et très bien gagner ma vie. J'ai choisi d'être entrepreneuse, je mange plutôt des pâtes. Je suis mille fois plus épanouie en défendant des valeurs qui me sont chères que dans un grand groupe à la Défense. Je sais que je viens de loin et j'ai d'autant plus la niaque. »*

La représentation négative de l'échec scolaire est désacralisée (« j'étais nulle à l'école ») au profit d'un discours positif, privilégiant les mérites d'une réussite entrepreneuriale. Ce discours est paradoxalement porté par des modèles ayant fait la démonstration de leur réussite académique (diplômée de l'EM Lyon). La dichotomie échec scolaire / réussite individuelle fait écho au mantra des innovateurs de la Silicon Valley<sup>41</sup> et est véhiculée par des héros de fiction, au sein de productions culturelles à dimension internationale. Pour exemple, en 2017, dans *Star Wars, épisode VIII : Les Derniers Jedi*, Maître Yoda énonce la sentence suivante : « le meilleur

---

<sup>41</sup> Voir (entre autres) l'article de Jérôme Marin, « Dans la Silicon Valley, l'échec comme étape vers la réussite », publié le 3 octobre 2018, dans la rubrique « économie » du site *Le temps*.

des maîtres c'est l'échec ». Après les idéaux-types de l'honnête homme, de l'homme citoyen, de l'homme éduqué et de l'homme compétent décrits par Yves Palazzeschi (1998), l'entrepreneur s'affirme comme l'homme idéal du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Ainsi, le référentiel de l'employabilité constitue la nouvelle structure de sens qui oriente la politique éducative. Elle fournit à la fois un système d'explication et d'interprétation des sorties non diplômées (l'inadéquation emploi-formation), de nouvelles solutions (la professionnalisation des cursus, l'entrepreneuriat, etc.), et de nouvelles normes (l'activité, l'emploi). Il ne s'agit pas ici d'opposer une vision fantasmée de l'indépendance passée du champ éducatif, à un présent entièrement déterminé par des logiques économiques (Chambard, Le Cozanet, op.cit, Bourdieu, 1997). L'interdépendance des sphères éducative et productive, et en particulier le rôle de l'école dans l'inculcation des dispositions attendues par les élites économiques et politiques ont été largement démontrés (Palazzeschi, op.cit, Chapoulie, 2010). Mais la montée en puissance de ce référentiel rend possible de nouveaux arbitrages entre les intérêts des parties-prenantes. Elle montre la place centrale acquise par les cadres de perception des autorités supranationales et des organisations patronales dans la définition des normes permettant d'établir un jugement sur l'action éducative.

Comme le note Christian Laval, la frontière symbolique entre l'institution scolaire et le marché « perd de son fondement et de sa nécessité » (2009, p.184). L'école conserve son rôle de formation de la main d'œuvre tout en étant de moins en moins reconnue comme légitime dans sa capacité à « organiser un monde commun » (2009, p.184). Ce changement de sens du souhaitable éducatif va de pair avec une transformation des rapports entre État et firmes privées dans le gouvernement des problèmes publics (Chamayou, 2018). Alors que les théories classiques de la libre entreprise prônent une stricte séparation du gouvernement public et du gouvernement privé, les organisations patronales redéfinissent l'entreprise comme un « partenaire naturel » de l'action publique. Le recours à la notion de référentiel permet de poser la question de l'articulation entre la mise en problème sectorielle des sorties non diplômées de l'université et un mouvement plus général de redéfinition des rapports sociaux selon les termes d'une rationalité strictement économique. Mais la publicisation des sorties non diplômées alimente également une critique interne à l'égard du fonctionnement universitaire, fondée sur une redéfinition des rapports entre justice et réussite.

### **1.3 De la justice sociale à l'efficacité de l'action publique : la réussite au cœur de la réaction libérale**

Parallèlement au mouvement de transposition des normes de la sphère économique vers la sphère éducative, une autre valeur s'est élevée au rang de référence au sein de l'enseignement supérieur : la réussite. Enjeu de justice sociale dans une société prônant « l'égalité des chances », la mesure du taux de réussite prend progressivement la forme d'une injonction à la performance, dans un contexte de rationalisation de l'action publique (Bezes, 2009). Cette troisième partie analyse la manière dont la mise en scène dramatique des taux d'échec contribue à légitimer les transformations institutionnelles.

#### **1.3.1 Dramatisation de l'échec et mise en cause de la démocratisation universitaire**

Comme le rappelle Patrick Hassenteufel, le caractère « nouveau » ou « l'importance » d'un problème dépend avant tout « de la manière de le construire » : « le plus souvent c'est le recours à un registre scientifique, fondé sur des chiffres et des statistiques qui permet d'objectiver la nouveauté mais aussi (voire surtout) l'importance du problème en le quantifiant » (Hassenteufel, 2011, p.52). Dans le cas du décrochage universitaire, la mise en forme des données statistiques joue un rôle crucial dans l'amplification du problème (Neyrat, 2008). Trois facteurs concourent à sa mise en scène dramatique : le choix de la population de référence à partir de laquelle mesurer le taux de sortie non diplômée, la focalisation du problème sur l'université et l'assimilation des taux d'abandon, d'échec et de réorientation.

L'indicateur le plus fréquemment utilisé pour objectiver les sorties non diplômées rapporte le nombre d'étudiants sortis de l'enseignement supérieur sans diplôme une année N à l'ensemble des étudiants ayant quitté l'enseignement supérieur cette même année (les sortants). En 2010, parmi les 369 000 sortants de l'enseignement supérieur, 87 000 n'y ont pas obtenu de diplôme, soit près d'un quart d'entre eux (23,6%)<sup>42</sup>. Toutefois, l'importance du phénomène peut être nuancée en rapportant le nombre de sortants non diplômés au nombre d'inscrits, la même année, dans l'enseignement supérieur. Au total, en 2009-2010, 2 319 000 étudiants sont inscrits dans l'enseignement supérieur<sup>43</sup>. Les sortants non diplômés ne représentent donc que 3,7% de l'ensemble des inscrits. Cet exemple permet de pointer le rôle crucial joué par la mise en forme

---

<sup>42</sup> Source : Données de l'enquête menée par le Céreq auprès de la génération sortie de l'enseignement supérieur en 2010 et interrogée en 2013 (Calmand, Ménard, Mora, 2015).

<sup>43</sup> Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES.

des données statistiques dans la construction d'un problème public. Rapportée à l'ensemble des usagers de l'enseignement supérieur, la proportion de sortants non diplômés paraît nettement moins préoccupante et peut conduire à questionner le surinvestissement des pouvoirs publics en la matière.

Outre la mise en évidence d'une proportion élevée de sortants non diplômés, la mise en forme statistique du problème favorise également une focalisation sur l'université. En effet, les données de l'enquête génération du Céreq<sup>44</sup> indiquent que parmi les sortants de l'enseignement supérieur 14% sont non diplômés de l'université et 9% sont non diplômés des autres filières de l'enseignement supérieur (filières professionnalisantes (BTS, IUT), autres formations du supérieur). Or, ici, la proportion de non diplômés est calculée par rapport à l'ensemble des sortants toutes formations confondues et non par rapport aux sortants respectifs de chaque type de formation, ou même au nombre total d'inscrits dans chaque formation. De fait, les poids respectifs des différents types de formation dans l'enseignement supérieur ne sont pas pris en compte dans la construction du problème. Dans la mesure où l'université accueille deux tiers des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur, il est logique que les sortants de l'université soient proportionnellement plus nombreux parmi les sortants, que l'on considère les sortants diplômés ou les sortants non diplômés. Cette manière de mettre en forme les données conduit donc à accroître le poids de l'université dans la production de sortants non diplômés.

Par ailleurs, les sorties non diplômées de l'université sont prises en compte dans un indicateur qui agrège un éventail plus large de situations : le taux d'échec en première année de licence. Le « chiffre noir officiel » comme le nomme Stéphane Beaud et Mathias Millet (2018), régulièrement pointé dans les rapports ministériels et par les acteurs politiques, s'élève à près de 60% d'échec en première année universitaire. Or, là encore, le travail de mise en forme statistique joue un rôle crucial dans la visibilité du phénomène. En effet, si l'on se réfère aux données produites par les services statistiques du ministère (cf. tableau I.2), seuls 41,6% des néo-bacheliers inscrits en L1 en 2015-2016 sont passés au niveau supérieur l'année suivante. Les 60% d'échec sont donc constitués de l'agrégat des trois autres situations catégorisées par le ministère à savoir, le redoublement, les changements d'orientation et les sorties de l'université.

---

<sup>44</sup> Source : idem 17.

**Tableau I.2 Taux de passage en L2 des néo-bacheliers 2015 inscrits en L1 dans les universités françaises, en 2015-2016**

Effectif de néo-bacheliers inscrits en L1	Taux de passage en L2	Taux de redoublement en L1	Taux de changement d'orientation	Taux de sortie de l'université
165 987	41,6%	28,3%	2,3%	27,8%

*Champ : Universités et établissements assimilés, France entière hors Nouvelle Calédonie (données indisponibles en 2015-2016)*

*Source: MESR-DGESIP-DGRI-SIES.*

Or, parmi les néo-bacheliers ayant quitté l'université, tous n'ont pas quitté les études. Certains se sont inscrits dans d'autres filières (formations paramédicales et sociales, écoles de commerce, formations relevant d'autres tutelles ministérielles) sans que le système d'information sur le suivi des étudiants (SISE) du ministère ne permette de les identifier. La question du devenir des sortants de l'université sans diplôme reste donc un enjeu majeur pour parvenir à isoler les individus qui, parmi eux, quittent définitivement l'enseignement supérieur. Par ailleurs, la classification du ministère conduit à agréger ensemble des situations non comparables en réalité (Bodin, Millet, 2011). Les étudiants qui échouent aux examens sont traités sur le même plan que les étudiants qui quittent l'université pour s'inscrire dans l'école de leur choix. Selon Romuald Bodin et Mathias Millet, le premier cycle universitaire peut constituer pour certains étudiants « une propédeutique à des formations futures hors université au sein desquelles ils n'auraient sans doute pu « s'épanouir » autrement » (2011, p.66). Ainsi, le travail de construction statistique aboutit à la création d'un indicateur à « caractère alarmiste » qui fait « écran à une véritable compréhension du phénomène de « l'abandon » » (op. cit, p.67).

La critique des instruments de mesure ne peut pour autant « laisse[r] ouverte la question des mécanismes d'éviction sociale et scolaire » posée par les ruptures universitaires (Hugrée, Poullaouec, 2022, p.27). Comme le rappellent Cédric Hugrée et Tristan Poullaouec, ces dernières sont socialement déterminées. Alors que l'université constitue le premier établissement d'inscription des enfants des classes populaires au sein de l'enseignement supérieur, autrement dit la voie principale de réalisation de leurs aspirations scolaires, ces publics sont surexposés aux risques de rupture. La propension socialement différenciée des inscrits à réussir leur cursus remet en cause le mouvement de démocratisation de l'enseignement supérieur, déjà affaibli par sa forme ségrégative (Merle, 2000 ; Verley, Zillonix,

2010 ; Van Zanten, 2016). Aux inégalités d'accès aux différentes filières, s'ajoutent l'inégale capacité des étudiants à se maintenir dans l'université et à y obtenir un diplôme.

Les taux de passage en L2 des néo-bacheliers inscrits en première année de licence en 2015-2016 selon l'origine sociale (tableau I.3) sont particulièrement significatifs. Tandis que 51,3% des étudiants « très favorisés » accèdent au niveau supérieur l'année suivante, ils ne sont que 32,5% parmi les étudiants considérés comme « défavorisés », soit un écart de 19 points. Comme le rappellent Marc Romainville et Christophe Michaut : « [...] ce ne sont parfois pas les taux globaux d'échec qui semblent poser problème, mais plutôt le fait que l'échec soit socialement déterminé : les étudiants d'origines sociales diverses ne connaissent pas la même probabilité de réussir ou d'échouer. C'est alors la démocratisation qui se constitue en problème » (Romainville, Michaut, 2012, p.251).

**Tableau I.3 Taux de passage en L2 des néo-bacheliers 2015 inscrits en L1 dans les universités françaises, en 2015-2016, selon l'origine sociale et scolaire.**

Caractéristiques des étudiants		Taux de passage en L2	Taux de redoublement en L1	Taux de changement d'orientation	Taux de sortie de l'université
Ensemble		41,6	28,3	2,3	27,7
Sexe	Homme	35,9	31,7	2,8	29,6
	Femme	45,7	25,9	2,0	26,4
Origine sociale	Très favorisé	51,3	23,4	2,7	22,5
	Favorisé	44,7	26,4	2,4	26,5
	Assez défavorisé	40,9	28,2	2,2	28,7
	Défavorisé	32,5	33,9	2,0	31,6
	Non réponse	29,2	32,8	2,3	35,7
Série baccalauréat	Bac général	50,8	26,6	2,5	20,1
	Bac technologique	13,6	34,2	2,2	50,1
	Bac professionnel	4,6	34,5	0,7	60,2
Mention obtenue au baccalauréat	Très bien	80,5	6,6	4,0	9,0
	Bien	71,2	12,4	3,0	13,4
	Assez bien	51,5	23,1	2,5	22,9
	Passable premier groupe	29,2	35,2	2,1	33,5
	Passable deuxième groupe	16,4	42,4	1,7	39,5
	Inconnue	31,4	28,7	1,0	38,8

*Champ : Universités et établissements assimilés, France entière hors Nouvelle Calédonie (données indisponibles en 2015-2016)*

*Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES.*

La mise en évidence d'une distribution sociale de l'échec alimente les critiques à l'égard de deux caractéristiques du fonctionnement universitaire : la forme magistrale de l'enseignement et la non sélectivité de l'accès aux formations. Sur le plan pédagogique, la publicisation du problème réactive une critique ancienne à l'égard de l'élitisme universitaire (Bourdieu, Passeron, 1964). Elle met en cause l'inadaptation des méthodes aux publics de non-héritiers, dépourvus des codes culturels permettant de répondre aux attentes implicites des enseignants (Coulon, 1997 ; Leclercq 1998 ; Frenay, Noël, Parmentier, Romainville, 1998). Cette critique fait écho à celle portée à l'enseignement secondaire, dans les années 1960-1970, par les acteurs politiques et les tenants des pédagogies nouvelles. Ces derniers imputent l'échec scolaire à l'inadaptation des méthodes d'enseignement à l'hétérogénéité des nouveaux entrants (Giraudon, 2013 ; Prost, 2004). En dépit des oppositions qu'elle suscite au sein du monde académique, l'idée selon laquelle c'est dans les pratiques pédagogiques qu'il faut « traquer les inégalités » (Fournier, 2008, p.23) prend de l'ampleur. Mais loin d'être uniforme, la critique pédagogique à l'égard de la forme magistrale prend différentes formes (cf. introduction). La publicisation des taux d'échec et d'abandon favorise la diffusion de principes portés par les tenants d'un courant entrepreneurial au détriment des principes portés par les tenants des pédagogies rationnelles et critiques.

Alors que la critique de l'enseignement magistral chez Bourdieu et Passeron, cible la réussite en tant « idéologie implicite » permettant aux classes cultivées de transformer un privilège social en don ou mérite individuel (1964, p.108), c'est au nom de la réussite que les porteurs actuels de la critique pédagogique dénoncent la forme magistrale. Les méthodes universitaires « traditionnelles » sont considérées comme un obstacle à la réussite des publics les plus en difficulté (Altet, 1994 ; Annot, 2012). La critique abandonne la lecture de l'échec en terme de reproduction de rapport de classes et adopte une approche centrée sur « l'intérêt d'exception que mérite un cas social » (Bourdieu, Passeron, op.cit p.103). Ce tournant de la critique se traduit par le développement au sein des universités de dispositifs d'aide aux publics en difficulté scolaire<sup>45</sup>. Ces instruments ont vocation à cibler les étudiants se présentant comme « les moins armés scolairement pour les études universitaires » (Hugrée, Poullaouec, 2022, p. 58). Ce n'est plus la réussite qui est remise en question mais la capacité des « moins doués » à l'atteindre et avec, leur légitimité à intégrer l'institution<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> Les caractéristiques de ces dispositifs sont analysées au chapitre 3.

<sup>46</sup> Pour Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron rien n'est plus éloigné de la pédagogie rationnelle « que la pédagogie dite scientifique qui, accroissant en apparence la rationalité (formelle) de l'enseignement, permettrait aux inégalités réelles de peser plus fortement que jamais, avec plus de justifications que jamais » (1964, p. 112). En ignorant les conditions sociales dans lesquelles s'établit la relation enseignant-enseigné, la critique pédagogique



En effet, la critique pédagogique à l'égard de la forme magistrale se double d'une critique sociale ciblant les modalités d'accès à l'université. La médiatisation accrue des taux d'échec dans le cadre des procédures de tirage au sort sur la plate-forme Admission Post-Bac (APB) contribue à l'essor du problème hors des sphères institutionnelles. Pour ne citer que quelques exemples, en 2007, *L'étudiant* titre « Université : pourquoi tant d'échecs ? ». En 2016, le même journal écrit « Université : la réussite en licence ne décolle (toujours) pas. » En 2017, *Les Echos* publie « Le coût de l'échec à l'université est énorme pour la collectivité » tandis que *Le Monde* s'interroge sur les « réformes pour réduire l'échec à l'université ». L'engouement médiatique pour cette thématique est alimenté le 24 avril 2017 par la parution au Bulletin officiel d'une circulaire précisant les modalités d'attribution des places dans les licences en tension via le portail Admission Post-Bac. La circulaire institutionnalise le tirage au sort comme modalité d'admission des bacheliers dans les licences en tension<sup>47</sup>. Cette procédure suscite une forte émotion collective qui, indirectement, « met en scène de façon exacerbée le problème » de l'échec à l'université et « suscite des prises de position multiples et une forte médiatisation contribuant à la cristallisation du problème » (Hassenteufel, op.cit, p.51).

Le 14 juillet 2017, à l'issue de la dernière phase de résultats délivrés par la plate-forme APB, 86 969 candidats sont toujours sans affectation dans l'enseignement supérieur. La question de l'insuffisance des capacités d'accueil entre en résonance avec celle de l'échec et de l'abandon en premier cycle universitaire. Tandis que de « bons bacheliers » sont écartés par la procédure de tirage au sort, d'autres aux chances de réussite plus faibles ou aux motivations plus incertaines sont acceptés. Plus que l'insuffisance du nombre de place, c'est la modalité de répartition de ces places qui suscite un fort sentiment d'injustice dans l'opinion publique. Les principaux arguments mobilisés contre le tirage au sort s'appuient sur les chances de réussite et les probabilités de désistement des futurs étudiants, dans un contexte où l'échec à l'université est présenté comme massif. Pour exemple, dans une tribune à *Libération*, un professeur de droit déclare : « Le tirage au sort pour l'accès en première année de licence universitaire, au-delà de l'égalitarisme de façade qu'il préserve, est une source d'injustice et de gâchis [...] des bacheliers professionnels et technologiques se retrouvent dans des filières universitaires

---

actuelle réhabilite la réussite comme valeur supérieure. Cette conception s'oppose à la définition que donnent Bourdieu et Passeron de l'enseignement démocratique à savoir « celui qui se donne pour fin inconditionnelle de permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer dans le moins de temps possible, le plus complètement et le plus parfaitement possible, du plus grand nombre possible des aptitudes qui font la culture scolaire à un moment donné » (op.cit, p.114).

<sup>47</sup> Elle mentionne : « Si à l'issue du classement établi par application des critères mentionnés ci-dessus, il est nécessaire, compte-tenu de la capacité d'accueil dans la formation de l'établissement considéré, d'arrêter un choix entre des candidats ayant un même ordre de priorité, il est recouru à un tirage au sort entre ceux-ci » (Circulaire n° 2017-077 du 24-4-2017, MENESR - DGESIP A2-2).

générales où ils n'ont qu'une chance infime de réussir, alors que dans le même temps les IUT sont pris d'assaut par les bacheliers généraux ; les désistements qui se produisent dans les semaines suivant le début de l'année universitaire font qu'une filière «en tension» sur le papier ne l'est pas (plus) nécessairement dans les faits »<sup>48</sup>.

Ainsi, « le scandale » de la loterie APB » (Beaud, Millet, 2018) contribue à faire des taux d'échec et d'abandon un argument majeur de la refonte des modalités d'accès à l'université. Au-delà du caractère arbitraire du tirage au sort, ces chiffres mettent en cause la légitimité de chacun à y accéder, dans un contexte de restriction des places disponibles. Que les critiques scientifiques dénoncent l'hypocrisie d'une sélection par l'échec (Garcia, 2009) ou appellent ouvertement à l'instauration de critères de sélection (Vatin, Vernet, 2009 ; Caillé, 2007), le lien entre modalité d'accès et capacité de réussite constitue le fondement de nouvelles justifications. Paradoxalement, la réactivation des critiques à l'égard d'un enseignement élitiste et magistral contribue à renforcer « l'idéologie implicite » qui permet de transformer des privilèges de classe en mérite individuel. La réussite universitaire, loin d'être anéantie ou contredite par « le dévoilement du privilège culturel » (Bourdieu, Passeron, 1964, p. 108), est hissée au rang d'objectif prioritaire devant être poursuivi par le service public d'enseignement supérieur<sup>49</sup>. La réforme réhabilite les taux de réussite comme des « emblèmes progressistes » (Garcia, op.cit, p.169) permettant d'évaluer objectivement la qualité d'un individu, sa légitimité à intégrer l'enseignement supérieur et la performance des établissements.

### **1.3.2 Mesure de la performance et responsabilisation des usagers**

La loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche inscrit « la réussite de toutes les étudiantes et tous les étudiants » comme objectif premier devant être poursuivi par le service public d'enseignement supérieur. Cet objectif s'accompagne de l'obligation faite aux établissements de produire des indicateurs de réussite et d'insertion professionnelle. La version de l'article L612-1 du code de l'éducation qui entre en vigueur en août 2007 encadre la publicisation de ces indicateurs : « Les établissements dispensant des formations sanctionnées par un diplôme d'études supérieures rendent publiques des statistiques comportant des in-

---

<sup>48</sup> « La sélection sur prérequis, une méthode juste », Tribune de Paul Cassia sur le site de *Libération*, publié le 26 juin 2017.

<sup>49</sup> La loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche inscrit « la réussite de toutes les étudiantes et tous les étudiants » comme objectif premier devant être poursuivi par le service public d'enseignement supérieur (articles L123-2 et L123-4 du code de l'éducation, en vigueur au 24 juillet 2013).

dicateurs de réussite aux examens et aux diplômes, de poursuite d'études et d'insertion professionnelle des étudiants». La version modifiée du 24 juillet 2013 renforce cette injonction en invitant les établissements à produire « des indicateurs d'inscription des étudiants dans toutes les formations dispensées ». Elle précise également que chaque étudiant doit pouvoir en disposer avant son orientation dans une formation supérieure<sup>50</sup>.

Ces indicateurs, destinés à favoriser une orientation éclairée des étudiants, ont aussi pour but de réguler la distribution des moyens entre les établissements. En effet, en 2009, la mise en place du système SYMPA (Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité) modifie les critères d'attribution des dotations financières aux universités. Comme le souligne le rapport du CESE : « *Cette référence à la performance et aux résultats lors de l'attribution des crédits aux universités constitue la novation la plus visible dans ce nouveau système* » (p.86). Dès lors, l'enveloppe attribuée aux établissements dépend pour 80% de leur activité, mesurée à partir du nombre d'étudiants se présentant aux examens et du nombre d'enseignants chercheurs publiant et, pour 20% de leur performance, évaluée en partie à partir du taux de réussite en licence.

L'introduction des taux de réussite dans le calcul de la dotation des établissements modifie les enjeux y étant associés. La question de la rentabilité des formations n'est plus abordée du point de vue de l'utilisateur mais du point de vue de l'établissement et se faisant, l'idéal de justice sociale s'éloigne au profit du principe de rationalité économique. Les coûts investis par les établissements dans l'offre de formation doivent pouvoir être valorisés par la production de diplômes. De ce point de vue, financer des places pour des usagers qui quittent l'établissement avant l'obtention du diplôme n'est ni rentable, ni rationnel. L'échec étudiant constitue un « frein à la performance des établissements » (Annot, 2012, p.42)

L'injonction à la performance des universités marque l'adoption d'un nouveau référentiel d'État, qui tend à faire reposer la légitimité de l'action publique sur son efficacité (Desrosières, 2008 ; Eyraud, El Miri, Perez, 2011 ; Normand, 2004). La production d'indicateurs quantifiés se substitue au « sens civique » des agents et aux « logiques de subordination hiérarchiques » pour contrôler les activités financées par des ressources publiques (Desrosières, op.cit, p.28). Comme le montrent Corine Eyraud, Mustapha El Miri et Patrick Perez, ce changement de référentiel au sein de l'enseignement supérieur se traduit plus par « une transformation des idées que des usages » (op.cit, p.163). Tandis que le précédent système d'allocation des moyens se référait à des indicateurs propres aux logiques des cités industrielle (nombre

---

<sup>50</sup> L612-1 du code de l'éducation, en vigueur le 24 juillet 2013.

d'étudiants) et domestique (lobby des composantes), les arbitrages effectués dans le cadre du système Sympa donnent la priorité aux valeurs de la cité marchande (taux de réussite). Ce changement marque « le passage d'un financement par rapport aux « besoins sociaux » à un financement par rapport à la performance des organismes publics dans leur réponse aux dits besoins sociaux » (op.cit, p.167). Le taux de réussite constitue à la fois un critère de performance et un « repère de qualité servant à appuyer les décisions politiques dans une gestion rationnelle et maîtrisée de la dépense publique d'éducation » (Normand, op.cit, p.110).

Cette mobilisation gestionnaire des taux d'échec et de réussite est aisément observable à la lecture du rapport du Comité d'Action publique 2022 pour la transformation des services publics. La part des étudiants n'ayant pas réussi leur licence en quatre ans (61%) est directement mise en lien avec le montant de la dépense publique par étudiant pour construire le « défi qualitatif » auquel doit répondre l'action publique (p. 66). La réduction de l'échec ne constitue pas une fin politique en soi, mais un moyen parmi d'autres de réduire la dépense publique : « [la dépense par étudiant] pourrait être optimisée par une réduction de l'échec, liée à une meilleure orientation et par une modernisation des méthodes pédagogiques » (p. 66). Les taux de réussite et d'insertion sont mobilisés par les décideurs politiques comme des indicateurs justifiant les réformes de pilotage visant la réduction des dépenses publiques au sein de l'enseignement supérieur. Comme l'a montré Corine Eyraud (2020), les arbitrages effectués par les hauts fonctionnaires dans le choix des indicateurs à retenir pour piloter et évaluer l'action publique sont avant tout guidés par la volonté d'éviter une hausse des crédits.

La rationalisation de la dépense publique s'accompagne d'une rationalisation de l'action pédagogique (Normand, 2005). Ce mouvement s'inscrit dans la lignée des travaux de théoriciens libéraux tels que Theodore Schultz et Gary Becker qui considèrent que la théorie économique peut permettre de mesurer l'investissement en éducation (théorie du capital humain). L'idée que le travail pédagogique constitue une activité productive dont on peut mesurer le rendement au même titre que tout autre activité de production contribue au développement des modèles d'évaluation des apprentissages. Les taux de réussite deviennent des indicateurs centraux pour évaluer « la qualité des pratiques pédagogiques » (Annoot, 2012) et promouvoir le développement d'instruments pédagogiques visant à améliorer l'efficacité de l'apprentissage, de l'école à l'université (Normand, op.cit). Comme le rappelle Sandrine Garcia, « les taux d'échec à l'université, comme le rang médiocre obtenu dans les évaluations des compétences des élèves pour l'école primaire, ne manquent pas d'être bruyamment mise en avant pour justifier des réformes destinées à améliorer l'efficacité de l'école » (2010, p. 191).

Ainsi, l'introduction d'indicateurs de performance instaure de nouveaux rapports entre l'État et les universités (Eyraud, El Miri, Perez, 2011) mais cette nouvelle gestion publique modifie également les rapports entre l'État et les usagers du service public d'enseignement supérieur (Garcia, 2009). L'attention portée à la réussite contribue à remettre en cause le statut étudiant et les droits y étant associés. Le candidat à l'entrée de l'université doit construire son identité et pour ainsi dire, sa place, en exprimant sa motivation (projet) et en apportant la preuve de ses compétences (réussite). De même que dans la société salariale, « les individus sont [...] poussés à définir eux-mêmes leur identité professionnelle et à la faire reconnaître dans une interaction qui mobilise autant un capital personnel qu'une compétence technique générale » (Castel, 1995, p.757), les étudiants doivent mobiliser leurs ressources personnelles pour convaincre de leur légitimité.

Les finalités poursuivies par les étudiants deviennent des critères permettant d'évaluer à la fois leur degré d'engagement vis-à-vis de l'institution, et leur légitimité à y occuper une place. Reprenant la thèse selon laquelle « l'identité étudiante n'est pas seulement une condition, elle est aussi une action » (Felouzis, 2001, p. 144), François Sarfati constate que certains jeunes inscrits à l'université « n'y deviennent jamais étudiant » (op.cit, p.17). Il s'agit en particulier de bacheliers titulaires d'un baccalauréat professionnel, rencontrant davantage de difficultés scolaires et qui « ne se sont jamais investis dans le cursus » (op.cit, p.16). *Via* la notion d'investissement, la responsabilité de la sortie est transférée de l'institution (qui exerce une sélection sociale et scolaire) à l'individu (qui ne respecte pas ses engagements) : « Alors que le système universitaire et ses différents échelons [...] considèrent logiquement qu'un étudiant s'inscrit à l'université pour y obtenir un diplôme, ces jeunes réalisent un « tour de passe-passe ». Ils s'introduisent « par surprise » dans l'ordre universitaire et décident de « faire avec ». À l'université, en attendant autre chose, ils réalisent une sorte de braconnage en poursuivant leurs fins et non pas celles de l'institution » (Sarfati, 2013, p.18).

L'emploi du terme « braconnage » témoigne de la violence avec laquelle la mise à l'agenda du décrochage contribue à transformer la conception de l'usager. Historiquement, le braconnage se rapporte à une pratique coutumière qui devient hors-la-loi suite à un mouvement de privatisation des ressources des propriétés foncières<sup>51</sup>. La métaphore du braconnage assimile

---

<sup>51</sup> Selon James C. Scott, le braconnage constitue une forme de résistance quotidienne pratiquée par les travailleurs agricoles dans les périodes où les propriétaires fonciers restreignent les droits coutumiers d'accès aux ressources de la forêt. Pour limiter les risques liés à une contestation frontale juridique ou politique des droits de propriété dans la forêt, les villageois choisissent « d'exercer ces droits au coup par coup, discrètement – pour reprendre en fait les droits de propriété dont ils avaient été défaits en droit » (2019, p.328). En mobilisant le concept de « braconnage culturel » dans ses travaux sur les pratiques de consommation, Michel de Certeau (1990) en propose un autre sens. Le braconnage désigne les pratiques de contournement, ou les « ruses » que les publics dominés

ici la formation universitaire à une propriété privée. Elle introduit l'idée d'un double mouvement de restriction de l'accès aux formations universitaires et de criminalisation des droits des usagers. Le sortant non diplômé de l'université n'est plus considéré comme l'utilisateur d'un bien commun soumis aux déterminants sociaux et culturels mais comme un *hors-la-loi*, soupçonné de s'accaparer le bien public en ne répondant pas aux attentes institutionnelles. En amenant à questionner la légitimité des moins dotés à accéder à l'université, la mise en scène dramatique des taux d'échec participe à redéfinir le contrat social au fondement du service public de l'enseignement supérieur.

### 1.3.3 Légitimer la réforme : cause pédagogique et gouvernance

La réactivation des critiques à l'égard des inégalités devant l'école, combinée au mouvement de rationalisation de l'action publique, se traduit par une restriction de l'accès aux formations universitaires. Cette équation libérale trouve sa traduction la plus récente dans les dispositions de la loi Orientation et Réussite des Étudiants, qui modifie en profondeur les conditions d'accès à l'université. L'article L612-3 du Code de l'éducation permet désormais de subordonner le droit d'inscription en premier cycle à l'acceptation de conditions particulières de formation (dispositifs d'accompagnement pédagogique, parcours de formation personnalisé). La réforme institutionnalise la sélection à l'entrée des filières universitaires (Lemistre, Blanchard, 2022 ; Frouillou, Pin, van Zanten, 2020), marquant ainsi « une rupture majeure avec la trajectoire historique du système d'enseignement supérieur français » (Beaud, Millet, 2018, p.6).

Le sens de ce tournant institutionnel peut être objectivé à partir des modifications apportées à l'article L612-3 du Code de l'éducation, qui prescrit les modalités d'accès aux formations universitaires. Ce dernier a fait l'objet de six versions différentes depuis le 22 juin 2000<sup>52</sup>. Entre la version en vigueur de juin 2000 à août 2007 et la version actuelle, la taille de l'article a été multipliée par sept, passant de 278 à 2 203 mots<sup>53</sup>. La comparaison de ces deux versions,

---

déployent pour se réappropriier le sens des produits de l'industrie culturelle dominante. Dans les deux cas, l'assimilation de l'expérience étudiante au concept de braconnage amène à considérer les sorties non diplômées comme le produit d'actions individuelles (plus ou moins intentionnelles) de résistance ou de contournement vis-à-vis des règles de l'institution.

<sup>52</sup> La version entrée en vigueur le 22 juin 2000 a été modifiée en 2007 par la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, en 2013 par la Loi relative à l'enseignement supérieur et la recherche, en 2018 par la Loi relative à l'orientation et la réussite des étudiants, en 2019 par la Loi relative à l'organisation et à la transformation du système de santé et en 2020 par la Loi de programmation de la recherche.

<sup>53</sup> La version de l'article en vigueur de juin 2000 à août 2007 est la version la plus ancienne à laquelle donne accès le site Légifrance.

réalisée à partir du logiciel Iramuteq, montre que les transformations de l'accès au premier cycle ne se traduisent pas par une augmentation des formes lexicales relatives à la sélection. En revanche, la limitation de l'accès se matérialise par un enchevêtrement de conditions qui complexifie la règle et les modalités d'inscription. Le logiciel Iramuteq a permis d'isoler les mots de la version actuellement en vigueur, non contenus dans la version de 2000-2007. Le tableau I.4 présente les principaux d'entre eux (par rapport à la fréquence relative de leurs occurrences)<sup>54</sup>.

**Tableau I.4 : Les 31 formes les plus fréquentes (%) contenues dans la version actuelle de l'article L612-3 parmi celles non présentes dans la version 2000-2007.**

Forme	%	Forme	%
prévoir	15,6	place	6,7
procédure	15,6	convention	6,7
alinéa	14,4	part	6,7
préinscription	12,2	proposer	6,7
académique	12,2	directeur	6,7
bachelier	11,1	dispositif	6,7
compte	11,1	examen	5,6
tenir	11,1	antérieur	5,6
pourcentage	10	nombre	5,6
deuxième	7,8	parcours	5,6
mettre	7,8	mentionner	5,6
caractéristique	7,8	dernier	5,6
retenir	7,8	minimal	5,6
cadre	7,8	acquérir	5,6
présent	7,8	présenter	5,6
pédagogique	6,7		

*Source* : Traitement Iramuteq.

*Lecture* : La forme « prévoir » représente 15,6% des occurrences présentes dans la version actuelle de l'article L612-3 du code de l'éducation. Elle n'apparaissait pas dans la version en vigueur de 2000 à 2007.

*Sélection* : Sont présentées dans ce tableau les formes actives (noms, verbes et adjectifs) dont la fréquence relative est supérieure à 5% des occurrences.

Comme indiqué précédemment, les formes contenues dans ce tableau ne renvoient pas directement au champ lexical de la sélection. Les termes « sélection », « candidature », « candidat » étaient déjà présents dans la version de 2000-2007, et leur fréquence relative n'a pas

<sup>54</sup> Le logiciel Iramuteq distingue le nombre de formes, c'est-à-dire le nombre de racines lexicales différentes, du nombre d'occurrences, c'est-à-dire le nombre total de mots. Une forme (un mot) peut avoir plusieurs occurrences.

augmenté dans la version actuelle. En revanche, on observe l'apparition des formes « pré-inscription » (12,2% des occurrences) et « procédure » (15,6% des occurrences). La limitation de l'accès se traduit dans le texte par l'intégration d'une étape *préalable* à l'inscription, formalisée par la mise en œuvre d'une *procédure*. La fréquence des formes « prévoir » (15,6% des occurrences), « alinéa » (14,4%) et « deuxième » (7,8%) marque la place centrale donnée à cette procédure dans la version actuelle de l'article. Les trois formes renvoient à l'expression « prévue au deuxième alinéa du [point] I » répétée à plusieurs reprises au cours du texte. Or, le deuxième alinéa du point I fixe la mise en place d'« une procédure nationale de pré-inscription »<sup>55</sup>. Enfin, si la forme « candidature » n'est proportionnellement pas plus fréquente dans la version actuelle que dans celle de 2000-2007, les mots auxquels elle est associée diffèrent. La version de 2000-2007 mentionne seulement un « effectif de candidatures » tandis que la version actuelle évoque systématiquement l'« examen de candidatures », ce qui explique l'apparition du terme « examen » (5,6% des occurrences).

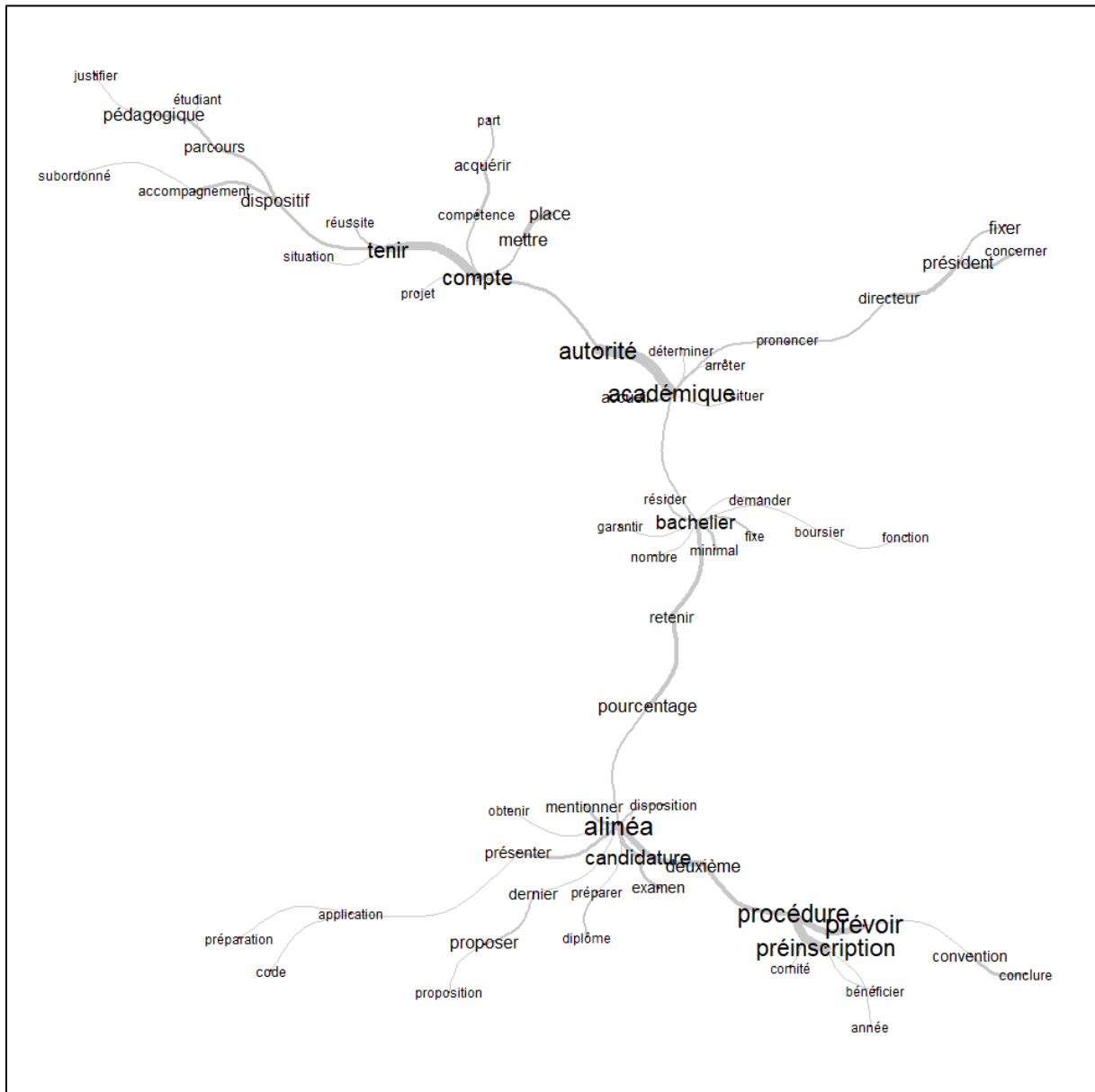
L'instauration d'une procédure de tri s'accompagne dans le texte d'un renforcement des figures d'autorité et des outils de quantification de l'action. Le mot « bachelier » apparaît (11,1% des occurrences), associé à la forme « pourcentage » (10%). La fréquence de l'expression « pourcentage minimal de bacheliers » illustre la place accrue des indicateurs de mesure dans la régulation de l'accès au premier cycle universitaire. De même, l'apparition des formes « académique » et « directeur » témoigne du renforcement du rôle de l'« autorité académique » et des « directeurs d'établissements » dans la procédure. Comme le montre la figure I.1, ci-après, les mots associés à ces formes sont essentiellement des verbes relatifs aux actions de décision (« fixer », « prononcer », « déterminer », « arrêter »). Enfin, la fréquence des formes « tenir » et « compte », associées dans l'expression « tenir compte de » matérialise la multiplicité des critères et des conditions qui entrent désormais en jeu dans la mise en œuvre de la procédure. Les « dispositifs pédagogiques » et les « parcours de formation personnalisés » font partie de ces nouvelles conditions. Les formes « réussite », « compétence » et « projet » apparaissent également comme des nouveaux critères interférant dans la procédure (cf. figure I.1, p.76 et tableau I.5, p. 77). La cohérence entre le projet de formation du candidat, ses acquis antérieurs et ses compétences et les caractéristiques de la formation demandée devient un critère d'arbitrage des inscriptions en cas de capacité d'accueil inférieure au nombre de candidatures.

---

<sup>55</sup> Voir la version intégrale de l'article en annexe 1, p. 337.



**Figure I.1 Représentation graphique des formes lexicales qui encadrent l'accès au premier cycle universitaire.**



*Source* : Traitement Iramuteq. Analyse de similitude des mots présents dans la version actuelle de l'article L612-3 et non contenus dans la version 2000-2007.

*Lecture* : Les formes « procédure » et « préinscription » non présentes dans la version de l'article en vigueur jusqu'en 2007, sont fréquemment associées dans la version actuelle.

*Sélection* : Sont présentées dans cette figure les formes actives (noms, verbes et adjectifs) dont le nombre d'occurrences est égal ou supérieur à 3. Les formes « candidature » et « autorité » (présentes dans les deux versions de l'article) ont été ajoutées à la figure afin de mettre en évidence les associations « candidature - examen » et « autorité - académique ».

Les modifications apportées à l'article L612-3 se traduisent par un enchevêtrement de procédures et de conditions qui complexifient l'accès au premier cycle universitaire. Ces transformations s'accompagnent de l'apparition d'un lexique exprimant des valeurs. Le tableau I.5, ci-dessous, présente la suite des mots non contenus dans la version de 2000-2007. Les verbes surlignés en gras marquent le recours à un lexique positif pour qualifier l'action : « favoriser », « faciliter », « bénéficier », etc. Les noms et adjectifs surlignés en italique introduisent un vocabulaire lié au champ lexical du social et de la justice : « éthique », « handicap », « préjudice », « dialogue », etc. L'apparition de ce vocabulaire montre à quel point la restriction de l'accès aux formations universitaires est associée à un idéal de justice. La sélection apparaît de plus en plus comme « un gage [...] de réussite et de qualité » (Lemistre, Blanchard, 2022, p.14) et devient la condition de réalisation du bien commun.

**Tableau I.5. Suite des formes les plus fréquentes (%) contenues dans la version actuelle de l'article L612-3, non présentes dans la version 2000-2007.**

Forme	%	Forme	%	Forme	%
code	4,4	application	3,3	centre	2,2
concerner	4,4	réussite	3,3	relation	2,2
diplôme	4,4	zone	2,2	souhaiter	2,2
cours	4,4	charge	2,2	rendre	2,2
universitaire	4,4	fonctionnement	2,2	<b>favoriser</b>	2,2
projet	4,4	géographique	2,2	nécessaire	2,2
conclure	4,4	connaissance	2,2	<i>accord</i>	2,2
étudiant	4,4	enregistrer	2,2	recherche	2,2
résider	4,4	obligation	2,2	limite	2,2
comité	4,4	français	2,2	traitement	2,2
demander	4,4	<i>personnalisé</i>	2,2	décision	2,2
préparer	4,4	information	2,2	administration	2,2
accompagnement	4,4	conduire	2,2	œuvre	2,2
compétence	4,4	maximal	2,2	bénéfice	2,2
arrêter	4,4	également	2,2	acceptation	2,2
proposition	3,3	<i>bénéficiaire</i>	2,2	ressortissant	2,2
objet	3,3	statistique	2,2	technologie	2,2
<b>bénéficiaire</b>	3,3	université	2,2	membre	2,2
garantir	3,3	<b>permettre</b>	2,2	<i>préjudice</i>	2,2
fixe	3,3	<i>concertation</i>	2,2	<b>faciliter</b>	2,2
année	3,3	bourse	2,2	<i>cohérence</i>	2,2
déterminer	3,3	<i>éthique</i>	2,2	<i>dialogue</i>	2,2
<i>boursier</i>	3,3	prendre	2,2	<i>handicap</i>	2,2
communication	3,3	<b>disposer</b>	2,2	élève	2,2

Source : Traitement Iramuteq.

Lecture : La forme « code » représente 4,4% des occurrences présentes dans la version actuelle de l'article L612-3 du code de l'éducation. Elle n'apparaissait pas dans la version en vigueur de 2000 à 2007.

Sélection : Sont présentées dans ce tableau les formes actives (noms, verbes et adjectifs) dont la fréquence relative est comprise entre 2 et 5% des occurrences.

Ainsi, la mise en scène dramatique des taux d'échec à l'université contribue à l'abandon du mouvement de démocratisation de l'enseignement supérieur et au renforcement d'une conception méritocratique de la justice. Plusieurs travaux s'entendent sur la dimension stratégique de cette mise à l'agenda. Une partie d'entre eux mettent en avant les liens entre la politique publique de lutte contre le décrochage et la légitimation des transformations institutionnelles. Sandrine Garcia voit dans la publicisation de « la cause pédagogique », un moyen « permettant d'affaiblir symboliquement les enseignants-chercheurs » (Garcia, 2009, p.170). Cédric Hugrée et Tristant Poullaouec estiment quant à eux que les dispositifs pédagogiques d'aide aux étudiants en difficulté scolaire « fonctionnent aussi comme des outils de légitimation de la nouvelle sélection à l'entrée des études universitaires » (2022, p.58). À l'inverse, François Sarfati avance que la préoccupation publique pour le décrochage évite une remise en cause de l'ensemble du système d'enseignement supérieur français, afin de maintenir à distance tout risque de conflit social : « [...] c'est l'enseignement supérieur dans son ensemble qui est à repenser : répartition des financements entre IUT, STS, CPGE et université, mode de sélection, montant des frais de scolarité, type d'enseignement... À moins que, justement, on ait fait le choix de mettre au-devant de la scène le décrochage pour ne pas avoir à se heurter de manière frontale aux syndicats étudiants, aux enseignants-chercheurs, aux enseignants de classe préparatoire... » (Sarfati, 2013, p.19).

Ces deux propositions, à savoir le décrochage comme stratégie de légitimation d'un nouveau modèle institutionnel et le décrochage comme stratégie d'évitement de toute forme de mobilisation, ne sont sans doute pas contradictoires. En distinguant la politique, entendue comme la fonction de gouvernement au sein d'une organisation ou d'une institution, du politique, entendu comme l'espace d'expression du désaccord, il est possible de se demander dans quelle mesure la mise à l'agenda du décrochage à l'université ne contribue pas à la *dépolitisation* des enjeux éducatifs à des *fins politiques* (Guilbaud, 2017). Autrement dit, dans quelle mesure la mise à l'agenda du décrochage participe-t-elle à la neutralisation des oppositions dans un contexte de transformation institutionnelle ? Ces questions invitent à interroger davantage les liens entre les dispositifs pédagogiques d'aide à la réussite et les transformations des modes de gouvernance des établissements. Dans quelle mesure ces dispositifs constituent-ils des instruments de gouvernance du changement au sein de l'espace universitaire ?

## Conclusion

Ce chapitre décrit le travail cognitif et narratif par lequel les acteurs institutionnels, universitaires et économiques ont conféré une dimension collective au problème des sorties non diplômées de l'université. Portée à l'agenda selon des modalités administratives silencieuses et recueillant un fort consensus auprès des acteurs, la politique publique de lutte contre le décrochage témoigne pourtant d'une transformation radicale des cadres cognitifs qui orientent l'action publique en matière d'accès à l'enseignement supérieur. La distribution sociale de l'échec alimente une critique interne à l'égard du fonctionnement universitaire tandis que les acteurs économiques et politiques mettent en exergue l'inadaptation des formations universitaires aux besoins du marché économique. Cette montée en puissance du référentiel de l'employabilité, associée à une rationalisation des financements publics et un renforcement des principes méritocratiques remettent en cause la légitimité des moins dotés à occuper une place à l'université.

Mais qui sont ces étudiants étiquetés « décrocheurs » ? En quoi cette catégorie d'action institutionnelle diffère-t-elle de l'expérience des acteurs ? Le prochain chapitre analyse les instruments de mesure au travers desquels prend forme le cadre cognitif de l'action publique.

## Chapitre 2 / Ce que « décrocher » veut dire : la donnée « non donnée » du problème

« Mais l'étudiant fantôme, la personne qui recherche un statut, qui s'inscrit pour les avantages étudiants, et qui change de cours chaque année, pour vous, ce n'est pas un décrocheur ? » (Extrait de terrain, entretien directeur des études, IUT tertiaire).

« Mon problème, c'est de savoir comment les hommes se gouvernent (eux-mêmes et les autres) à travers la production de vérité »  
(Foucault, 1978, p.846).

Le large consensus dont bénéficie l'action publique visant la lutte contre le décrochage contraste avec les conflits qui entourent la définition du phénomène lui-même. Les personnes que j'ai rencontrées en entretien m'ont fréquemment interpellée, dès les premières minutes, sur ma définition du terme. Cette nécessité de s'entendre sur *ce dont on parle* a fait émerger les multiples registres d'appréhension du phénomène. À la définition élaborée à des fins d'enquête, par les chargées d'études d'un observatoire de la vie étudiante, se sont superposées les définitions des acteurs directement en charge des formations (directeurs d'études, responsables pédagogiques), celles des partenaires extérieurs et dans une moindre mesure, celles des étudiants. Mêlant expériences individuelles, critères gestionnaires et figures imaginaires, ces premiers échanges ont mis en exergue *la malléabilité* de l'objet contre lequel pourtant, chacun s'accorde qu'il faut lutter.

Comme le rappelle Alain Desrosière, les données statistiques « ne sont pas « données » », mais résultent d'un processus social démultiplié et coûteux, dont les composantes, cognitives et économiques, font partie intégrante de la société globale complexe qu'elles sont supposées décrire » (2008, en ligne, par.10). Tout en paraissant « absurdes » ou en suscitant des « réticences », les catégories créées modifient le système de référence des acteurs et orientent leurs actions (op.cit, par.38). Ce chapitre analyse les débats scientifiques qui entourent la construction des catégories de classement sur lesquelles repose la politique publique de lutte contre le décrochage, ainsi que leurs conditions matérielles de production. En adoptant un regard réflexif sur les données d'une enquête quantitative menée auprès des sortants non diplômés des trois universités de l'ancienne région Aquitaine<sup>56</sup>, le chapitre met en exergue deux résultats. D'une part, il montre combien la définition du « décrochage » est à la fois contrainte

---

<sup>56</sup> Les données de cette enquête ont fait l'objet d'une publication dans la *Revue de l'OFCE* (Zaffran, Aigle, 2020).

par des critères techniques et matériels et est tributaire de négociations politiques entre partenaires institutionnels. D'autre part, les choix méthodologiques effectués pour les besoins de l'enquête tendent à nuancer la représentation dramatique du problème. Rapportées à l'ensemble des inscrits d'un établissement, les interruptions d'études apparaissent peu fréquentes et ne constituent pas une spécificité propre au premier cycle universitaire.

La première partie de ce chapitre discute les limites des instruments de mesure mises en évidence par les travaux scientifiques, notamment par les approches privilégiant la rationalité de l'acteur. La seconde partie présente le dispositif d'enquête mis en œuvre pour pallier le manque de données institutionnelles permettant de connaître le devenir des individus réinscrits dans un établissement d'enseignement supérieur non recensé par le ministère<sup>57</sup>. Elle revient en particulier sur la manière dont le processus de négociation entre parties prenantes du projet et les contraintes matérielles ont contribué à redéfinir le périmètre du « décrochage ». Enfin, l'analyse du devenir des 56 046 étudiants inscrits en 2015-2016 au sein des trois universités membres de l'ancienne ComUE d'Aquitaine questionne, dans une troisième partie, les représentations dominantes associées aux sortants non diplômés de l'enseignement supérieur. L'image du néo bachelier peinant à s'affilier et à acquérir les codes de son nouveau métier (Coulon, 1997) s'efface derrière des profils plus éloignés du cœur de cible des politiques publiques mais présentant des probabilités élevées de sortie, associées à de moindres chances de se réinscrire en formation.

## **2.1 Un périmètre en tension : dilemme méthodologique et conflits de définition**

La dimension polysémique du terme, soulevée à maintes reprises dans les travaux de recherche (Ménard, 2017 ; Chipchase, Davidson, *et al.* 2017 ; Gautier, 2015) complexifie, voire rend inatteignable, la production d'une définition commune du phénomène. Le décrochage peut tout d'abord être défini comme le fait de sortir non diplômé de l'enseignement supérieur (MENESR) après avoir passé une année au moins sur le marché de l'emploi (Céreq). Mais il peut également être entendu comme une forme de *démobilisation scolaire* au sein même de l'institution (Ballion, 1995), conduisant les observateurs à parler de « *décrochage passif* » (Rochex, 1998), de « *décrocheurs sur place* » (Glasman, 2000). Il peut enfin être traité en tant

---

<sup>57</sup> En effet, quitter l'université ne signifie pas pour autant quitter le système éducatif. Certains étudiants s'inscrivent dans d'autres filières (formations paramédicales et sociales, écoles de commerce, formations relevant d'autres tutelles ministérielles) sans que le système d'information sur le suivi des étudiants (SISE) du ministère ne permette de les identifier (cf. chapitre 1).

que non évènement, l'idée même de décrochage supposant au préalable d'avoir « accroché », c'est-à-dire de s'être investi, ou d'avoir manifesté la preuve de son investissement au sein de l'institution (Sarfati, 2013). Cette première partie discute les contours des instruments de mesure institutionnels.

### **2.1.1 Non poursuites d'études, sorties non diplômées et étudiants fantômes : les distinctions du classement de l'action publique**

Dans le secondaire, le décrochage est encadré par une définition officielle (cf. chapitre 1), intimement liée à la forme linéaire des premiers cycles de formation. Eu égard au caractère obligatoire de la scolarité jusqu'à seize ans, l'absentéisme se révèle un indicateur majeur dans le repérage et l'identification des personnes concernées (Glasman, Oeuvarard, 2011), sans toutefois permettre de circonscrire le phénomène de manière exhaustive (Blaya, 2003 ; Bonnéry, 2003). Les typologies établies par Michel Janoz (2000) et Laurier Fortin (2006) ont permis d'identifier différents profils à risque et ainsi d'élargir le champ d'observation du phénomène aux élèves « désengagés », présents en classe mais « décrochés de l'intérieur ». Quatre grandes dimensions structurent ces typologies : les difficultés d'apprentissage, les troubles du comportement, l'état psychologique et le degré d'intérêt ou de motivation pour la chose scolaire. Or, une partie au moins de ces indicateurs se révèle inopérante pour rendre compte du phénomène du décrochage dans l'enseignement supérieur.

Comme le rappellent Alexia Pretari, Frédéric Salin et Jean Bérard, membres du pôle évaluation de la Mission d'Animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (MAFEJ), « les expérimentations [réalisées dans le cadre du FEJ] montrent les limites d'une approche du décrochage à l'Université calquée sur celle du décrochage scolaire ». Ils pointent notamment un « modèle de l'érosion de l'assiduité de la scolarité [non] adapté » à la diversité des parcours universitaires (2014, p.2). En effet, si dans l'enseignement supérieur la désertion des amphes peut apparaître comme un signe problématique aux yeux des observateurs, cet absentéisme ne saurait en revanche être interprété comme un indicateur fiable du phénomène. D'un point de vue purement administratif, la présence en cours n'est pas systématiquement obligatoire. Les comportements de non-assiduité peuvent certes témoigner d'une démobilisation à l'égard du cursus mais peuvent également être la manifestation de stratégies étudiantes plus ou moins explicites, visant à se libérer du temps de travail (Millet, 2003).

Par ailleurs, la réversibilité est une caractéristique forte des parcours menés dans l'enseignement supérieur. Selon les données de l'enquête Génération, les sortants non diplômés

de l'enseignement supérieur sont surreprésentés parmi les sortants du système éducatif s'inscrivant dans des trajectoires de reprise d'études (Calmand, Ménard, Mora, 2015). Et, comme le rappelle Boris Ménard, « d'une génération à l'autre, la reprise d'études au cours des trois années qui suivent la première sortie de l'enseignement supérieur tend à augmenter » (Ménard, 2017, p.142). Cet état de fait suggère de réinterroger la notion de décrochage importée de l'enseignement secondaire, initialement pensée en référence à un modèle linéaire. Que signifie décrocher dans l'enseignement supérieur ? Toute interruption de formation peut-elle être qualifiée de décrochage ? Quels critères d'identification retenir pour définir un périmètre d'observation ?

Les acteurs publics définissent communément le décrochage dans l'enseignement supérieur comme le fait de sortir non diplômé de ce cursus de formation (MENESR, Céreq). Les institutions en charge de la production d'indicateurs s'entendent donc sur la notion de « sortant sans diplôme » pour parvenir à objectiver le phénomène. Deux systèmes de mesure permettent d'estimer la proportion de sortants non diplômés de l'enseignement supérieur. Le premier dispositif, piloté par le Ministère de l'enseignement supérieur, repose sur une enquête annuelle par cohorte du devenir des bacheliers. Ces derniers sont réinterrogés chaque année sur leur situation jusqu'à ce qu'ils déclarent deux années de suite ne plus suivre de formation<sup>58</sup>. Le second, piloté par le Céreq, diffère du premier en ce qu'il propose une approche par la sortie. Tandis que le ministère suit une cohorte ayant obtenu la même année le diplôme du baccalauréat, le Céreq interroge tous les trois ans un panel de jeunes ayant en commun d'être sortis la même année du système éducatif.

Le dispositif d'enquête du ministère indique que 24% des bacheliers 2008 qui ont intégré une licence ont quitté l'enseignement supérieur sans diplôme. Du côté du Céreq, l'enquête génération permet de relever qu'un quart des sortants de l'enseignement supérieur en sort non diplômé et que ces derniers seraient majoritairement issus de l'université. Cependant, ces données dépendent directement des deux critères induits par la notion de « sortant sans diplôme ».

---

<sup>58</sup> L'enquête « Suivi des bacheliers dans l'enseignement supérieur » permet de comparer le parcours des nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur à partir de trois panels, dont deux font partie du dispositif « Entrée dans la vie adulte » (EVA) qui suit une cohorte d'individus entrés la même année en 6<sup>ème</sup>. Le panel 1995, est représentatif au 1/40 de la population scolarisée en septembre 1995 en sixième et dans l'enseignement spécialisé dans les établissements publics ou privés de France métropolitaine. La majorité des élèves de ce panel a obtenu son baccalauréat en 2002. Le panel 2008 est réalisé sur la base d'un échantillon de 12 000 bacheliers scolarisés en 2007-2008 dans un établissement public ou privé de France métropolitaine (hors ministère en charge de l'agriculture). Le panel 2014 est constitué d'un échantillon de 18 200 jeunes bacheliers issus du panel des élèves entrés en sixième en 2007, auxquels ont été ajoutés 5 000 bacheliers âgés de 19 ans ou plus, tirés au sort dans les fichiers du baccalauréat, afin que l'ensemble soit représentatif des bacheliers de la session 2014.



Le premier, non sans importance bien qu'évident, est la nécessité d'avoir été inscrit au moins une fois dans l'enseignement supérieur pour appartenir à cette catégorie. Le second critère est l'absence de diplomation. Ces deux critères méritent d'être discutés pour comprendre la manière dont se structure le périmètre d'observation. Selon cette définition, le seul fait de ne pas être diplômé de l'enseignement supérieur ne constitue pas un critère suffisant pour qualifier le décrochage. Il faut que la personne ait été préalablement engagée dans un cursus. Les bacheliers ne poursuivant pas d'études supérieures sont donc distingués des sortants non diplômés. Pourtant, une analyse des taux de poursuite d'études dans le temps et selon des variables sociales et scolaires peut conduire à interroger la pertinence de cette distinction. Les comportements de non poursuite d'études et de sortie non diplômée ne peuvent-ils pas être expliqués par un même ensemble de facteurs ?

Le dispositif d'enquête du ministère indique que 79% des bacheliers 2014 ont poursuivi des études dans l'enseignement supérieur, un taux qui enregistre une régression de 6 points par rapport au panel 2008 (85%). En effet, parmi les bacheliers diplômés en 2008, seuls 15% n'ont pas poursuivi d'études dans l'enseignement supérieur contre 21% des bacheliers 2014<sup>59</sup>. Par ailleurs, la non poursuite d'étude varie selon le type de bac et la mention obtenue ainsi que selon le milieu social d'origine. Tandis que seuls 3% des bacheliers 2014 de la filière générale ont arrêté leurs études, ce taux s'élève à 12% dans la filière technologique et 41% dans la filière professionnelle.

**Tableau II.1 Poursuite d'études des bacheliers 2014 selon le type de bac (%)**

	Ensemble bacheliers	Bac général	Bac technologique	Bac professionnel
Poursuite d'études	79 %	96 %	85 %	48 %
Formations non supérieures et post-bac	4 %	1 %	3 %	11 %
Non poursuite d'études	17 %	3 %	12 %	41 %
Total études + sorties	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : *Repères et références statistiques*, 2017, DEPP, MENESR, p.193.

Lecture : Parmi l'ensemble des bacheliers diplômés en 2008, 79% ont poursuivi des études dans l'enseignement supérieur, 4% se sont inscrits dans une autre formation et 17% ont arrêté leurs études.

Dans une étude portant sur le panel de bacheliers ayant obtenu leur baccalauréat en 2002 (panel entré en 6<sup>ème</sup> en 1995), Sylvie Lemaire met en évidence les caractéristiques spécifiques des bacheliers ne poursuivant pas leurs études dans l'enseignement supérieur. Les deux tiers d'entre eux sont titulaires d'un baccalauréat professionnel et une large majorité est arrivée en

<sup>59</sup> Données issues du *Repères et références statistiques*, 2017, DEPP, MENESR, p.192.

retard à la diplomation. Par ailleurs, l'origine sociale paraît fortement discriminante puisqu'un bachelier ne poursuivant pas d'étude sur deux a un père ouvrier ou sans profession. Enfin, quasiment tous (9 sur 10) sont des primo-accédants au baccalauréat au sein de leur famille (Lemaire, 2005).

La propension à l'arrêt des études après l'obtention du baccalauréat varie donc en fonction de critères scolaires et sociaux que l'on retrouve comme facteurs explicatifs des sorties non diplômées. À partir des données de l'enquête Génération du Céreq, plusieurs études ont mis en évidence les facteurs influençant les sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur. Les enfants dont le père est ouvrier ou employé et ceux ayant au moins un parent né à l'étranger sont surreprésentés parmi les sortants non diplômés de l'enseignement supérieur (Gury, Moullet, 2007). De même, le parcours scolaire antérieur impacte le fait de sortir non diplômé de l'enseignement supérieur. Les jeunes ayant connu un redoublement avant l'entrée dans le supérieur sont plus exposés au risque de sortie sans diplôme, de même que les titulaires d'un bac professionnel ou technologique (Gury, Moullet, 2007 ; Calmand, Ménard, Mora, 2015). Ces facteurs influencent également le temps passé dans l'enseignement supérieur avant d'en sortir sans diplôme. En effet, les publics les plus exposés au risque de connaître une sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur sont également ceux qui abandonnent le plus rapidement (Gury, 2007).

Au-delà des facteurs sociodémographiques explicatifs de ces interruptions d'études, les motifs de sortie évoqués par les sortants non diplômés de l'enseignement supérieur et les bacheliers ne poursuivant pas d'étude présentent également des caractéristiques communes. Du côté des sortants non diplômés, les choix d'orientation et les conditions de vie participent à l'abandon prématuré des études supérieures. La sortie peut avoir des causes financières, être liée à une activité concurrente menée en parallèle des études ou être motivée par des raisons de santé (Observatoire de la vie étudiante, 2016). Surtout, le défaut d'orientation est un des facteurs régulièrement mentionné pour expliquer le décrochage. Si les données de l'enquête génération 2010 permettent de confirmer qu'une orientation non choisie augmente le risque de décrochage (Ménard, 2017), le défaut d'orientation ne doit pas nécessairement être associé à un déficit d'information. Cette hypothèse est même rejetée par François Sarfati qui constate que les « les lycéens sont moins nombreux à se tromper sur leur devenir scolaire qu'à s'orienter dans des voies qui ne correspondent pas à leurs aspirations » en raison d'un nombre de places insuffisant dans les filières initialement visées (Sarfati, 2013, p.13).

Analysant les motifs exprimés par les bacheliers ne poursuivant pas d'étude, Sylvie Lemaire identifie des raisons en partie similaires. Si la lassitude pour les études et l'obtention

d'un emploi sont les premiers motifs exprimés, les difficultés financières et l'impossibilité de s'inscrire dans la filière souhaitée sont également des obstacles à la poursuite d'études. Sylvie Lemaire relève également des postures d'attente (résultat d'un concours, début de formation, « faire autre chose pendant un an », etc.) renforcées par la part importante de bacheliers exprimant leur volonté de reprendre des études (près de 4 sur 10). Ainsi, la similarité des facteurs et des motifs conduisant à ne pas poursuivre d'études après l'obtention d'un baccalauréat ou à les interrompre avant l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur invite à questionner le sens des catégories de classement.

De manière indirecte, cette question rejoint celle plus technique du traitement des « étudiants fantômes ». Sont désignés par cette dénomination, les étudiants présents dans les fichiers administratifs des établissements mais inconnus des équipes pédagogiques et absents des cours. Leur présence dans les fichiers administratifs est souvent évoquée comme un élément à prendre en compte pour nuancer les taux de sortie sans diplôme. Pour autant, aucun instrument de mesure ne permet de quantifier avec précision le phénomène. D'autre part, rien ne permet de pré-supposer à l'avance des raisons pour lesquelles ces étudiants n'ont pas suivi la formation suite à leur inscription. Présentée comme un frein évident à la quantification du phénomène des sortants non diplômés, la prudence méthodologique demande au préalable d'interroger davantage cette distinction.

Qui sont ces étudiants ? Combien sont-ils ? Se sont-ils inscrits uniquement dans le but de bénéficier d'un statut administratif ? Ou des motifs similaires à ceux relevés chez les sortants non diplômés n'ont-ils pas eu raison de leur poursuite d'études universitaire ? Autrement dit, les distinctions opérées entre ces trois catégories (sortants non diplômés, étudiants fantômes et bacheliers n'ayant pas poursuivi d'étude) ne contribuent-elles pas à disperser l'analyse là où un seul phénomène pourrait faire sens ? Cette question se pose d'autant plus qu'au moins deux catégories parmi les trois citées témoignent des effets ségrégatifs de l'enseignement supérieur et de l'éviction progressive des cursus de formation des catégories sociales les moins dotées économiquement et scolairement.

### **2.1.2 La réussite au prisme des rationalités individuelles**

Au-delà des réserves soulignées précédemment quant à la délimitation du périmètre d'observation des sortants non diplômés, nombre de travaux menés en sociologie se sont attachés à questionner le sens même de la notion de « décrochage ». Puisant dans la sociologie de l'expérience, et s'appuyant en particulier sur les trois dimensions de l'expérience étudiante

modélisée par François Dubet (1994), ces travaux portent un regard critique sur le lien traditionnel tissé entre diplôme et réussite en mettant en exergue la notion de *projet*. Pour l'institution, la finalité d'un cursus se traduit par l'obtention d'un diplôme. Or, la mise en évidence des logiques multiples auxquelles renvoie l'expérience étudiante tend à faire émerger d'autres finalités, plus individuelles et potentiellement concurrentes des attentes de l'institution. Autrement dit, le taux de sortants non diplômés témoigne des attentes de l'institution mais ne nous dit rien de la manière dont cette sortie est vécue par l'étudiant. Le fait de sortir non diplômé de l'université est-il nécessairement perçu comme une expérience négative par l'étudiant ? En quoi la dimension subjective de la notion de réussite conduit-elle à dépasser la frontière entre sortants et non sortants ?

Rompant avec le principe d'unité de la condition étudiante, François Dubet distingue huit figures types de l'expérience étudiante. Ces huit manières « d'être étudiant » sont construites à partir d'une typologie croisant trois dimensions structurantes du rapport aux études universitaires : le *projet*, l'*intégration* et la *vocation* (Dubet, 1994). Il s'agit de mettre en évidence d'une part l'évaluation subjective que chaque étudiant fait de l'utilité de ses études pour son avenir (*projet*), d'autre part le niveau d'implication au sein de la vie universitaire (*intégration*) et enfin le sens que chacun attribue à ses études en termes d'intérêt intellectuel et d'épanouissement personnel (*vocation*). La combinaison de ces trois dimensions permet d'expliquer les diverses manières de vivre sa condition, selon que l'étudiant privilégie la dimension professionnelle, sociale ou intellectuelle de ses études.

Ainsi, l'expérience étudiante prend des formes multiples et dépend des logiques singulières poursuivies par l'étudiant au cours de son cursus. L'expérience étudiante est alors perçue comme le résultat d'un « travail de l'acteur » qui effectue des arbitrages entre des logiques plus concurrentes que complémentaires. Cette approche invite à réinterroger la notion de réussite en introduisant l'idée que si les bacheliers sont de plus en plus nombreux à s'inscrire à l'université, tous n'y poursuivent pas les mêmes buts. Dans une enquête menée auprès d'étudiants en L1, Aziz Jellab constate que la démobilisation des études universitaires résulte des tensions entre le projet d'avenir, le projet d'apprendre et la socialisation de chaque étudiant : « Si, isolément, ces dimensions peuvent soutenir la mobilisation sur les études, elles peuvent aussi devenir concurrentes entre elles, lorsque, par exemple, la sociabilité l'emporte sur l'investissement scolaire ou quand le projet professionnel paraît décalé avec la nature des études suivies » (Jellab, 2011, p.137).

L'inscription à l'université ne relève pas seulement d'une démarche visant à obtenir un diplôme, l'expérience étudiante peut également être recherchée pour elle-même, en ce qu'elle

permet de nouer de nouvelles relations amicales et de se libérer pour un temps des contraintes sociales (David, Melnik-Olive, 2014 ; Beaud, Pialoux, 2001). L'analyse de l'expérience étudiante doit alors dépasser le cadre d'observation strictement institutionnel pour prendre en compte la période spécifique du parcours de vie dans laquelle s'inscrit l'accès aux études supérieures. Dans cette perspective, le passage du lycée à l'université est appréhendé comme une période charnière non seulement dans la constitution de son projet scolaire et professionnel mais aussi dans la transition vers l'âge adulte (David, Melnik-Olive, 2014). La décohabitation d'avec les parents, la conquête progressive de l'autonomie dans la manière d'organiser sa vie (gestion des déplacements, d'un budget, organisation de son temps libre, etc.) marquent les étapes progressives de l'acquisition d'un nouveau statut social (Van de Velde, 2008 ; Galland, 1990).

L'accent porté sur la période universitaire comme un temps de vie propice à l'affirmation de soi et à la construction identitaire permet de réinterroger les motifs d'inscription et d'interruption des études supérieures. Dans une enquête qualitative menée auprès de bacheliers professionnels entrant à l'université, Stéphane Beaud et Michel Pialoux avancent que leur inscription relève pour beaucoup d'une volonté de se soustraire aux exigences du monde professionnel, en différant pour un temps leur entrée sur le marché du travail : « Il ne s'agit pas seulement de vouloir goûter au statut d'étudiant, de bénéficier des avantages matériels de la Bourse [...] mais ils veulent voir autre chose, souffler un peu, se frotter au « vrai monde » étudiant, qui n'est pas celui des lycées professionnels. C'est-à-dire rentrer dans la norme et accéder à ce qui leur a été longtemps interdit » (Beaud, Pialoux, 2001, p.93). La mise en évidence de la multiplicité des logiques qui sous-tendent l'expérience étudiante permet de déconstruire la relation traditionnellement opérée entre diplôme et réussite, une association que tend à figer l'indicateur des sortants non diplômés. Afin de donner à voir une image plus nuancée des sorties non diplômées de l'université, les chercheurs ont travaillé à l'élaboration de typologies de « décrocheurs » intégrant les différentes dimensions de l'expérience étudiante et en particulier les notions de *projet* et d'*engagement*.

Une première typologie construite par Nathalie Beaupère et Gérard Boudesseul met en évidence quatre profils de décrocheurs à partir de deux dimensions structurantes des parcours : le rapport entretenu par l'étudiant à la formation initiale et son rapport au marché de l'emploi. La première est objectivée par la plus ou moins grande importance accordée à l'obtention d'un diplôme, la seconde par le degré d'anticipation de l'insertion professionnelle (Beaupère, Boudesseul, 2009). Une seconde typologie construite par François Sarfati identifie trois types de parcours à partir du rapport entretenu par l'étudiant à l'institution (Sarfati, 2013), rapport

envisagé sous l'angle des motifs d'inscription et du degré d'engagement dans le *métier d'étudiant*. Enfin, une troisième typologie construite par Boris Ménard à partir des données de l'enquête Génération définit trois profils de décrocheurs au regard du parcours suivi dans l'enseignement supérieur et des motifs d'arrêt des études (Ménard, 2017). Ces trois typologies ont en commun de définir le décrochage en s'appuyant sur la subjectivité de l'expérience, c'est-à-dire sur le sens que les étudiants donnent à leur propre sortie. Si cette approche comporte également des limites (sur lesquelles nous reviendront par la suite), elle permet néanmoins de mettre en évidence un certain nombre de profils pour lesquels la sortie n'est nullement synonyme d'échec et peut même constituer une réussite du point de vue des attentes individuelles.

Ces étudiants pour qui la sortie de l'université n'est pas envisagée comme un problème mais plutôt comme un moyen de parvenir à leur fin sont désignés selon les cas « d'opportunistes » (Beaupère, Boudesseul, 2009), de « stratèges » (Sarfati, 2013) ou « d'accrocheurs qui abandonnent » (Ménard, 2017). Le point commun de ces étudiants est de poursuivre au sein de l'université d'autres buts que les finalités propres de l'institution. L'obtention du diplôme au sein de l'établissement d'inscription n'est pas pour eux une priorité, soit qu'ils envisagent une réorientation vers une autre formation, soit qu'ils cherchent à s'insérer rapidement dans la vie active. C'est le cas des décrocheurs « opportunistes » qui accordent davantage d'importance à leur insertion professionnelle qu'à la formation universitaire. Leur investissement dans une activité salariée ou associative concurrence le temps d'études et débouche sur une interruption d'étude au profit d'un emploi. Leur profil rejoint celui des « accrocheurs qui abandonnent » identifiés par Boris Ménard qui quittent l'enseignement supérieur au niveau bac+2 ou bac+3, après avoir validé une première année. La majorité d'entre eux déclare ne pas avoir subi leur orientation et présente également leur sortie comme un choix, motivé en particulier par l'entrée sur le marché du travail. Les sortants occupant un emploi régulier en parallèle de leurs études sont surreprésentés dans cette catégorie, de même que ceux ayant eu recours aux aides à l'insertion mises en place par l'université. C'est également le cas des étudiants « stratèges » identifiés par François Sarfati qui choisissent les cours à investir dans une visée tactique, en vue de préparer une orientation future. À ces profils, il est également possible d'associer le premier groupe d'étudiants identifié par François Sarfati dont les départs rapides sont motivés par l'obtention de places dans des formations correspondant davantage à leurs aspirations. Ces derniers n'ont que très peu fréquenté l'université et ne peuvent être considérés comme « décrocheurs », quand bien même leur absence vient gonfler la catégorie administrative des abandons. L'ensemble de ces profils illustrent ce que Romuald Bodin et

Mathias Millet expose comme étant le rôle du premier cycle universitaire, à savoir « une propédeutique à des formations futures hors université » ou encore « un lieu de préparation à leur avenir professionnel ».

À l'inverse, d'autres « décrocheurs » adhèrent à la représentation institutionnelle de la réussite, matérialisée par l'obtention d'un diplôme. Ces derniers établissent un lien fort entre la réussite académique et l'insertion professionnelle. Leur sortie de l'université n'est envisagée que de manière provisoire et dans l'objectif d'un retour rapide en formation. C'est notamment le cas des « décrocheurs studieux » identifiés Nathalie Beaupère et Gérard Boudeusseul qui ont peu anticipé leur insertion professionnelle du fait d'une croyance forte en la valeur du diplôme comme clé d'entrée sur le marché du travail. Leur incapacité à acquérir les codes universitaires, malgré leur investissement, les confronte à une situation d'échec inattendue, d'autant plus dommageable qu'ils peinent à trouver des solutions alternatives. En dépit de leur perte de confiance en l'institution, ils quittent l'université avec l'objectif de raccrocher pour obtenir un diplôme. Leur profil rejoint celui des « raccrocheurs » identifié par Boris Ménard. Ces derniers sont attachés à l'obtention d'un titre pour entrer sur le marché du travail. La lassitude des échecs les pousse à trouver des solutions alternatives à l'extérieur du système universitaire mais toujours dans l'optique d'obtenir une qualification (formation professionnelle).

Ces expériences prennent alors la forme des trajectoires *en suspension* définies par Cécile Van De Velde, entendues comme « un retrait transitoire des occupations socialement attendues – formation ou emploi –, avec l'objectif de se réengager, à court ou moyen terme, dans une autre occupation sociale » (2016, p.4). En ce sens, le décrochage peut être lu comme un processus long et réversible d'ajustement progressif aux attentes de l'institution (David, Melnik-Olive, 2014) ou comme un temps de maturation nécessaire à la reformulation et à la mise en acte de son projet d'étude (Zaffran, Vollet, 2018). Pour ces étudiants, l'interruption des études universitaires ne serait alors pas systématiquement perçue comme un échec mais plutôt comme une preuve de leur capacité d'agir, c'est-à-dire comme une preuve de leur capacité à s'orienter non plus en fonction d'attentes sociales externes mais en fonction de leurs propres centres d'intérêts.

Enfin, il est possible de former un troisième groupe d'étudiants « décrocheurs » pour qui la sortie ne peut être appréciée en termes de réussite et reste davantage associée à de multiples difficultés sociales et scolaires. C'est notamment le cas des décrocheurs « en errance » (Beaupère, Boudeusseul, 2009) ou des « non-accrocheurs » (Ménard, 2017 ; Sarfati, 2013). Les décrocheurs « en errance », peu conformes aux valeurs scolaires et n'ayant pas ou peu anticipé leur insertion, sont davantage concernés par des réorientations successives et des expériences

professionnelles irrégulières. Leur sortie est vécue sur le mode de la contrainte sans qu'aucune perspective ne soit envisagée. Les « non-accrocheurs » quant à eux n'ont pas dépassé la première année universitaire. Si leur sortie peut être qualifiée de « choisie » au regard des raisons évoquées par ces jeunes, les deux tiers d'entre eux ont redoublé au moins une fois avant leur entrée dans l'enseignement supérieur. Être une fille, sortir de DUT ou ne pas avoir obtenu de baccalauréat général avec mention augmentent la probabilité d'appartenir à ce groupe. De même, le risque de sortie très précoce croît avec l'origine sociale. Les sortants d'origine sociale populaire ont en effet plus tendance à s'inscrire dans ce groupe. Cette catégorie rejoint le deuxième groupe constitué par François Sarfati, ceux restant à distance du modèle universitaire. Majoritairement composé de primo-bacheliers titulaires d'un baccalauréat professionnel ou technologique, les étudiants de ce groupe quittent l'université dans les premiers mois succédant l'inscription. Dépourvus des compétences scolaires nécessaires et ne maîtrisant pas les codes de l'institution, les jeunes concernés ne s'investissent pas dans le cursus et restent à distance du modèle universitaire. Pour François Sarfati, les individus de ce groupe ne peuvent être qualifiés de décrocheurs au motif qu'« ils n'ont jamais accroché à l'université » et ne se sont jamais trouvés « en situation de commencer à réaliser des apprentissages » (2009, p.17). Une analyse que rejoint Boris Ménard au motif que ces sortants « ne se sont pas tous nécessairement inscrits dans l'enseignement supérieur pour y obtenir un diplôme » (Ménard, 2017, p.141).

La mise en évidence des dimensions multiples de l'expérience étudiante invite à penser séparément la notion de réussite et l'accès au diplôme. Ce faisant, elle permet de reconsidérer les critères institutionnels définis pour délimiter le champ d'observation du « décrochage ». Par ailleurs, la mise en évidence des différents profils sortants non diplômés de l'université permet également de souligner une injonction contradictoire émanant de l'institution. À l'heure où les plans gouvernementaux appellent à développer les passerelles et les possibilités de réorientation afin d'accompagner les étudiants dans la construction de leur projet professionnel, les étudiants quittant l'université pour intégrer une formation conforme à leur projet continuent d'être associés aux décrocheurs *via* les indicateurs institutionnels<sup>60</sup>. Romuald Bodin et Mathias Millet résume bien ce paradoxe : « En ce sens, l'université joue son rôle, fût-ce malgré elle, d'encadrement, de formation et d'accompagnement des nouveaux bacheliers vers un avenir professionnel » (2011, p.66-67).

---

<sup>60</sup> Cette contradiction interroge également la pertinence des critères retenus pour évaluer la performance des formations. Les tensions entre les conceptions institutionnelle, enseignante et étudiante de la réussite sont approfondies au chapitre 4, à partir des données recueillies dans le cadre du projet ACCROCHAGE.



### 2.1.3 Le surinvestissement du premier cycle universitaire

Une dernière critique qu'il peut être utile de formuler à l'égard de la notion de sortants non diplômés est qu'elle focalise l'attention des acteurs publics et des équipes de recherche sur le premier cycle de l'enseignement supérieur, et en particulier sur les néo-bacheliers entrant à l'université. Cet angle d'observation ne donne qu'une vision restreinte des mouvements de circulation au sein de l'université, et ce pour deux raisons. D'une part, les néo-bacheliers et les primo-entrants sont loin de constituer l'ensemble des publics accueillis en premier cycle universitaire. D'autre part, l'absence de données sur les interruptions d'études en second et troisième cycle de l'enseignement supérieur empêche de soumettre à la comparaison les taux enregistrés en premier cycle et de ce fait, accentue l'idée d'une spécificité du premier cycle universitaire.

La profusion d'enquête menée sur les abandons en premier cycle universitaire conduit à mettre en exergue la transition lycée-université et les difficultés relatives à ce passage. Dans le sillage d'Alain Coulon qui appréhende les sorties prématurées du cursus universitaire comme un défaut d'affiliation aux règles et codes implicites de l'institution, ces travaux identifient le premier cycle comme un espace d'apprentissage du *métier d'étudiant*. L'incapacité à s'affilier, à se « fabriquer » en tant qu'étudiant, constitue l'un des éléments explicatifs majeur du décrochage dans l'enseignement supérieur. Ce travail de mise en conformité de soi aux attentes de l'institution est d'autant plus complexe que l'université prend la forme d'une *institution faible*, caractérisée par de faibles relations d'interdépendance entre ses membres et par une indétermination des objectifs à atteindre et des moyens d'y parvenir (Felouzis, 2001). En entrant à l'université, l'étudiant se trouve confronté à de nouvelles manières d'étudier (Soulié, 2002 ; Boyer, Coridian, Erlich, 2001 ; Pirot, De Ketele, 2000 ; Lahire, 1997) ainsi qu'à une nouvelle forme scolaire fondée sur de faibles contraintes institutionnelles en matière d'organisation du temps d'étude (Garcia, 2010). La transformation des cadres de vie et d'études (Boyer, Coridian, Erlich, 2001) qui caractérise l'entrée à l'université constitue autant d'épreuves susceptibles d'influencer le devenir des nouveaux entrants à l'université.

Cependant, qu'en est-il des étudiants inscrits dans les cycles supérieurs ? Leur présence en master ou doctorat témoigne d'un processus d'affiliation réussi et d'une certaine maîtrise des codes et des attentes institutionnelles. Socialisés aux normes universitaires, ces étudiants seraient-ils donc moins sujets aux abandons en cours de cursus ? Autrement dit, la maîtrise du métier d'étudiant préserve-t-elle des interruptions ou des bifurcations de parcours ? À ce jour, l'approche comparative qui permettrait d'approfondir cette question n'est que peu développée

et le sujet des sorties anticipées dans les cycles supérieurs encore peu exploré. Pourtant, les données administratives disponibles sur le devenir de ces étudiants ainsi que les rares travaux portant sur les abandons en master et doctorat laissent supposer que le phénomène n'est pas réductible au premier cycle universitaire. Une analyse du devenir des étudiants inscrits en 2013-2014 dans les trois universités membres de l'ancienne ComUE d'Aquitaine en cursus DUT, licence et master montre que 16% des étudiants inscrits en master 1 ne se sont pas réinscrits dans un établissement relevant du champ SISE<sup>61</sup> l'année suivante (cf. tableau II.2). Si cette proportion est moindre que celle observée en première année de licence, elle est en revanche supérieure aux proportions enregistrées en deuxième et troisième année de licence.

**Tableau II.2 Les sorties du système universitaire aquitain en 2014-2015, par niveau d'études (licence et master)<sup>62</sup>**

Niveau d'études	Nombre d'inscrits en 2013-2014	Nombre d'étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme préparé et non réinscrits en 2014-2015 <sup>63</sup>	Taux de sortie de l'université avant l'obtention du diplôme préparé
1ère année	21 324	5 763	27%
2ème année	12 052	1 219	10%
3ème année	11 289	887	8%
4ème année	9 093	1 453	16%
5ème année	10 548	1 385	13%
<b>Total licence/master</b>	<b>64 306</b>	<b>10 707</b>	<b>17%</b>

Source : MENESR-DGESIP-DGRI-SIES - Traitement ComUE d'Aquitaine

Lecture : Parmi les 21 324 étudiants inscrits en première année dans les universités de l'académie de Bordeaux en 2013-2014, 5 763 ne se sont pas réinscrits l'année suivante dans un établissement relevant du champ SISE, soit un taux de sortie anticipée de 27%.

La recherche menée par Louise Bourdages sur la persistance des études en doctorat peut également être citée. S'appuyant sur des données collectées aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne, au Canada et au Québec, Louise Bourdages démontre que si les taux collectés ne font pas l'unanimité auprès des chercheurs, l'importance du phénomène dans les études doctorales n'est toutefois pas contestée. Le taux d'abandon en doctorat oscillerait donc entre 30 et 50% aux Etats-Unis, entre 10% et 50% à l'université de Montréal selon les programmes et atteindrait

<sup>61</sup> Le fichier SISE enregistre les étudiants inscrits dans un établissement relevant du ministère de l'enseignement supérieur. Les étudiants poursuivant une formation du supérieur relevant d'un autre établissement (formations paramédicales et sociales, écoles de commerce, formations relevant d'autres tutelles ministérielles) ne sont pas identifiables par ce fichier.

<sup>62</sup> *Enquête auprès des sortants sans diplôme des universités membres de la ComUE d'Aquitaine - Projet détaillé*, janvier 2017, ComUE d'Aquitaine, p.10.

<sup>63</sup> Il s'agit des étudiants non réinscrits dans un établissement relevant du champ SISE.

40% dans les facultés de Grande-Bretagne (2001, p.12). En France, d'après une étude menée à partir des données de l'enquête Génération 98 du Céreq, les taux d'abandon en doctorat varient de 10 à 30% en sciences exactes jusqu'à 60% en lettres, sciences humaines et sciences sociales (Moguéro, Murdoch, Paul, 2003). Déjà diplômés de l'enseignement supérieur, ces étudiants n'entrent pas dans le champ d'action des politiques publiques. Cependant, le fait que les sorties anticipées de formation dans les cycles supérieurs constituent un angle mort de l'action publique ne doit pas limiter le cadre d'investigation de la recherche. L'observation des sorties anticipées en cursus master, voire même en doctorat, peut permettre de réinterroger les mécanismes à l'œuvre au sein du premier cycle universitaire.

Par ailleurs, le nombre conséquent de travaux portant sur l'échec ou l'abandon en premier cycle de licence masque une autre réalité : les filières universitaires ne sont pas les seules filières de l'enseignement supérieur concernées par des taux élevés de sortie non diplômée. Une étude récente menée par Fanette Merlin sur les sortants non diplômés des sections de techniciens supérieurs (STS) montre que le taux de bacheliers sortants non diplômés de STS est identique au taux de bacheliers sortants non diplômés de licence : « Sept ans après avoir obtenu leur bac, 27 % des bacheliers 2008 qui s'étaient inscrits en STS ont quitté l'enseignement supérieur sans aucun diplôme, une part identique à celle des inscrits en licence » (Merlin, 2018, p.1). Ce constat questionne le rôle joué par la forme scolaire sur les comportements d'interruption d'études. En effet, le fort encadrement qui caractérise les enseignements dans les sections de techniciens supérieurs et les IUT s'oppose aux faibles relations d'interdépendance qui structurent les enseignements universitaires. La faiblesse de l'encadrement universitaire, source d'anomie, conduirait à l'échec les publics les plus fragiles, notamment les bacheliers professionnels orientés par défaut dans ces filières en raison d'un manque de place dans les filières sélectives courtes (Beaud, Pialoux, 2001). Cette distinction entre filière encadrante et non encadrante conduit notamment à encourager l'orientation des bacheliers professionnels en STS (cf. loi pour l'enseignement supérieur et la recherche de 2013). Pourtant, les taux de sorties non diplômées sont identiques que l'on considère une filière à faible encadrement (licence) et une filière à fort encadrement (STS).

La comparaison des taux de sortants non diplômés entre STS et IUT, deux filières présentant des caractéristiques communes (sélectivité de la formation et forme de l'encadrement) démontre que la variabilité du phénomène ne peut être uniquement imputée à la forme scolaire. D'après les données de l'enquête Génération 2004, 22% des étudiants entrés en STS en sont sortis non diplômés contre seulement 12% des étudiants entrés en DUT (Grelet, Romani, Timotéo, 2010). La comparaison des taux de sortie entre ces deux filières permet d'isoler deux

dimensions discriminantes : les caractéristiques sociales et scolaires des publics accueillis et les comportements adoptés en matière de poursuite d'études. Tout d'abord, les auteurs de l'étude relèvent que les abandons au sein de ces deux filières « [concernent] davantage les bacheliers technologiques et professionnels, les hommes, et les jeunes accusant un certain retard scolaire » (2010, p.2). Ces difficultés sont accrues en section STS du fait de la composition des publics. En effet, tandis que les IUT recrutent en priorité des bacheliers généraux et en second lieu des bacheliers technologiques, les sections STS sont davantage investies par les bacheliers technologiques et professionnels (2010, p.1). Par ailleurs, l'écart du taux de sortie non diplômée entre STS et IUT peut également s'expliquer par le comportement adopté au moment d'interrompre son cursus : les sortants de STS quittent le système éducatif, ceux de l'IUT se réorientent vers une autre formation. Tandis que 10% des inscrits en IUT n'ont pas obtenu de DUT mais se sont réorientés vers une autre formation, les réorientations ne concernent que 3% des inscrits en STS (2010, p.2). Ainsi, l'approche comparative à partir des données existantes permet déjà de nuancer les conclusions des travaux portant sur le premier cycle universitaire, travaux mettant en exergue les problématiques liées au défaut d'affiliation dans une *institution faible*.

## **2.2 Photographier les sorties à un instant T : les conditions de production d'une mesure**

L'enquête menée auprès des sortants non diplômés des trois universités membres de l'ancienne ComUE d'Aquitaine propose une rupture méthodologique dans l'approche quantitative du phénomène. Elle s'appuie non plus sur l'interrogation de cohortes mais sur une photographie à un instant T du devenir de l'ensemble des inscrits d'un site. Cette partie analyse le travail de construction du dispositif d'enquête auquel j'ai participé en tant qu'ingénieure d'étude. Elle met en exergue la manière dont les contraintes matérielles et les arbitrages institutionnels conduisent les services de production de données à effectuer des cadrages qui influent sur la désignation du problème.

### **2.2.1 Genèse de l'enquête : défendre la plus-value d'une gouvernance communautaire**

L'enquête menée auprès des sortants non diplômés des universités membres de l'ancienne ComUE d'Aquitaine<sup>64</sup> a été initiée, en 2016, par le service Études de la communauté

---

<sup>64</sup> La Communauté d'Universités et d'Établissements d'Aquitaine a été créée en 2015, après l'entrée en vigueur de

d'universités. Alors que les établissements membres remettent en cause la légitimité de la ComUE d'Aquitaine, la cheffe du service Étude décide d'investir la thématique du décrochage pour démontrer la plus-value des activités réalisées à l'échelle communautaire<sup>65</sup>. Deux facteurs principaux interviennent dans cette décision. Sur le plan politique, la lutte contre le décrochage constitue un objectif consensuel autour duquel des établissements potentiellement concurrents peuvent accepter de travailler ensemble. Le Schéma Régional de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (SRESRI) définit « la réussite pour tous, dans toutes les formations et tout au long de la vie » comme l'un des objectifs prioritaires de l'ancienne Région Aquitaine. Par ailleurs, « l'équité territoriale » et « la promotion des conditions de réussite pour le plus grand nombre » font partie des objectifs du contrat de site 2016-2020 de la ComUE d'Aquitaine (Cf. projet détaillé, enquête sortants, p.7). La mise en œuvre d'un dispositif d'enquête impliquant les universités, le Rectorat et la Région permet à la ComUE d'Aquitaine d'affirmer la dimension multi-partenariale de sa gouvernance et d'assurer son rôle de coordination.

Sur le plan structurel, le projet d'enquête participe à affirmer la place du service Étude de la ComUE d'Aquitaine par rapport aux services similaires des établissements membres. Le service Étude a développé depuis plusieurs années des relations de partenariats avec les observatoires de chaque établissement<sup>66</sup>. Le projet d'enquête sur les sortants non diplômés permet au service Étude de valoriser ce travail de coordination, tout en se positionnant comme un acteur clé en matière de transmission et de circulation de données sur la population étudiante à l'échelle régionale. Le projet donne lieu à la signature de plusieurs conventions visant à encadrer le transfert de données entre le service Études de la ComUE d'Aquitaine, les universités membres, le Rectorat et un laboratoire de recherche. Le développement de ces partenariats constitue un moyen pour la ComUE d'Aquitaine de légitimer sa position et ses activités dans un contexte d'incertitude institutionnelle.

Deux comités sont constitués afin de définir les objectifs et le champ de l'enquête. Le comité technique réunit les ingénieurs d'études des observatoires des universités de Bordeaux,

---

la loi du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement supérieur et à la Recherche, qui prévoyait le regroupement des établissements d'enseignement supérieur et des organismes de recherche d'un même territoire académique au sein de communautés. Contestée par les établissements membres, la ComUE d'Aquitaine est dissoute par décret ([décret n° 2020-239](#)) en mars 2020, après que son conseil d'administration est approuvé la sortie de l'université de Bordeaux, le 15 décembre 2017.

<sup>65</sup> Suite à cette décision, mes missions au sein du service ont été réorientées. La mission pour laquelle j'avais été recrutée initialement (réaliser une cartographie régionale des activités de recherche) a été abandonnée au profit d'un projet d'enquête jugé plus consensuel : les sortants non diplômés.

<sup>66</sup> Avant la création de la ComUE d'Aquitaine, le service Étude était intégré au Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur de Bordeaux (PRES).

Bordeaux Montaigne et Pau et Pays de l'Adour, ainsi qu'une ingénieure d'étude de la Direction des études et de la prospective du rectorat de l'académie de Bordeaux. Le comité de pilotage regroupe des représentants de chaque établissement, dédiés aux missions d'orientation et d'insertion professionnelle (chargés de mission, directeurs, élus), deux chargés de mission enseignement supérieur du Conseil Régional, la directrice de la Direction des études et de la prospective du rectorat, un enseignant-chercheur du Centre Emile Durkheim, le président et la directrice de la ComUE d'Aquitaine ainsi qu'une représentante étudiante, élue au conseil d'administration.

La définition du périmètre d'observation a donné lieu à de nombreux échanges au sein de ces deux instances, nourris par les attentes et objectifs divergents poursuivis par les représentants de chaque établissement partie prenante du projet. En effet, l'objectif principal de l'enquête vise à « produire une définition commune et concertée du « décrochage » », et plus spécifiquement d'identifier « les sorties à risque du système universitaire » (Cf. projet détaillé, enquête sortants, p.6). À cette fin, l'enquête doit permettre de « mesurer les flux de sortants non diplômés des établissements membres », de « fournir une série d'indicateurs sur leur devenir » et d'identifier « les facteurs à risque et les leviers d'action » (*ibid*). Les universités membres souhaitent se saisir de ces données pour améliorer les dispositifs d'accompagnement et de prévention proposés aux étudiants. Les représentants espèrent que les résultats de l'enquête permettent d'allouer des moyens supplémentaires aux services orientation pour mettre en place des actions. Mais ces derniers soulèvent également le risque que l'enquête se transforme en évaluation des services. La Région souhaite disposer de données locales actualisées et d'une « typologie des sorties » qui lui permettrait d'adapter ses stratégies en fonction des parcours et des territoires (cf. CR comité de pilotage, enquête Sortants, février 2017). Enfin, le partenariat avec le laboratoire de recherche vise à permettre un traitement des données dans une perspective académique d'approfondissement des connaissances. La partie suivante montre que la définition du champ d'observation résulte de la confrontation de ces objectifs institutionnels et des contraintes techniques et financières qui encadrent l'activité des agents du service Études.

### **2.2.2 Des freins politiques et matériels à l'élargissement du champs d'étude**

Dans un premier temps et afin de pouvoir bénéficier du champ le plus large possible, tous les établissements membres de la ComUE d'Aquitaine ont été sollicités pour participer au projet d'enquête, à savoir les trois universités (université de Bordeaux, Bordeaux Montaigne, université de Pau et des Pays de l'Adour), les deux écoles d'ingénieurs (Bordeaux Science Agro

et Bordeaux INP) et Sciences Po Bordeaux. Cependant, une partie seulement des établissements ont accepté de s'inscrire dans la démarche. Les deux écoles d'ingénieurs ainsi que Science po Bordeaux n'ont pas souhaité intégrer le dispositif, la question du décrochage ne se présentant pas selon eux comme une préoccupation forte au sein de leur établissement. Ce refus constitue une première limite au dispositif d'enquête car il restreint le champ d'observation au seul cadre universitaire. Par ailleurs, il empêche de vérifier par des faits empiriques la validité des représentations conduisant à formuler ce constat. Ce faisant, il maintient une certaine forme d'opacité sur la circulation des étudiants au sein des établissements sélectifs.

L'absence des grandes écoles dans le champ d'études a fait l'objet de débats, notamment lors du premier comité de pilotage. Une partie des représentants des universités ainsi que l'élue étudiante ont soulevé la non représentation des écoles au sein de l'échantillon comme une limite contribuant à focaliser et accentuer la visibilité du phénomène sur l'université. Le représentant de la Région et le président de la ComUE d'Aquitaine se sont quant à eux appuyés sur la représentation dominante pour conforter les justifications énoncées par les grandes écoles :

*« Maud Aigle rappelle ensuite le champ de l'enquête, à savoir les 3 universités membres de la ComUE. Les écoles Bordeaux INP, BSA et science po n'ont pas souhaité intégrer ce projet d'étude. [L'élue en charge de l'orientation à l'université de Bordeaux] regrette que l'étude ne concerne pas ces écoles. [L'élue étudiante] approuve en évoquant l'idée d'effectuer des comparaisons sur les motifs de sortie entre les universités et grandes écoles et éventuellement de dégager des solutions pour l'université. [Le représentant de la Région] précise que les sorties sans diplôme des écoles ne concernent qu'environ 1% de leurs inscrits à l'échelle de la région. La sélection à l'entrée est avancée comme un élément déterminant de ce faible pourcentage. [Le président de la ComUE] ajoute que ces écoles sont davantage sensibles à d'autres problématiques étudiantes : stress, santé, etc. L'abandon précoce y reste exceptionnel. Maud Aigle rappelle que le principe de participation leur a été proposé mais ces établissements s'estiment peu concernés par la problématique » (CR comité de pilotage, enquête sortants, ComUE d'Aquitaine, 1/02/2017).*

Ainsi, chaque partie prenante au projet est porteur d'une représentation singulière du phénomène, liée aux objectifs lui étant assignés. Ces échanges témoignent des arbitrages opérés par les membres du comité de pilotage et du processus de négociation qui participe à la délimitation du champ d'études. Si la construction du champ d'étude résulte nécessairement des besoins de la recherche, elle est en permanence traversée de tensions entre les objectifs

académiques et les objectifs institutionnels. L'extrait suivant illustre encore les enjeux tenant à l'extension du périmètre d'études. Tandis que les élus des universités à l'orientation et l'insertion professionnelle souhaitent élargir le champ aux BTS et aux classes préparatoires, d'autres membres préfèrent concentrer l'effort sur l'espace universitaire, au sein duquel la problématique du décrochage est affichée comme une priorité institutionnelle. Notons tout de même une distinction entre BTS et grandes écoles. Si l'absence des grandes écoles dans l'échantillon n'est pas perçue comme problématique par une majorité de membres institutionnels, l'absence des BTS repose en grande partie sur des contraintes techniques (l'accès aux bases de données nécessite l'accord du Rectorat et la mise en place d'un partenariat) :

« [L'élue en charge de l'orientation à l'université de Bordeaux] *s'interroge également sur une éventuelle participation des BTS et des CPGE. [L'élue en charge de l'insertion professionnelle de l'université de Pau] confirme l'existence d'une problématique au niveau des classes préparatoires et se déclare favorable à une extension du champ d'enquête à ces cursus. [Le président de la ComUE] répond que ces formations ne dépendent pas de la ComUE, périmètre du projet. [La responsable du pôle-Études] précise que des discussions ont été engagées avec le rectorat pour qui ce champ relève davantage d'une problématique interne. [La représentante du Rectorat] et [le représentant de la Région] se déclarent également intéressés par une extension de l'enquête à ces champs. [Le chargé de mission de l'université de Pau] rappelle l'ampleur de l'enjeu pour les universités et l'intérêt de se concentrer dans un premier temps sur ce champ afin de produire un travail de qualité. Pourra-t-on bien conduire le projet si l'on étend le champ à d'autres établissements? [La responsable du pôle-Études] confirme cette inquiétude* » (CR comité de pilotage, enquête sortants, ComUE d'Aquitaine, 1/02/2017).

Outre les contraintes techniques, la question financière intervient également dans l'exclusion des BTS du champ d'études. L'extension de l'enquête aux sortants de BTS supposerait d'accroître le coût de la passation. Enfin, la question des types de formation et des niveaux à inclure dans le champ d'observation a également fait l'objet de plusieurs réunions entre les membres du comité technique et du comité de pilotage, notamment l'opportunité d'inclure dans le champ d'enquête les cursus masters. L'analyse préalable des données administratives SISE laissait entrevoir une forte propension des inscrits en cursus master à interrompre leur formation avant l'obtention du diplôme préparé. Comme le mentionne le projet détaillé de l'enquête :



*« Les données du Système d'Information sur le Suivi de l'Étudiant (SISE) permettent d'observer que le taux de sortants, très élevé en L1 (27%) diminue au cours du premier cycle (8% en L3) et ré-augmente en master (16% en M1). Cette tendance à l'augmentation interroge d'autant plus que très peu de travaux sont consacrés à cette population, potentiellement plus concernée par l'entrée sur le marché du travail et les difficultés d'insertion professionnelle.<sup>67</sup>»*

Pourtant, l'intégration des masters dans le périmètre d'étude suscite des réserves de la part des membres des établissements et du Conseil Régional. Pour eux, la question des interruptions de formation en cursus master ne peut être assimilée à celle du décrochage. Premièrement, les inscrits en cursus master sont déjà diplômés de l'enseignement supérieur. Deuxièmement, les étudiants inscrits en cursus master ne sont pas la cible prioritaire de l'action publique qui encourage la mise en place d'actions favorisant une continuité des parcours du niveau bac-3 au niveau bac+3. La représentante de l'université de Pau précise que les actions de leur service sur cette problématique concernent essentiellement les inscrits en première année de licence dans le cadre des problématiques d'orientation post-bac :

*« Maud Aigle rappelle les niveaux concernés par l'enquête à savoir, les inscrits en licence (cible prioritaire) et les inscrits en master. Les membres du comité de pilotage s'interrogent sur la pertinence d'enquêter les masters, interrogation renforcée par la réforme sur la sélectivité en master qui s'opérera désormais dès le M1. Au regard de cette réforme, il serait préférable d'accorder une attention accrue au niveau L3. Dans la mesure où la réforme va modifier les pratiques en master, les services orientation s'interrogent sur l'utilisation qu'ils pourront faire des données recueillies auprès d'une population fonctionnant sur l'ancien système. [L'élue en charge de l'insertion professionnelle de l'université de Pau] rappelle que la problématique des services orientation concerne essentiellement la L1. Maud Aigle précise que le projet prévoit de relancer en priorité les licences. » (CR comité de pilotage, enquête sortants, ComUE d'Aquitaine, 1/02/2017).*

Cet extrait illustre la difficulté de proposer un élargissement du champ d'observation qui ne correspond pas au champ d'intervention de l'action publique. Tandis que les représentants des établissements souhaitent limiter le champ d'enquête à leur cadre d'action respectif, je cherche à élargir le cadre d'observation en vue de permettre la comparaison et d'améliorer la connaissance des parcours. Le comité de pilotage a finalement validé l'intégration des étudiants

---

<sup>67</sup> Enquête auprès des sortants sans diplôme des universités membres de la ComUE d'Aquitaine - Projet détaillé, janvier 2017, ComUE d'Aquitaine, p.10.

inscrits en cursus master au champ d'enquête. Mais cette extension n'a pu être obtenue qu'au regard de l'intérêt de ces données pour les actions d'accompagnement à l'insertion professionnelle et non en raison de l'intérêt scientifique pour l'amélioration de la connaissance des parcours de formation. Comme l'expose l'extrait suivant issu du projet détaillé :

*« In fine, les établissements ne poursuivent pas les mêmes objectifs vis-à-vis des sortants non diplômés de licence ou de master. L'étude des sortants non diplômés de licence permettra aux établissements de mettre en place des dispositifs de soutien favorisant l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. L'étude des sortants non diplômés de master, déjà détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur, visera moins la réussite qu'un accompagnement adapté vers l'insertion professionnelle ».*

Outre les enjeux politiques et institutionnels, les contraintes financières ont également contribué à définir le champ d'étude (cf. BTS). Le champ d'étude a été défini comme l'ensemble des inscrits une année N, n'ayant pas obtenu le diplôme préparé et ne s'étant pas réinscrit l'année N+1. Cette définition implique de ne pas inclure dans le champ d'observation une large partie des interruptions d'études en cours de formation, à savoir toutes les interruptions ne se soldant pas l'année suivante par une sortie du système éducatif (redoublements, réorientations). Cette posture répond à la fois aux besoins des établissements et de la Région dont l'objectif prioritaire reste la prévention des sorties « sèches », sans solution, mais également à une nécessité financière. En effet, du fait des données administratives déjà disponibles, restreindre le champ d'observation aux seuls individus non réinscrits permet de réduire considérablement le nombre de personnes à enquêter et donc les coûts associés<sup>68</sup>.

### **2.2.3 Caractéristiques de la population étudiante et dispositif d'enquête**

En 2015-2016, 56 406 étudiants sont inscrits dans les trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, en cursus DUT, licence et master. En dépit du mouvement de massification qu'a connu l'université, force est de constater que la composition de la population étudiante reste fortement distincte de celle de la population en âge être active. Les femmes y

---

<sup>68</sup> Le coût total de l'enquête est de 60 000 €. Cette somme comprend le recrutement de neuf agents vacataires pour la réalisation de 1 830 heures d'appel ainsi que la mobilisation de personnel ingénieur d'études dans chaque établissement.

sont par exemple surreprésentées<sup>69</sup> de 5 points. Elles représentent 57,5% des inscrits contre 52,2% de la population française. L'accès à l'université apparaît également conditionné par le milieu social d'origine. Un tiers des inscrits (33%) est enfant de cadres ou de professions intellectuelles supérieures, tandis que 17% sont enfants d'employés et 10% enfants d'ouvriers. Outre l'inégale répartition des différentes catégories sociales parmi les inscrits, il convient d'observer que les catégories les plus représentées sur les bancs de l'université sont, encore aujourd'hui<sup>70</sup>, les moins présentes dans la population active. À titre de rappel, les cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 9,2% de la population en âge d'être active<sup>71</sup>. Par ailleurs, il s'agit d'une population relativement jeune puisque trois étudiants sur quatre ont moins de 25 ans et seuls 5,6% des inscrits sont âgés de 30 ans et plus. Enfin, 66% des inscrits ont obtenu leur baccalauréat dans l'académie de Bordeaux et 7% sont de nationalité étrangère. En termes d'origine scolaire, 81,5% des inscrits sont titulaires d'un baccalauréat général contre 3,2% diplômés d'un baccalauréat professionnel. La très faible présence des titulaires d'un baccalauréat professionnel parmi les inscrits tend à nuancer la portée des thèses défendant une diversification et une hétérogénéité nouvelle du public universitaire (tableau II.5).

L'hétérogénéité des publics drainés par l'université, souvent présentée comme une conséquence du mouvement de massification de l'accès à l'enseignement supérieur, se fissure un peu plus lorsque que l'on observe la répartition des inscrits par niveau et par filière. Se dessine alors en creux une certaine forme de ségrégation des publics au sein de l'institution, témoin du caractère sélectif et hiérarchisé de l'espace universitaire. L'orientation genrée des publics est particulièrement marquée. Les femmes sont surreprésentées<sup>72</sup> en licence et en master et sous-représentées dans les cursus DUT et CPGE. D'importants écarts sont également à noter entre discipline. Tandis que les femmes sont surreprésentées en lettres et sciences humaines, elles sont largement sous-représentées en sciences fondamentales et application. Sur ce point,

---

<sup>69</sup> J'emploie les notions de « surreprésentation » et de « sous-représentation », propres à l'analyse statistique, pour qualifier les écarts à la moyenne. Ici, les femmes représentent 52,2% de la population française, mais 57,5% de la population étudiante. Comparées à leur part dans la population française (population de référence), les femmes sont surreprésentées à l'université.

<sup>70</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron formulaient déjà ce constat en 1964 dans *Les héritiers*.

<sup>71</sup> Source : Insee, RP2015 exploitation complémentaire, géographie au 01/01/2017. Je compare ici la structure sociodémographique de la population étudiante par rapport à la structure sociodémographique de la population française âgée de plus de 15 ans. La part des cadres est plus élevée rapportée à la population en emploi (21,6% de la population en emploi en 2021) mais la population en emploi ne permet pas de rendre compte de la population française de manière exhaustive (elle exclut les retraités, les inactifs et les demandeurs d'emploi). La structure des emplois ne peut servir de référence ici puisqu'elle ne correspond pas à la structure sociodémographique de la population française.

<sup>72</sup> Je fais le choix de comparer la manière dont chaque sous-groupe se répartit par cursus à la répartition moyenne de l'ensemble de la population étudiante. Ceci explique que les pourcentages des tableaux II.5 et II. 6 sont présentés en ligne. Cela permet de gommer les différences d'effectifs entre les différents sous-groupes et de mesurer les écarts de variations par rapport à la répartition moyenne de l'ensemble des étudiants.

une étude menée par la ComUE d'Aquitaine, comparant la répartition des effectifs en 2014-2015 avec celle observée en 1996-1997, démontre que « *loin de s'atténuer, l'orientation différentielle des femmes et des hommes persiste, voire s'accroît au fil du temps* »<sup>73</sup>.

L'inscription dans les cursus et filières d'études est également significativement corrélée à l'origine sociale. À l'opposé des enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures, les enfants d'ouvriers sont surreprésentés en cursus licence et sous-représentés en cursus master, DUT et CPGE. Enfin, déjà marqués par un accès restreint à l'université, les titulaires d'un baccalauréat professionnel sont fortement concentrés en cursus licence. En effet, 85,7% d'entre eux sont inscrits en cursus licence contre 63,6% des diplômés de la voie générale et 62,7% de la voie technologique (tableau II.6). Pour finir, précisons que le premier cycle est loin d'être composé uniquement de primo-entrants à l'université. En effet, parmi l'ensemble des inscrits en première année de cursus universitaire (L1, DUT 1, CPGE1), 8 321 ne sont pas néo-bacheliers<sup>74</sup>, soit 38% des effectifs. Cette part est plus élevée en première année de licence (42%) et largement plus faible en première année de DUT (28%). L'ensemble de ces constats invite à analyser l'hétérogénéité universitaire moins sous l'angle d'une diversité des publics que sous l'angle d'une diversité des parcours.

---

<sup>73</sup> Cf. « Les étudiants et le genre : panorama des différences femmes-hommes dans les établissements membres de la ComUE d'Aquitaine », pôle Études, ComUE d'Aquitaine, juillet 2016.

<sup>74</sup> Sont définis comme néo-bacheliers, les étudiants inscrits pour la première fois à l'université, l'année d'obtention de leur baccalauréat.

**Tableau II.5 Caractéristiques sociodémographiques des inscrits 2015-2016 et répartition par cursus.**

		Répartition par cursus en %						
		Effectifs	% en colonne	Cursus licence	Cursus master	Cursus DUT	CPGE	% en ligne
<i>*% calculés à partir des observations valides</i>								
<b>Ensemble des inscrits</b>		<b>56 406</b>	<b>100%</b>	<b>63,4%</b>	<b>25,2%</b>	<b>9,1%</b>	<b>2,3%</b>	<b>100%</b>
Sexe	Hommes	24 000	42,5%	61,2%	23,8%	12,2%	2,7%	100%
	Femmes	32 406	57,5%	65,0%	26,2%	6,7%	2,0%	100%
Nationalité	Français	52 469	93,0%	64,0%	24,1%	9,5%	2,4%	100%
	Etrangers	3 937	7,0%	55,5%	39,8%	3,9%	0,8%	100%
PCS	Agriculteur exploitant	1 216	2,3%	60,2%	26,3%	10,9%	2,5%	100%
	Artisan, com., chef d'entr.	5 007	9,5%	65,7%	22,4%	9,0%	2,9%	100%
	Cadre et prof. int. sup.	17 317	33,0%	62,3%	23,8%	10,0%	3,8%	100%
	Prof. intermédiaire	8 239	15,7%	66,4%	21,1%	10,4%	2,1%	100%
	Employé	8 990	17,1%	68,8%	19,5%	10,2%	1,5%	100%
	Ouvrier	5 123	9,8%	68,5%	21,6%	8,8%	1,1%	100%
	Inactif	2 924	5,6%	70,1%	22,2%	6,8%	0,9%	100%
	Retraité	3 726	7,1%	53,4%	39,7%	5,6%	1,3%	100%
	Non renseigné	3 864	-	-	-	-	-	
Académie d'obtention du baccalauréat	Bordeaux	36 737	65,8%	69,0%	18,5%	10,0%	2,5%	100%
	France métro. (hors Bordeaux)	14 431	25,8%	51,5%	37,4%	8,8%	2,3%	100%
	DROM COM	1 996	3,6%	66,3%	27,8%	4,5%	1,5%	100%
	Etranger	2 709	4,8%	51,3%	44,3%	3,8%	0,7%	100%
	Non renseigné	533	-	-	-	-	-	
Type de bac	Général	45 949	81,5%	63,6%	25,6%	8,1%	2,7%	100%
	Technologique	6 291	11,2%	62,7%	17,3%	19,2%	0,8%	100%
	Professionnel	1 784	3,2%	85,7%	7,7%	6,7%	0,0%	100%
	Dispense	2 382	4,2%	45,7%	51,2%	3,0%	0,0%	100%

Sources : SISE 2015-2016.

Lecture : Parmi les 56 406 inscrits dans les trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, en cursus DUT, licence et master, 24 000 individus sont des hommes. Ces derniers représentent 42,5% de l'ensemble des inscrits. Parmi l'ensemble des étudiants, 63,4% sont inscrits en licence, contre 61,2% des hommes et 65% des femmes.

**Tableau II.6 Répartition par discipline des inscrits 2015-2016, selon leurs caractéristiques sociodémographiques.**

		Droit, sc. Pol.	Langues	Lettres, sc. du langage, arts	Santé*	Sc. de la vie, santé, terre et univers	Sciences éco, gestion (Hors AES)	Sciences fond. et appl.	SHS	STAPS	AES	Total
<b>Ensemble des inscrits</b>		<b>15,4%</b>	<b>10,7%</b>	<b>5,8%</b>	<b>7,0%</b>	<b>8,2%</b>	<b>13,2%</b>	<b>13,7%</b>	<b>19,9%</b>	<b>3,5%</b>	<b>2,7%</b>	<b>100%</b>
Sexe	Hommes	11,6%	7,1%	3,7%	5,6%	8,3%	15,6%	24,5%	15,0%	5,8%	2,9%	100%
	Femmes	18,2%	13,2%	7,3%	8,0%	8,1%	11,5%	5,8%	23,4%	1,8%	2,6%	100%
Nationalité	Français	15,6%	10,3%	5,9%	7,1%	8,4%	12,4%	13,5%	20,5%	3,7%	2,6%	100%
	Etrangers	13,8%	15,7%	3,9%	4,7%	5,8%	24,3%	15,8%	11,5%	0,8%	3,6%	100%
PCS	Agr. exploitant	14,7%	7,6%	3,9%	5,7%	13,7%	16,0%	14,0%	18,5%	3,8%	2,2%	100%
	Art., com., chef d'entreprise	17,2%	9,9%	4,5%	6,6%	8,4%	15,9%	14,5%	16,3%	4,0%	2,7%	100%
	Cadre et prof. int. sup.	16,7%	8,9%	6,2%	8,9%	8,0%	12,1%	14,8%	19,8%	2,9%	1,8%	100%
	Prof. intermédiaire	12,9%	11,9%	7,1%	6,9%	8,9%	10,1%	13,2%	22,5%	4,1%	2,3%	100%
	Employé	14,4%	14,5%	6,5%	6,4%	7,5%	11,3%	11,4%	20,4%	4,4%	3,1%	100%
	Ouvrier	15,5%	10,4%	3,4%	6,9%	10,0%	13,2%	13,7%	17,8%	4,6%	4,4%	100%
	Inactif	17,2%	14,2%	5,3%	5,7%	7,6%	11,7%	11,8%	19,0%	2,4%	5,1%	100%
Retraité	15,3%	11,6%	5,9%	4,2%	6,9%	14,0%	13,4%	23,6%	2,3%	2,8%	100%	
Académie d'obtention du bac	Bordeaux	15,0%	10,5%	5,5%	8,8%	8,2%	12,0%	13,8%	19,5%	3,9%	2,9%	100%
	France métro (hors Bordeaux)	16,9%	10,3%	7,0%	3,6%	8,4%	13,5%	12,6%	22,6%	3,4%	1,7%	100%
	DROM COM	17,3%	14,6%	4,7%	2,1%	9,4%	11,8%	13,3%	19,6%	1,5%	5,6%	100%
	Etranger	15,6%	4,0%	0,9%	5,8%	7,4%	32,3%	20,9%	8,3%	1,0%	3,8%	100%
Type de bac	Général	16,5%	10,0%	6,0%	8,0%	8,8%	11,5%	13,1%	20,2%	3,4%	2,4%	100%
	Technologique	10,0%	10,8%	3,8%	2,8%	6,3%	21,1%	17,6%	18,4%	5,2%	4,1%	100%
	Professionnel	8,4%	21,2%	6,1%	2,0%	3,0%	15,0%	11,7%	22,5%	3,7%	6,4%	100%
	Dispense	14,1%	15,0%	6,5%	2,3%	4,7%	24,0%	16,1%	14,7%	0,6%	2,1%	100%

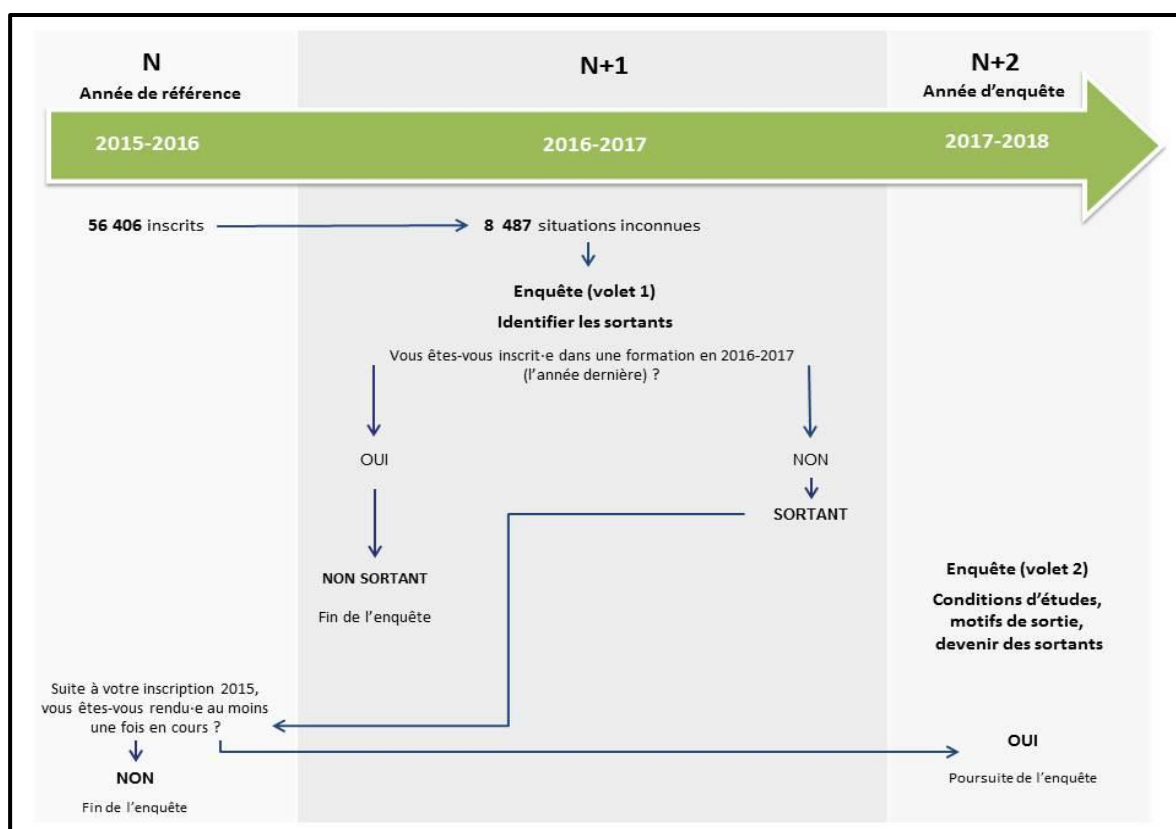
\*Seuls sont compris dans le champ d'études les étudiants inscrits en première année (PACES et autres formations affiliées).

Sources : SISE 2015-2016.

Lecture : Parmi l'ensemble des étudiants, 15,4% sont inscrits en droit et sciences politiques contre 11,6% des hommes et 18,2% des femmes.

La constitution du fichier d'enquête a été effectuée à partir de l'appariement de trois fichiers administratifs : les données Apogée des établissements, les données SISE et SCOLARITE du Rectorat. Ainsi, l'appariement des fichiers a permis d'identifier l'ensemble des étudiants inscrits en 2015-2016 dans l'une des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, non diplômés à l'issue de cette même année<sup>75</sup> et non retrouvés l'année suivante dans les fichiers SISE et SCOLARITÉ<sup>76</sup>. Ont donc été interrogés, de septembre à décembre 2017, de manière exhaustive, les 8 487 étudiants inscrits en 2015-2016 en cursus DUT, licence et master, non diplômés et non retrouvés dans les fichiers SISE et SCOLARITÉ l'année suivante. Parmi eux, 4 918 ont répondu à l'enquête, soit un taux de retour de 58% obtenu grâce à la mise en place d'un dispositif de relances téléphoniques, assuré par des personnels vacataires.

Figure II.1 Schéma du dispositif de l'enquête Sortants.



<sup>75</sup> Par non diplômé, nous entendons tous les étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme préparé dans le cadre du cursus d'inscription. Cela comprend donc les étudiants inscrits en master diplômés du premier cycle mais n'ayant pas obtenu un titre de second cycle. Cela comprend également les étudiants de licence 1, licence 2 et DUT 1 ayant validé leur année mais n'ayant pas obtenu le diplôme du cycle.

<sup>76</sup> Le fichier SCOLARITÉ recense les inscrits en BTS et classes préparatoires.

La passation s'est appuyée sur deux modes de collecte : une plateforme accessible en ligne ouverte durant toute la durée de l'enquête et un dispositif de relances téléphoniques décentralisé au niveau des établissements, afin de maximiser le taux de retour. Dans la mesure où certains étudiants ont été interrogés quasiment deux ans après leur sortie<sup>77</sup>, obtenir un nombre suffisant de réponses constituait la principale difficulté de l'enquête et un enjeu majeur pour les parties prenantes du projet. La gestion en interne des relances téléphoniques et l'encadrement des vacataires par des équipes d'ingénieurs d'études expérimentées au sein de chaque observatoire a permis de maximiser le taux de retour et de garantir la fiabilité des données recueillies. Enfin, la temporalité de l'enquête permet de connaître le devenir de l'étudiant en N+1 (année 2016-2017) et en N+2 (année 2017-2018). Ce séquençage s'avère utile pour estimer non seulement la part de sortant en N+1 parmi l'ensemble des inscrits mais également la part de reprise d'étude en N+2 parmi l'ensemble des sortants.

Concernant le contenu de l'enquête, la première partie du questionnaire portait sur la situation active du répondant à la rentrée universitaire 2016-2017. Ce filtre visait à identifier les personnes ayant effectivement quitté le système éducatif. Si les personnes déclaraient s'être réinscrites en formation en 2016-2017, la suite du questionnaire ne leur était pas administrée. Lors du traitement, ces personnes ont été agrégées aux étudiants déjà identifiés comme réinscrits grâce aux fichiers administratifs. En revanche, si les personnes déclaraient ne pas avoir suivi de formation en 2016-2017, le questionnaire se poursuivait pour connaître leur condition d'études, leur temporalité et motifs de sortie ainsi que leur situation active au moment de l'enquête (2 ans après leur sortie).

**Tableau II.7 Taux de retour de l'enquête sortants par établissement (%)**

	Enquêtés	Répondants	Taux de retour
UB	4 546	2 935	64,6%
UBM	2 552	1 170	45,8%
UPPA	1 389	813	58,5%
<b>Total</b>	<b>8 487</b>	<b>4 918</b>	<b>57,9%</b>

Source : Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

<sup>77</sup> Par exemple, un étudiant ayant interrompu sa formation en novembre 2015 et interrogé en novembre 2017.



**Tableau II.8 Taux de retour de l'enquête sortants par niveau d'inscription (%)**

	Enquêtés	Répondants	Taux de retour
CPGE 1	13	6	46,2%
CPGE 2	19	12	63,2%
<b>Total CPGE</b>	<b>32</b>	<b>18</b>	<b>56,3%</b>
DUT 1	231	152	65,8%
DUT 2	60	32	53,3%
DUT année spéciale	11	7	63,6%
<b>Total DUT</b>	<b>302</b>	<b>191</b>	<b>63,2%</b>
L1	4 830	2 772	57,4%
L2	821	472	57,5%
L3	437	252	57,7%
LP	205	107	52,2%
<b>Total Licence</b>	<b>6 293</b>	<b>3 603</b>	<b>57,3%</b>
M1	1 348	854	63,4%
M2	512	252	49,2%
<b>Total Master</b>	<b>1 860</b>	<b>1 106</b>	<b>59,5%</b>

Source : Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

Pour conclure, en 2015-2016, 56 406 étudiants sont inscrits en cursus DUT, licence et master dans l'une des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine. L'appariement des fichiers administratifs a permis d'identifier le devenir l'année suivante de 47 919 inscrits, soit 85% de l'ensemble de la population. Par la suite, la passation de l'enquête a permis de réduire considérablement la part restante de situations inconnues. Tandis qu'avant enquête, 15% des situations 2016-2017 des inscrits 2015-2016 ne sont pas identifiables, après enquête seules 6% de ces situations restent inconnues. Au total, l'enquête permet de connaître le devenir en 2016-2017 de 52 840 inscrits en 2015-2016, soit 94% de l'ensemble de la population. Aucun redressement n'a été effectué sur les données d'enquête pour deux raisons principales. D'une part, le taux de retour élevé permet une nette réduction de l'incertitude administrative initiale. D'autre part, l'objectif de l'enquête étant d'identifier les individus effectivement sortis non diplômés du système éducatif, les caractéristiques de la population « mère » sont inconnus.

## 2.3 Des résultats qui questionnent les cadres cognitifs de l'action publique

Les données recueillies dans le cadre de l'enquête menée auprès des sortants des trois universités membres de l'ancienne ComUE d'Aquitaine permettent de mettre à distance le cadrage dramatique du problème (cf. chapitre 1). En replaçant les sorties anticipées parmi l'ensemble des trajectoires étudiantes, cette troisième partie montre que les interruptions d'études non suivies de réinscription sont peu fréquentes et concernent des publics engagés depuis plusieurs années à l'université.

### 2.2.1 Sortir non diplômé de l'enseignement supérieur après une inscription universitaire : un phénomène marginal

L'enquête menée auprès des sortants non diplômés des universités membres de la ComUE d'Aquitaine permet aujourd'hui de connaître le devenir de 52 840 étudiants inscrits en 2015-2016, soit 94 % de la population initiale. Afin de quantifier les différentes trajectoires suivies entre l'année universitaire 2015-2016 et 2016-2017, nous prendrons comme population de référence les 52 839 situations connues. Nous avons choisi de catégoriser le devenir des inscrits en 5 classes non nécessairement homogènes : poursuite d'études, redoublement, réorientation, sortie diplômée, sortie avant l'obtention du diplôme préparé (cf. tableau II.9).

**Tableau II.9 Devenir 2016-2017 en 5 classes des inscrits 2015-2016 des universités membres de la ComUE d'Aquitaine**

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Poursuite d'étude	26 384	46,8	49,9	49,9
	Redoublement	9 754	17,3	18,5	68,4
	Réorientation	6 058	10,7	11,5	79,9
	Sortie diplômée	7 933	14,1	15,0	94,9
	Sortie anticipée	2 710	4,8	5,1	100,0
	Total	52 839	93,3	100,0	
Manquante	Système manquant	3 567	6,3		
Total		56 406	100,0		

Sources : SISE 2015-2016, SISE 2016-2017, Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

Lecture : Parmi les 52 839 étudiants dont le devenir l'année suivante est connu, 26 384 ont poursuivi leurs études dans un niveau supérieur; soit 49,9% des trajectoires connues.

Parmi les 52 839 étudiants dont la situation à N+1 est connue, 26 384 se sont réinscrits dans une formation de niveau supérieur, soit un étudiant sur deux. Nous avons renommée cette catégorie « poursuite d'études » sans pouvoir pour autant la qualifier de « linéaire ». En effet, parmi les étudiants s'étant inscrits dans une formation de niveau supérieur, 12% ont changé de

secteur disciplinaire<sup>78</sup>. La seconde classe en termes d'effectif est composée d'étudiants s'étant réinscrits dans une formation de niveau identique à celle suivie en 2015-2016. Nous avons renommé cette classe « redoublement ». Elle rassemble 9 754 étudiants, soit 18,5% des situations connues. Là encore, tous ne se sont pas réinscrits dans la même filière. Parmi eux, 14% ont changé de secteur disciplinaire. La troisième classe regroupe les étudiants diplômés, non réinscrits en formation l'année suivante<sup>79</sup>. Ils représentent 15,1% des inscrits de 2015-2016. Une quatrième classe, que nous avons qualifiée de « réorientation », rassemble les étudiants s'étant inscrits dans une formation de niveau inférieur à celle suivie en 2015-2016 et ceux s'étant inscrits dans une formation conduisant à un autre type de diplôme (BTS, écoles sélectives). Cette catégorie compte 6 058 étudiants, soit 11,5% des inscrits et concentre les parcours les plus éclectiques. Parmi ces étudiants, 21% se sont inscrits dans une école sélective (IEP, ingénieur, commerce), 18% en BTS, 16% dans une année de préparation aux concours, 13% dans une formation LMD de niveau inférieur au niveau atteint, 8% dans une école du secteur social ou paramédical, 5% en DUT, 4% dans une formation professionnelle et un peu moins de 2% dans une formation de l'enseignement secondaire. Enfin, 2 710 inscrits en 2015-2016 ont quitté l'université avant d'avoir obtenu le diplôme associé et ne sont pas réinscrits en formation en 2016-2017. Ainsi, les « sorties anticipées » du système éducatif représentent 5,1% de l'ensemble des inscrits en cursus DUT, licence et master.

La distribution des comportements selon le fait d'avoir validé ou non l'année universitaire indique une relation de dépendance significative entre la trajectoire empruntée et la réussite aux examens (graphique II. 1). De façon logique, les étudiants admis sont surreprésentés parmi ceux engagés dans une trajectoire de poursuite d'études tandis que les non admis sont surreprésentés parmi les redoublements, les réorientations et les sorties anticipées. Pourtant, la présence de comportements atypiques invite à nuancer cette relation. En effet, 15% des étudiants n'ayant pas validé leurs examens poursuivent leurs études l'année suivante dans un niveau supérieur tandis que 7% des étudiants admis se réorientent, 2% redoublent et 1% interrompent ses études avant l'obtention du diplôme préparé. Par ailleurs, la nature de la variable

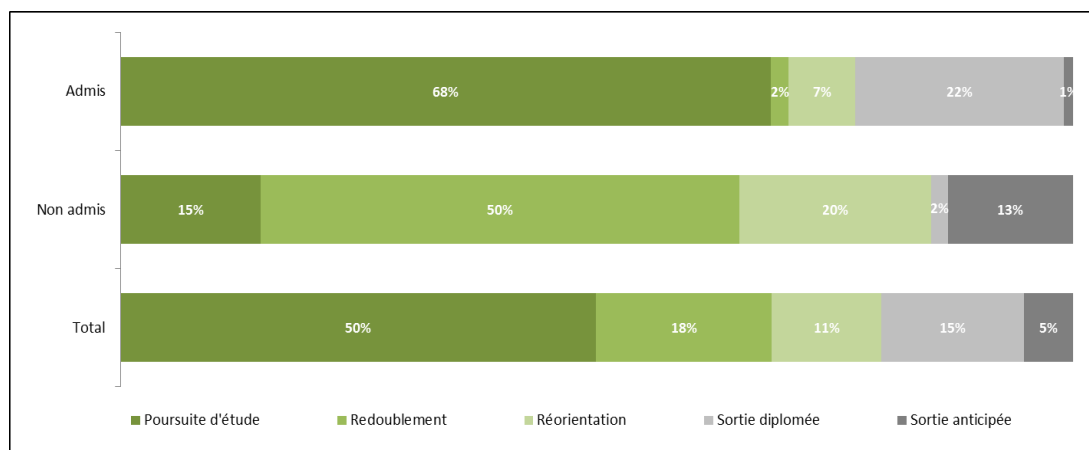
---

<sup>78</sup> Le secteur disciplinaire est la variable la plus agrégée de la nomenclature SISE. Elle comporte 7 classes : SCIENCES, STAPS ; DROIT ; ECONOMIE AES ; IUT SECONDAIRE ; IUT TERTIAIRE ; LETTRES, SCIENCES HUMAINES ; SANTE.

<sup>79</sup> Cette catégorie regroupe les étudiants diplômés en 2015-2016, non retrouvés dans les fichiers SISE l'année suivante. De même que pour les non-diplômés cela ne signifie pas qu'ils aient tous quitté le système éducatif. Certains ont pu poursuivre leurs études dans des établissements non recensés par le SISE. Dans la mesure où l'enquête Sortants s'est principalement intéressée aux sortants non-diplômés, elle n'a pas recueilli de données sur le devenir des sortants diplômés. Il se peut donc que la part des sortants diplômés soit surévaluée au regard de la part des poursuites d'études et des réorientations. Certains ayant pu effectivement poursuivre leurs études sans que l'enquête ne permette de les identifier.

utilisée pour déterminer la réussite ne permet pas de connaître avec précision le niveau académique des inscrits. Du fait des échéances variées des examens selon les niveaux et les établissements et des délais d'enregistrement des données, des erreurs de situation liées à la non mise à jour du fichier sont présentes dans la base de données. Par ailleurs, le fait d'être non admis ne peut être directement attribué à un échec ou des difficultés d'apprentissage. Certains étudiants ont pu, par exemple, décider de ne pas passer tout ou une partie de leurs examens sans qu'il soit possible de les identifier, ni d'attribuer cette décision à des résultats défailants. De ce fait, l'observation des trajectoires selon l'admission aux examens doit être appréhendée avec précaution.

**Graphique II.1 : Trajectoires suivies en 2016-2017 par les inscrits 2015-2016 des universités membres de la ComUE d'Aquitaine, selon leur réussite aux examens (admis/non admis)**



Source : SISE 2015-2016, SISE 2016-2017, Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

Champ : inscrits 2015-2016 des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, dut, licence, master (52 839 observations valides)

Lecture : Parmi les étudiants ayant obtenu la mention « admis » à leurs examens, 68% ont poursuivi leurs études dans une formation de niveau de supérieur, contre 50% de l'ensemble des étudiants.

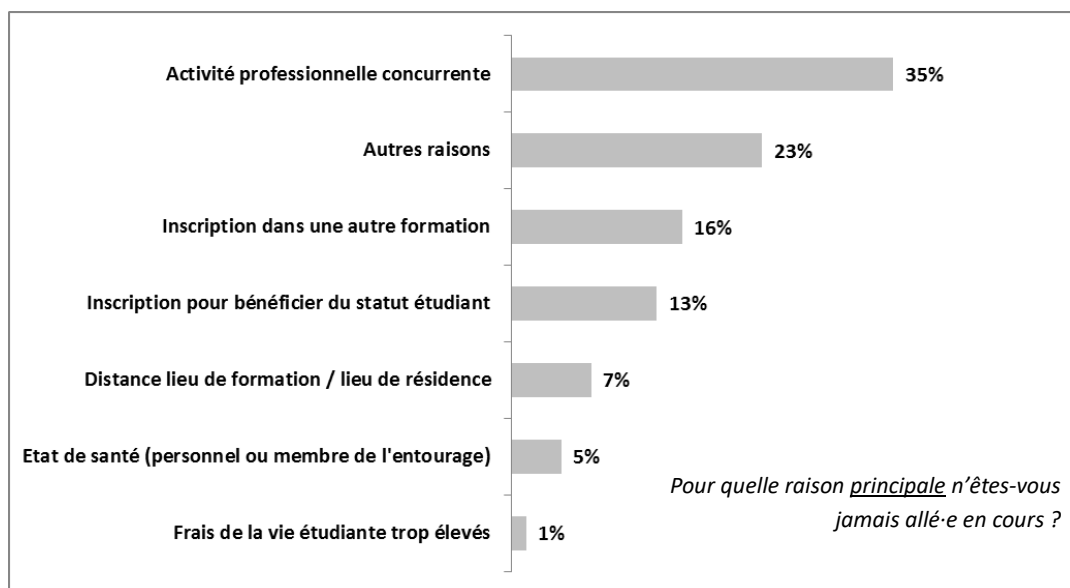
Les relations de dépendance sont significatives au seuil de 5% (Khi 2).

Cette description rapide des chemins empruntés par les inscrits des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine conforte le constat dressé par Sophie Orange et Romuald Bodin selon lequel les mouvements de circulation entre cursus sont bien plus importants que les représentations tubulaires traditionnellement associées aux filières universitaires (Bodin, Orange, 2013). Par ailleurs, la proportion d'étudiants quittant l'université avant l'obtention du diplôme préparé et ne se réinscrivant dans aucune formation l'année suivante apparaît minime au regard de l'ensemble des inscrits (5,1%). Ce premier résultat confirme l'intérêt de proposer une photographie du phénomène à un instant T, là où les instruments de mesure traditionnels se

fondent sur des suivis de cohorte d'une partie seulement des publics composant la population universitaire. L'importance donnée à un phénomène varie nécessairement en fonction de la population de référence retenue. Ramenée à l'ensemble de la population sortante (10 643 inscrits), les sorties anticipées représentent un quart des sorties (25,4%), une part comparable aux données nationales produites par l'enquête Génération du Céreq. Mais rapportée à l'ensemble des inscrits (sortants et non sortants), la part d'étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme préparé et n'étant pas réinscrit en formation peut être qualifiée de marginale. Une observation plus fine de la composition des publics compris dans la catégorie « sortie anticipée » permet de nuancer un peu plus l'importance donnée aux sorties non diplômées à l'échelle de l'université. Outre les interruptions d'études liées au décès de l'étudiant (10 observations), quatre populations peuvent être distinguées : les étudiants « fantômes », les étudiants inscrits en second cycle, les étudiants inscrits en premier cycle mais déjà diplômés de l'enseignement supérieur et les étudiants inscrits en premier cycle non diplômés de l'enseignement supérieur.

Parmi les 2 710 étudiants compris dans la catégorie « sortie anticipée », 218, soit 8% des étudiants sortants déclarent n'avoir jamais assisté à aucun cours à l'université. Soulignons ici le faible poids que représentent ces étudiants au regard de l'ensemble des sorties. Cette donnée permet d'éclairer en partie un angle mort des études portant sur le décrochage à l'université. En effet, de nombreux travaux soulignent la difficulté de quantifier le phénomène, en raison précisément de ces étudiants « fantômes », qui n'ont d'autre existence à l'université qu'administrative et ne sauraient par conséquent être considérés comme des « décrocheurs ». De fait, l'objectif de l'enquête était de pouvoir identifier cette population afin de l'exclure du périmètre d'observation. Pourtant, l'analyse a posteriori des motifs exprimés par ces étudiants pour expliquer leur absence peut conduire à questionner la pertinence de cette distinction. En effet, seuls 13 % d'entre eux déclarent s'être inscrits dans une visée utilitariste, pour bénéficier du statut étudiant. Pour les autres, leur absence relève davantage d'un empêchement lié à des contraintes professionnelles, matérielles ou personnelles (graphique II.2).

## Graphique II.2 : Motif exprimé par les étudiants n'ayant suivi aucun cours suite à leur inscription en 2015-2016



Source : Enquête sortants (population de référence : 218 répondants).

Lecture : 35% des étudiants n'ayant suivi aucun cours suite à leur inscription disent ne pas être allés en cours en raison d'une activité professionnelle.

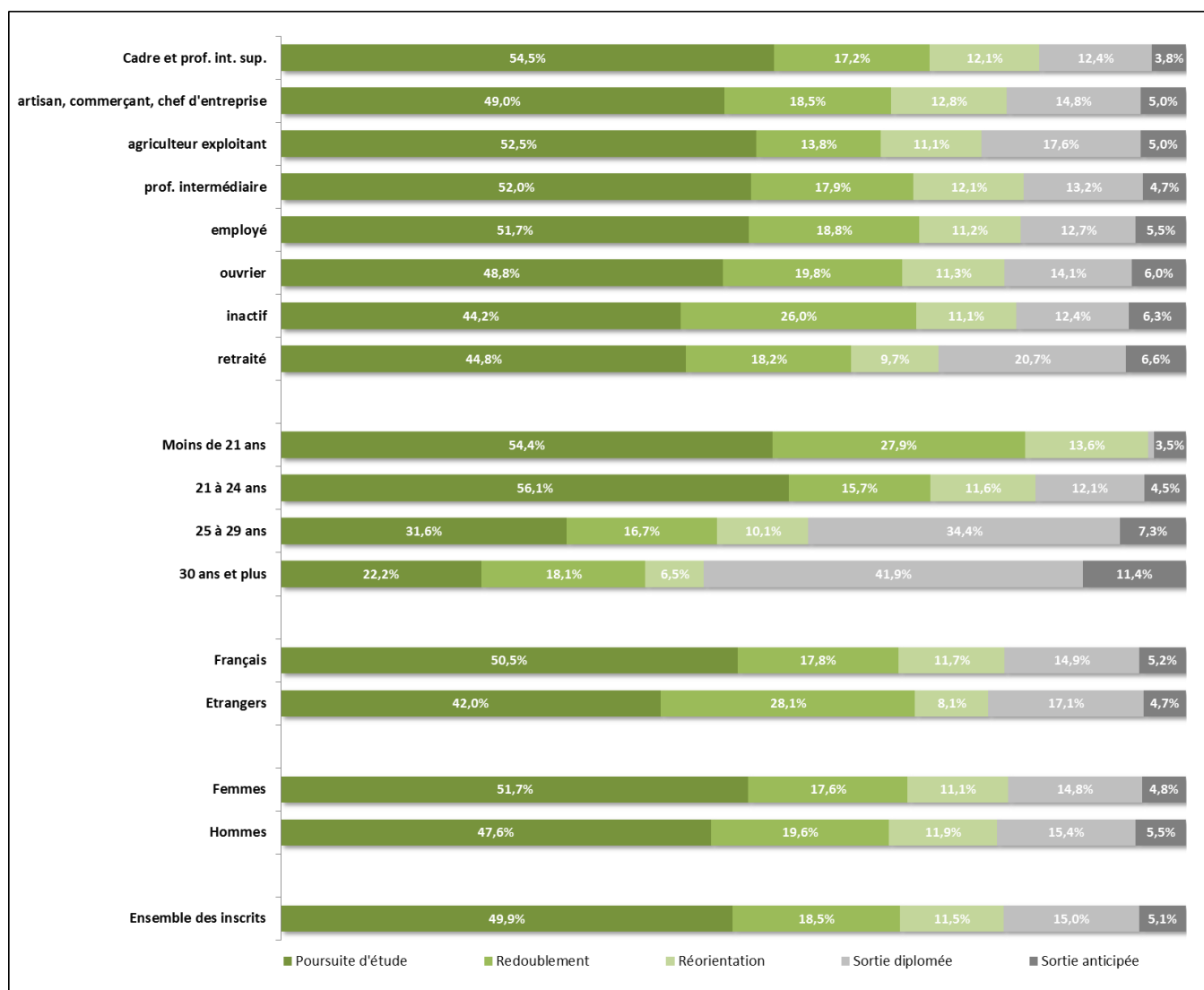
Sont également compris dans la catégorie « sortie anticipée » 1 010 étudiants déjà titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur, soit plus d'un sortant sur trois. Parmi eux, 274 étaient pourtant inscrits en premier cycle (cursus DUT ou licence). Parmi les 274 sortants de premier cycle déjà détenteurs d'un titre, plus de la moitié déclare être diplômée d'un BTS ou d'un DUT, un quart est titulaire d'une licence générale ou professionnelle et 9% sont diplômés d'un niveau supérieur (master ou doctorat). Au total, parmi les 2 710 étudiants compris dans la catégorie initiale des sortants, seuls 1 472 (54%) répondent à l'ensemble des critères suivants : avoir quitté l'enseignement supérieur sans n'y avoir obtenu aucun diplôme et après s'être engagé physiquement dans la formation d'inscription. Ces 1 472 étudiants sortis non diplômés en 2015-2016 représentent 3,8% de l'ensemble des inscrits en cursus DUT et licence la même année dans les trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine. Cette faible proportion invite à nuancer l'importance donnée au phénomène par les acteurs publics et conduit à questionner davantage les mouvements de circulation des étudiants au sein de l'espace universitaire.

### **2.3.2 Interrompre son cursus : un comportement non spécifique au premier cycle universitaire**

Les comportements des étudiants en matière de poursuite ou d'interruption d'études sont loin d'être homogènes. Le poids de chacun des cinq parcours identifiés varie en fonction des cursus et des filières, de même que les caractéristiques des publics concernés (graphique II.3). Les femmes sont surreprésentées parmi les inscrits s'engageant dans une poursuite d'études tandis que les hommes auront davantage tendance à s'inscrire dans des parcours marqués par des bifurcations ou des sorties avec ou sans diplôme. Les étudiants de nationalité étrangère sont sous-représentés parmi les poursuites d'études, mais également parmi les sorties non diplômées. Ils s'inscrivent davantage dans une forme d'immobilité puisqu'ils sont surreprésentés de 10 points parmi les étudiants connaissant une situation de redoublement. L'âge des étudiants influe également fortement sur le comportement adopté. Plus l'âge des inscrits augmente plus ces derniers se tournent vers la sortie, que celle-ci soit marquée par l'obtention d'un diplôme ou non. Ainsi, les sorties survenant avant l'obtention du diplôme préparé ne sont pas l'apanage des plus jeunes. Seuls 3,2% des moins de 21 ans connaissent une sortie anticipée contre 9,4% des étudiants âgés de 30 ans et plus.

Le comportement des enfants de cadre et des professions intellectuelles supérieures diffère des autres inscrits. Ils font preuve d'une plus forte propension à s'inscrire dans des parcours marqués par une poursuite d'études ou une réorientation tandis que les autres inscrits sont surreprésentés parmi les sortants, diplômés ou non. Toutefois, la variable la plus discriminante reste le type de baccalauréat obtenu puisque 53,4% des titulaires d'un baccalauréat général s'inscrivent dans un parcours de poursuite d'études contre seulement 23,6% des diplômés de la filière professionnelle. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel sont davantage concernés par des parcours tournés vers la sortie. Ils sont surreprésentés de 8 points parmi les sorties diplômées et de 13 points parmi les sorties anticipées (graphique II.4).

**Graphique II.3 : Trajectoires suivies en 2016-2017 par les inscrits 2015-2016 des universités membres de la ComUE d'Aquitaine, selon leurs caractéristiques sociodémographiques**



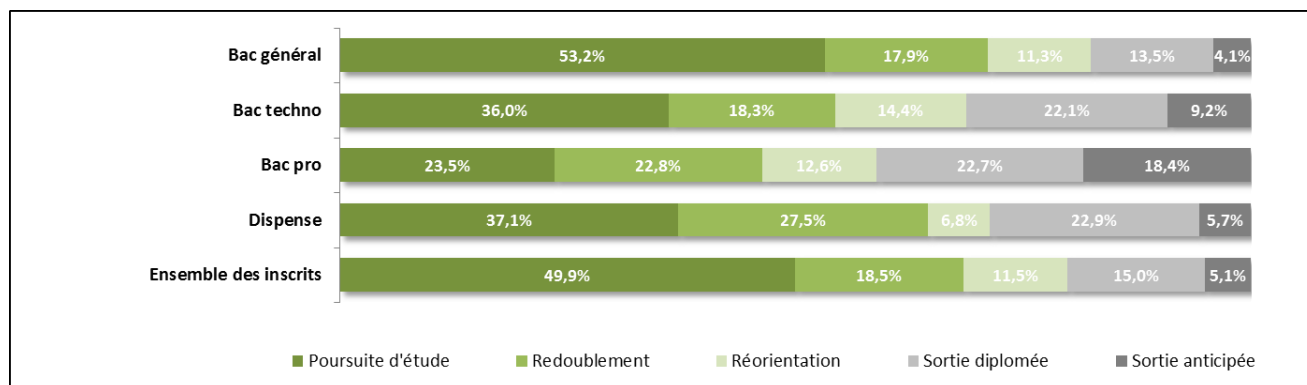
Source : SISE 2015-2016, SISE 2016-2017, Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

Champ : inscrits 2015-2016 des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, dut, licence, master (52 839 observations valides)

Lecture : 42% des étudiants de nationalité étrangère connaissent une trajectoire de poursuite d'étude contre 49,9% de l'ensemble des inscrits.



**Graphique II.4 : Trajectoires suivies en 2016-2017 par les inscrits 2015-2016 des universités membres de la ComUE d'Aquitaine, selon le type de baccalauréat obtenu.**



Source : SISE 2015-2016, SISE 2016-2017, Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

Champ : inscrits 2015-2016 des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, dut, licence, master (52 839 observations valides)

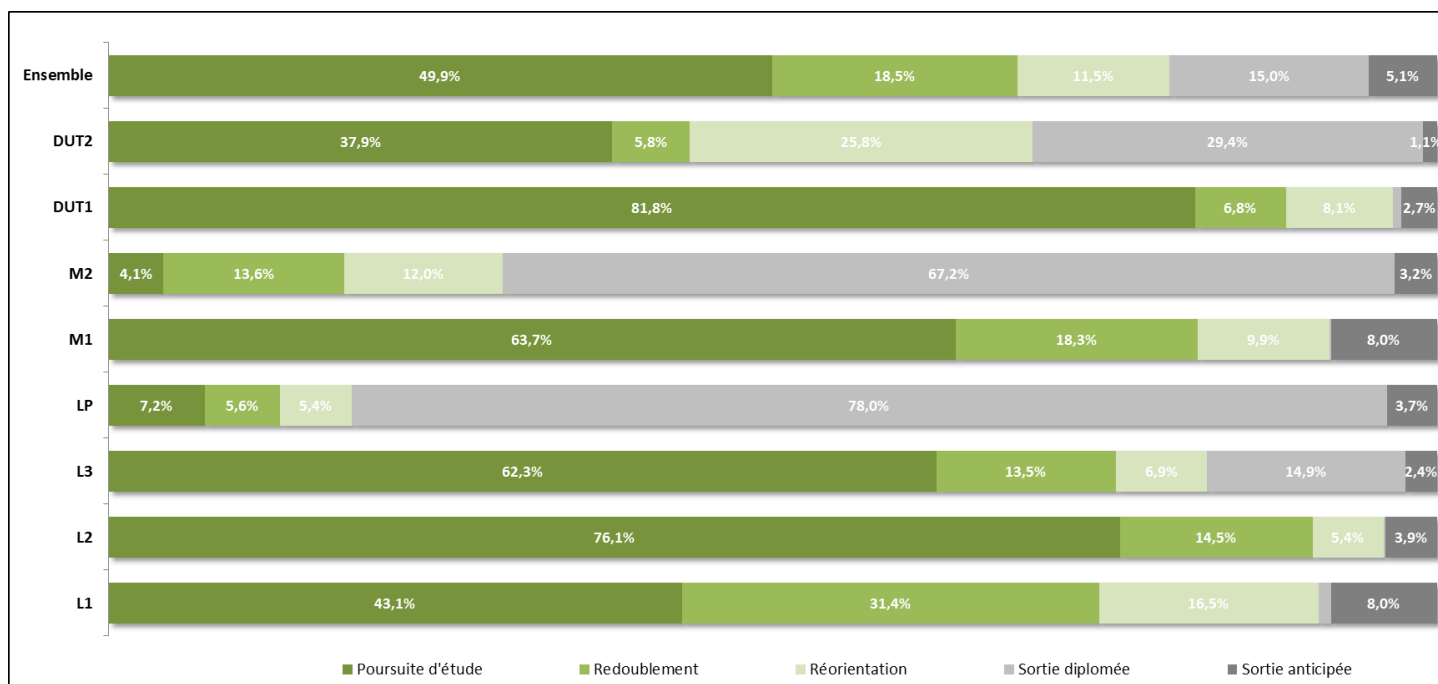
Lecture : 23,5% des titulaires d'un bac professionnel connaissent une trajectoire de poursuite d'étude contre 49,9% de l'ensemble des inscrits.

Si l'on observe le devenir des étudiants en fonction du cursus (graphique II.5) et de la filière d'inscription (graphique II.6), d'autres disparités apparaissent. En dépit de la finalité professionnelle de ces formations, c'est au sein du cursus DUT que les comportements de poursuite d'études sont proportionnellement les plus nombreux (si l'on exclue les inscriptions en CPGE). En effet, 81,8% des inscrits en première année de DUT s'engagent dans une poursuite d'études contre 49,9% de l'ensemble des inscrits. Si l'on ajoute à ce groupe, les étudiants en situation de redoublement ou de réorientation, près de 97% des inscrits en première année de DUT poursuivent des études à l'issue de leur première année tandis que seul 2,7% quittent le système éducatif. L'aspiration à la poursuite d'études est également bien présente en deuxième année de DUT puisque plus d'un étudiant sur trois (37,9%) prolonge ses études dans un niveau supérieur (licence générale ou professionnelle) et un quart se réoriente vers un autre type de diplôme (25,8%). Alors que le DUT est conçu comme un cursus à vocation professionnelle, seuls 29,4% s'engagent sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme<sup>80</sup>. Ainsi, les inscrits en DUT sont largement surreprésentés parmi les étudiants s'inscrivant dans une poursuite d'études ou effectuant une réorientation mais s'orientent peu vers une sortie de formation que celle-ci soit diplômée ou non.

<sup>80</sup> Compte-tenu du périmètre de l'enquête Sortants, il est probable que cette proportion soit surestimée. En effet, l'enquête n'a pas interrogée les sortants diplômés sur leur devenir. Certains de ces diplômés ont pu s'inscrire dans une formation du supérieur ne relevant pas du champ SISE.

Les étudiants en licence professionnelle et en deuxième année de master sont logiquement surreprésentés parmi les sorties diplômées, avec respectivement 78% et 67,2% de sorties diplômées. À l'inverse les inscrits dans les autres cycles ont tendance à se maintenir en formation, avec une forte propension au redoublement des inscrits en première année de licence (+13 points par rapport à la moyenne). En revanche, et de manière beaucoup moins évidente, le taux de sorties anticipées est identique en première année de licence et en première année de master. Tandis que 5,1% de l'ensemble des inscrits quittent l'université avant l'obtention du diplôme préparé, cette part s'élève à 8% chez les étudiants en première année de licence. Le phénomène régresse tout au long du cursus licence mais ré augmente en première année de master où il concerne à nouveau 8% des inscrits. De fait, les comportements d'interruption ou d'abandon des études supérieures sont loin de se cantonner au premier cycle universitaire.

**Graphique II.5 : Trajectoires suivies en 2016-2017 par les inscrits 2015-2016 des universités membres de la ComUE d'Aquitaine, selon le niveau d'inscription.**

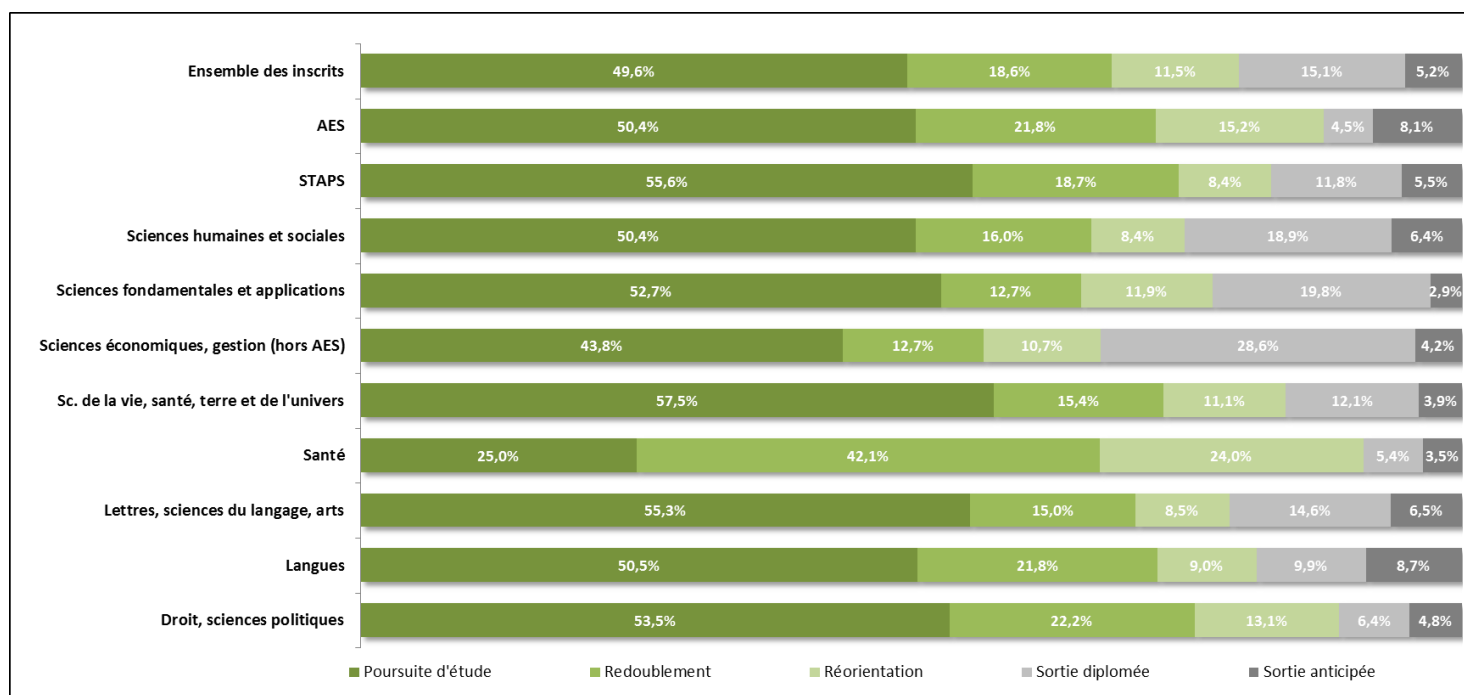


Source : SISE 2015-2016, SISE 2016-2017, Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

Champ : inscrits 2015-2016 des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, dut, licence, master (52 839 observations valides)

Lecture : 8% des inscrits en master 1 et 8% des inscrits en L1 connaissent une sortie anticipée de formation.

**Graphique II.6 : Trajectoires suivies en 2016-2017 par les inscrits 2015-2016 des universités membres de la ComUE d'Aquitaine, selon la discipline d'inscription.**



Source : SISE 2015-2016, SISE 2016-2017, Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

Champ : inscrits 2015-2016 des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, dut, licence, master (52 839 observations valides)

Lecture : 8,7% des inscrits en langues connaissent une sortie anticipée de formation contre 5,2% de l'ensemble des inscrits.

Du côté des filières, les étudiants inscrits en droit, sciences politiques sont surreprésentés<sup>81</sup> parmi les poursuites d'études, redoublements et réorientations tandis qu'à l'inverse les étudiants en sciences humaines sont proportionnellement plus nombreux à se tourner vers une sortie, avec ou sans diplôme. Les étudiants inscrits en langues et ceux inscrits en lettres, sciences du langage, arts proportionnellement moins concernés par des sorties diplômées sont en revanche surreprésentés parmi les sorties non diplômées. Enfin, les étudiants inscrits en AES, largement sous-représentés parmi les sortants diplômés sont proportionnellement plus nombreux à emprunter des chemins de traverse tels que la réorientation ou la sortie sans diplôme.

Si le taux de sorties anticipées varie considérablement selon les facteurs sociodémographiques et le parcours scolaire, il importe d'affiner l'analyse en observant la part explicative de chacune des variables sur le phénomène. À cette fin, un premier modèle de

<sup>81</sup> Parmi les étudiants inscrits en droit et sciences politiques, 53,5% connaissent une trajectoire de poursuite d'étude, contre 49,6% de l'ensemble des inscrits. Les étudiants en droit et sciences politiques poursuivant leurs études sont surreprésentés de 4 points par rapport à la moyenne. Cet écart de 4 points doit être rapporté à la taille de la population considérée (52 839 étudiants).

régression logistique binaire permet d'observer toute chose égale par ailleurs les effets des différents facteurs sur la propension à quitter le système éducatif avant l'obtention du diplôme préparé. À partir des résultats précédents, huit variables ont été introduites dans le modèle : le sexe, l'âge, la PCS du parent de référence, et la nationalité pour les caractéristiques sociodémographiques, ainsi que le type de bac, l'âge à l'obtention du bac, le niveau et la filière d'inscription au moment de la sortie pour le parcours scolaire. Ces variables ont été introduites successivement dans le modèle *via* la méthode ascendante de régression<sup>82</sup>. Deux résultats distincts sont à souligner.

Tout d'abord, le modèle confirme la très faible probabilité de connaître une sortie anticipée au sein de la population. En effet, le coefficient mesurant la probabilité de survenue de l'évènement affiche une valeur négative et particulièrement élevée (-2,894, cf. annexe A.2, tableau 2, p. 342). Le tableau de classement (cf. annexe A.2, tableau 1, p. 342) indique que les probabilités de sortie associées aux individus effectivement sortants ne permettent d'en classer aucun dans le groupe prédit des sortants. La probabilité prédite de sortie s'élève à 10,3% en moyenne au sein du groupe des sortants (un taux largement inférieur à 50%). Autrement dit, le risque de sortie anticipée constitue bien un phénomène marginal au sein de l'ensemble de la population étudiante.

Ensuite, le modèle de régression permet d'isoler trois variables jouant un rôle considérable sur le phénomène étudié : dans l'ordre d'importance le type de bac, le niveau d'inscription et l'âge de l'individu. À lui seul, le type de bac permet d'expliquer 3,7% de la variance de la probabilité d'être sortant ou non sortant. L'introduction du niveau d'inscription dans le modèle permet de multiplier par 2,25 la part de variance expliquée. Tandis que l'âge accroît encore significativement la part de variance expliquée (cf. annexe A.2, tableau 3, p. 342). Un second modèle de régression réalisé à partir des cinq variables jouant un rôle plus faible sur le phénomène permet de distinguer deux autres facteurs significatifs en termes de gain : l'âge à l'obtention du bac et la discipline d'inscription (cf. annexe A.2., tableau 4, p. 343). Au final, le dernier modèle de régression réalisé à partir des cinq variables retenues permet d'expliquer 12% de la variance<sup>83</sup> de la probabilité d'être sortant ou non sortant (tableau II.10,

---

<sup>82</sup> Les variables introduites en premier dans le modèle sont celles ayant le plus de poids sur le phénomène. Cette méthode a été retenue ici en raison du haut degré de significativité des variables hors équation. Parmi les 8 variables introduites, seule la variable « nationalité » n'était pas significative hors du modèle. Au regard de l'importance de ce facteur, nous avons tout de même inclus cette variable dans le modèle initial en tant que « variable forcée ».

<sup>83</sup> Quoique relativement faible, la part de variance expliquée nous semble acceptable pour justifier la pertinence du modèle. En effet, aucune institution ne peut déterminer l'ensemble des comportements des individus. Notre ambition n'est pas ici de construire un modèle permettant d'expliquer la variance de manière exhaustive. Cela n'est d'ailleurs ni possible ni souhaitable. Il s'agit plutôt d'identifier les facteurs ayant le plus d'impact sur le phénomène étudié.

p. 121). Il s'agit maintenant d'observer les effets spécifiques de chacune de ces variables sur le risque de sortie anticipée.

Les odds ratios des modalités de la variable âge indiquent que l'exposition au risque de sortie anticipée s'accroît à mesure que l'âge de l'étudiant augmente. En effet, toute chose égale par ailleurs, la probabilité de connaître une sortie anticipée est deux fois plus élevée chez les 21-24 ans que chez les moins de 21 ans. Toujours par rapport au moins de 21 ans, la probabilité de connaître une sortie anticipée est 4,5 fois plus élevée chez les 25-29 ans et 8,4 fois plus élevée chez les 30 ans et plus. Concernant les variables liées aux caractéristiques du parcours scolaire, le type de bac et le niveau d'inscription jouent également un rôle important. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel ont 3,2 fois plus de risque de connaître une sortie anticipée de formation que les titulaires d'un baccalauréat général. Ce risque est également plus élevé pour les diplômés de la filière technologique (2 fois plus).

Enfin, le détail des odds ratios par niveau d'inscription confirme une surexposition des étudiants de L1 au risque de sortie anticipée mais pas seulement. Les inscrits en première année de DUT et, de manière plus surprenante, les inscrits en première année de master connaissent également des probabilités élevées de sortie anticipée. Toute chose égale par ailleurs, un étudiant inscrit en première année de licence aura 5,6 fois plus de risque de connaître une sortie anticipée qu'un étudiant inscrit en troisième année de licence. Par rapport à cette même référence, la probabilité de sortie des étudiants inscrits en première année de Dut est 2 fois plus élevée, tandis que celle des premières années de master peut quasiment être multipliée par trois (cf. tableau II.10). Ces résultats tendent à démontrer que les sorties anticipées de formation relèvent moins d'une spécificité du premier cycle universitaire que d'un effet de pallier visant à préserver la structure sélective et hiérarchisée du système universitaire. Déjà sous représentés à l'entrée de l'université, les publics les moins dotés socialement et scolairement sont progressivement évincés des cursus de formation, un processus de sélection réactualisé à l'entrée de chaque nouveau cycle de l'enseignement supérieur.

**Tableau II.10 : Probabilité des étudiants inscrits en 2015-2016 de connaître une sortie anticipée de formation (toute chose égale par ailleurs) – modèle final à 5 facteurs.**

Variables	Modalités	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
				Inférieur	Supérieur
Discipline	Droit, sciences politiques (ref)	,000			
	Langues	,000	1,519***	1,309	1,764
	Lettres, sciences du langage, arts	,015	1,262**	1,046	1,522
	Santé	,000	,576***	,466	,711
	Sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers	,958	1,005	,832	1,213
	sciences économiques, gestion (Hors AES)	,358	1,082	,915	1,279
	Sciences fondamentales et applications	,069	,846*	,706	1,013
	Sciences humaines et sociales	,000	1,275***	1,114	1,459
	STAPS	,145	1,188	,942	1,498
	AES	,002	1,439***	1,142	1,814
Age au bac	A l'heure (ref)	,006			
	En retard	,002	1,171***	1,061	1,293
	En avance	,776	,970	,787	1,195
Type de bac	Bac général (ref)	,000			
	Bac techno	,000	2,029***	1,817	2,266
	Bac pro	,000	3,212***	2,739	3,766
	Dispense	,002	,709***	,573	,878
Niveau parcours	L3 (ref)	,000			
	L1	,000	5,601***	4,700	6,674
	L2	,000	1,838***	1,508	2,240
	LP	,817	,967	,726	1,287
	M1	,000	2,939***	2,452	3,523
	M2	,037	,790**	,633	,986
	CPGE1	,123	,331	,081	1,349
	CPGE2	,904	1,057	,429	2,603
	DUT1	,000	2,032***	1,503	2,747
	DUT2	,004	,529***	,341	,818
DUT année spéciale	,506	1,346	,561	3,225	
Age	Moins de 21 ans (ref)	,000			
	21 à 24 ans	,000	2,013***	1,758	2,304
	25 à 29 ans	,000	4,574***	3,818	5,481
	30 ans et plus	,000	8,463***	6,841	10,471
Constante		0,000	,007	-	-

**Seuils de significativité :** \*\*\* significatif au seuil de 1% \*\* au seuil de 5% \* au seuil de 10%

**Champ :** Ensemble des inscrits 2015-2016 en licence, DUT et master (51 648 observations valides).

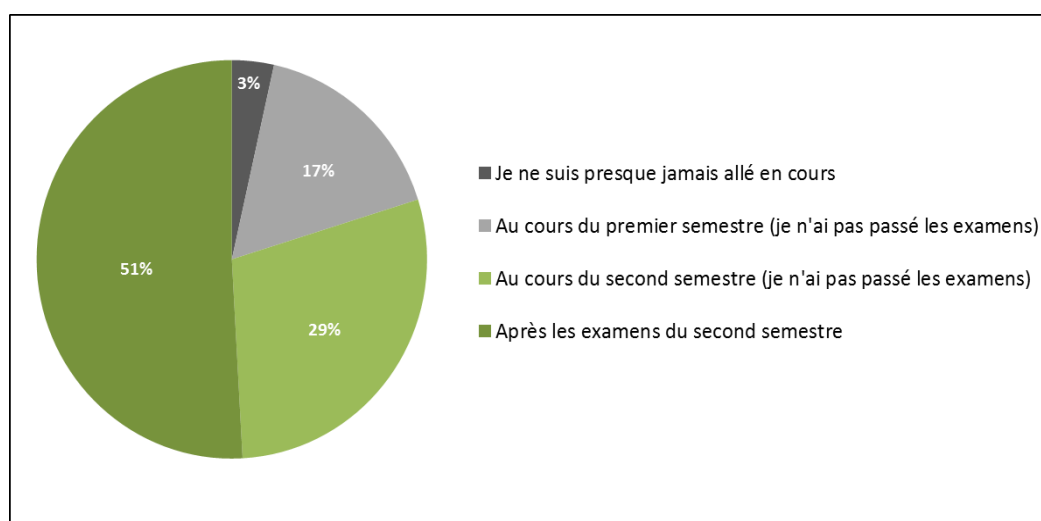
**Source :** Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine) – Régression logistique binaire (Traitement SPSS)

**Lecture :** Un étudiant inscrit en Langues a 1, 5 fois plus de risque de connaître une sortie anticipée qu'un étudiant inscrit en Droit, sciences politiques.

L'observation de la temporalité dans laquelle surviennent ces sorties anticipées permet de déconstruire un peu plus la représentation du décrochage en tant que phénomène concentré sur la première année de licence, en particulier sur les premiers mois suivant la rentrée universitaire. Parmi les 2 388 sortants ayant déclaré être allé au moins une fois en cours et ayant précisé la période de leur sortie, plus de la moitié (51%) a suivi la totalité de l'année universitaire avant d'interrompre sa formation (graphique II.7). Les abandons en cours de premier semestre représentent uniquement 20% de l'ensemble des sortants. Cette proportion varie significativement en fonction du niveau d'études (tableau II.11). En effet, les sortants de première année de licence sont surreprésentés parmi ceux déclarant avoir interrompu leur formation au premier semestre (+ 3 points). Tandis que les sortants de première année de master ont proportionnellement plus tendance à interrompre leur formation après les examens du second semestre (+18 points). Cependant, ces résultats sont loin d'abonder dans le sens d'un abandon massif au cours des premiers mois succédant l'entrée à l'université. Ainsi, les 273 étudiants inscrits en L1 et ayant déclaré avoir interrompu leur formation au cours du premier semestre représentent 11,4% de l'ensemble des 2 388 sortants.

Comment expliquer l'écart qui se dessine alors entre les observations des acteurs en confrontation directe avec la désertion des amphis au cours du premier semestre universitaire et la temporalité relevée dans l'enquête ? Il ne s'agit pas ici de remettre en cause le diagnostic dressé par l'ensemble des observateurs sur la perte massive d'effectifs en cours de formation mais simplement de constater que ces sorties ne témoignent pas nécessairement des situations les plus vulnérables. En effet, comme précisé dans la deuxième partie de ce chapitre, l'enquête dont sont issues ces données ciblait uniquement les personnes non diplômées en 2015-2016 et non réinscrites l'année suivante en formation. Autrement dit, les personnes ayant interrompu leur formation en cours d'année mais réinscrites l'année suivante dans une formation n'ont pas été intégrées au champ des sortants. Il est donc probable qu'une forte part des abandons survenant dans les premiers mois universitaires relève davantage d'interruptions temporaires suivies de réinscriptions l'année suivante. À l'inverse, les sorties ne donnant lieu à aucune réinscription semblent davantage survenir dans des temporalités plus longues et de façon plus silencieuse, en particulier au cours de la période estivale.

**Graphique II.7 : Temporalité de la sortie (%)**



**Champ :** Ensemble des sortants 2015-2016 déclarant être allé au moins une fois en cours (hors CPGE).

**Source :** Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

**Lecture :** Parmi les étudiants non diplômés en 2015-2016 et non réinscrits en 2016-2017, 17% ont interrompu leurs études au cours du premier semestre.

**Tableau II.11 : Temporalité de la sortie selon le niveau d'études (% et effectifs)**

	Je ne suis presque jamais allé en cours	Au cours du premier semestre (je n'ai pas passé les examens)	Au cours du second semestre (je n'ai pas passé les examens)	Après les examens du second semestre	Total
L1	50	223	402	476	1 151
	4%	19%	35%	41%	100%
L2	9	58	67	127	261
	3%	22%	26%	49%	100%
L3 (dt LP)	5	34	59	115	213
	2%	16%	28%	54%	100%
M1	12	59	87	346	504
	2%	12%	17%	69%	100%
M2	4	13	43	108	168
	2%	8%	26%	64%	100%
DUT	3	11	34	43	91
	3%	12%	37%	47%	100%
Total	83	398	692	1215	2 388
	3%	17%	29%	51%	100%

**Champ :** Ensemble des sortants 2015-2016 déclarant être allé au moins une fois en cours (hors CPGE).

**Source :** Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

**Lecture :** Parmi les étudiants non diplômés en 2015-2016 et non réinscrits en 2016-2017, 19% des L1 ont interrompu leurs études au cours du premier semestre.



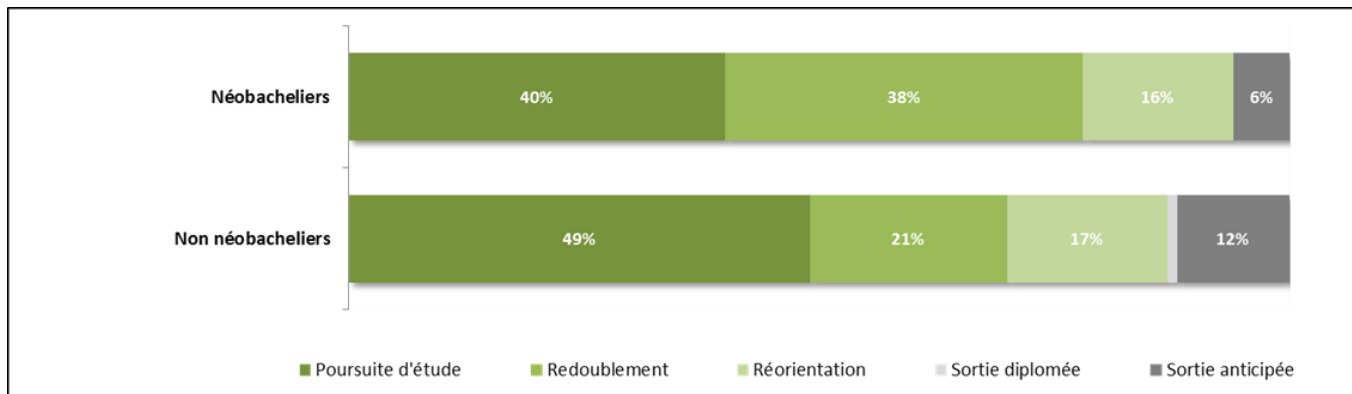
### **2.2.3 Le néo-bachelier non affilié : une figure vulnérable à nuancer**

Comme nous l'avons vu précédemment, le cycle de licence et plus spécifiquement, la première année universitaire, font objet d'une attention accrue de la part des pouvoirs publics et des travaux académiques portant sur le décrochage. De fait, la majorité des dispositifs de prévention du décrochage s'adresse en priorité aux nouveaux entrants, dans le cadre des plans d'action en faveur de la réussite en licence. Dans ce contexte, les néo-bacheliers constituent des cibles prioritaires pour les services universitaires. Si les résultats précédents confirment une surexposition de la première année universitaire au risque de sortie non diplômée, ils permettent en revanche de nuancer l'idée d'une spécificité propre aux caractéristiques des nouveaux entrants. En effet, comme nous venons de le voir, les étudiants inscrits en première année de master sont également surexposés au risque de sortie anticipée. Par ailleurs, ces sorties sont loin de se concentrer sur les premiers mois suivants la rentrée universitaire. Ces résultats amènent à questionner davantage les caractéristiques des publics définis comme cible prioritaire par les pouvoirs publics et les services universitaires. Les nouveaux entrants à l'université sont-ils les publics les plus vulnérables face au risque de sortie ? Pour répondre à cette question, cette dernière sous-partie examinera plus spécifiquement les comportements des inscrits en première année universitaire en matière de poursuite, d'interruption et de reprise d'étude. Une attention accrue sera portée à l'effet de la variable « néo bachelier » sur les parcours des inscrits.

La comparaison du devenir des inscrits en première année de licence (graphique II.8) et de DUT (graphique II.9) selon qu'ils soient ou non néo bacheliers indique que les néo bacheliers sont sous-représentés parmi les sorties anticipées. Tandis que 12% des non néo-bacheliers inscrits en première année de licence connaissent une sortie non diplômée, cette proportion tombe à 6% chez les néo-bacheliers. Ces derniers sont en revanche fortement surreprésentés parmi les étudiants connaissant un redoublement (38%). Le même phénomène est observable en première année de DUT quoique dans des proportions beaucoup plus faibles, les sorties anticipées y représentant seulement 2,7% des inscrits (tout public confondu). Ainsi, seuls 2% des néo bacheliers inscrits en première année de DUT sortent de manière anticipée du système éducatif contre 4% des non néo bacheliers. Notons également que les inscrits de première année de DUT ne sont que très faiblement concernés par le redoublement ou la réorientation puisque 82% d'entre eux poursuivent leurs études au niveau supérieur l'année suivante. Il s'agit maintenant d'étudier le poids de cette variable sur les sorties anticipées au regard des facteurs mis en évidence précédemment. Toute chose égale par ailleurs, la variable « neo bachelier »

permet-elle d'accroître la part de variance expliquée sur la probabilité de connaître une sortie anticipée ?

**Graphique II.8 : Devenir des néo bacheliers inscrits en première année de licence (%).**

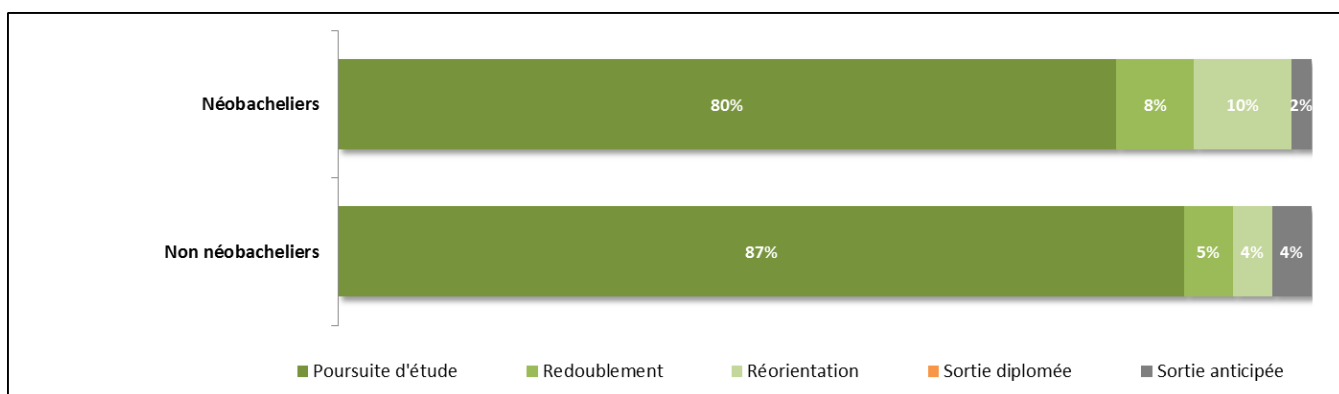


*Champ : Ensemble des inscrits en première année de licence 2015-2016 en formation initiale (16 066 observations).*

*Source : Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)*

*Lecture :*

**Graphique II.9 : Devenir des néo bacheliers inscrits en première année de DUT (%).**



*Champ : Ensemble des inscrits en première année de DUT 2015-2016 en formation initiale (1 876 observations).*

*Source : Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)*

*Lecture :*

Un premier modèle de régression logistique binaire intégrant l'ensemble des facteurs sociodémographiques et scolaires a été appliqué aux seuls inscrits en première année de licence et DUT, *via* la méthode ascendante d'introduction des variables. Trois facteurs se distinguent particulièrement : le type de bac, l'âge et la discipline. Le type de bac explique à lui seul 7% de la variance de la probabilité de connaître ou non une sortie anticipée. L'âge accroît la part de variance expliquée de 1,5 points tandis que la discipline d'inscription l'augmente encore de 1,2 points (cf. annexes, A.2, tableau 6, p. 343). Un second modèle de régression réalisé à partir des

variables jouant un rôle plus faible sur le phénomène permet de distinguer trois autres facteurs significatifs en termes de gain : l'âge à l'obtention du bac, le fait d'être ou non néo bacheliers et la PCS du parent de référence. Notons que la seule différence significative observable en première année (par rapport au comportement de l'ensemble des inscrits) est le poids de la PCS du parent de référence. Une fois les trois facteurs les plus influents écartés, l'âge à l'obtention du bac explique 4,3% de la variance. Le statut de néo bachelier augmente la part de variance expliquée de 1,5 point et la PCS du parent de référence de 1,1 point (cf. annexes, A.2., tableau 7, p. 344). Le modèle final de régression constitué à partir des six variables les plus significatives en termes de gain permet d'expliquer 13% de la variance du phénomène (cf. annexes, A.2, tableau 8, p. 344).

L'observation des odds ratios (tableau II.12) permet d'identifier les caractéristiques qui accroissent significativement le risque de connaître une sortie anticipée pour les publics de première année. Les bacheliers titulaires d'un baccalauréat professionnels sont là encore les plus exposés à ce risque. Ces derniers ont 2,3 fois plus de risque de connaître une sortie anticipée que les bacheliers de la filière générale. De même, les bacheliers diplômés avec une ou plusieurs années de retard ont 1,6 fois plus de risque de quitter le circuit éducatif à l'issue de la première année. L'effet de la discipline d'inscription sur la trajectoire est légèrement plus fort en première année. Les disciplines les plus exposées au risque de sortie sont les langues (1,7), les sciences humaines et sociales et AES (1,5). Toute chose égale par ailleurs, l'origine sociale joue également un rôle significatif au cours de la première année. En comparaison des inscrits dont l'un au moins des parents appartient à la catégorie des cadres ou des professions intellectuelles supérieures, les enfants d'employés et d'ouvriers ont respectivement 1,3 et 1,4 fois plus de risque de connaître une sortie anticipée. C'est également le cas des enfants ayant un parent artisan, commerçant ou chef d'entreprise (1,3) et des enfants de retraités (1,5).

De même que pour l'ensemble de la population, l'âge joue un rôle considérable en première année, notamment pour les 25 ans et plus. Les inscrits âgés de 25 à 29 ans ont 1,7 fois plus de chance de connaître une sortie anticipée que les moins de 21 ans, tandis que ce risque est multiplié par deux pour les inscrits âgés de 30 ans et plus. Ce résultat témoigne entre autre de la difficulté des publics en reprise d'études d'accéder à un diplôme et invite à questionner la manière dont les discours promouvant la formation tout au long de la vie se traduisent en pratique dans les trajectoires. Enfin, l'odds ratio associé à la variable néo-bachelier est relativement élevé mais pas dans le sens communément attendu. En effet, le fait d'être néo-bachelier protège significativement du risque de sortie anticipée. Ainsi, les étudiants ne s'étant pas inscrit l'année de l'obtention de leur baccalauréat ont 1,7 fois plus de risque de connaître

une sortie anticipée que les néo-bacheliers. Ces résultats permettent d'affirmer que les néo-bacheliers ne sont pas les profils les plus vulnérables face au phénomène observé. Quitter l'université non diplômé ne peut alors être considéré comme le fait d'étudiants non accrochés aux études. Les profils les plus vulnérables semblent au contraire être des étudiants moins dotés en capital social et scolaire mais pourtant engagés dans une dynamique de poursuite ou de reprise d'études.

**Tableau II.12 : Probabilité des étudiants inscrits en première année de licence et DUT de connaître une sortie anticipée (toutes choses égales par ailleurs) – Modèle final à 6 facteurs.**

Variables	Modalités	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
				Inférieur	Supérieur
Type de bac	Bac général (ref)	,000			
	Bac techno	,998	1,001	0,651	1,539
	Bac pro	,000	2,329***	1,503	3,610
	Dispense	,000	3,934***	2,495	6,203
Age	Moins de 21 ans (ref)	,006			
	21 à 24 ans	,199	1,172	0,920	1,492
	25 à 29 ans	,007	1,691***	1,155	2,476
	30 ans et plus	,006	2,120***	1,238	3,632
Discipline	Droit, sciences politiques (ref)	,000			
	Langues	,000	1,660***	1,339	2,058
	Lettres, sciences du langage, arts	,021	1,410**	1,053	1,889
	Santé	,000	0,591***	0,454	0,768
	Sciences de la vie, de la santé, de la terre et de l'univers	,930	0,988	0,748	1,304
	sciences économiques, gestion (Hors AES)	,175	0,830	0,633	1,087
	Sciences fondamentales et applications	,003	0,655***	0,494	0,867
	Sciences humaines et sociales	,000	1,514***	1,222	1,877
	STAPS	,510	1,132	0,782	1,640
	AES	,010	1,482**	1,098	2,001
Age au bac	A l'heure (ref)	,000			
	En retard	,000	1,576***	1,325	1,875
	En avance	,039	0,665**	0,452	0,980
Neo bachelier	Non	,000	1,755***	1,445	2,132
PCS du parent de référence	Cadre et prof. int. sup. (ref)	,011			
	agriculteur exploitant	,123	1,400	0,913	2,147
	artisan, commerçant, chef d'entreprise	,009	1,342***	1,078	1,671
	prof. intermédiaire	,267	1,114	0,921	1,349
	employé	,010	1,262**	1,058	1,506
	ouvrier	,003	1,377***	1,117	1,697
	inactif	,318	1,139	0,882	1,472
	retraité	,003	1,496***	1,145	1,954
Constante		,000	0,029		

\*\*\* significatif au seuil de 1%      \*\* au seuil de 5%      \* au seuil de 10%

**Champ** : Ensemble des inscrits en première année 2015-2016 (L1-DUT1).

**Source** : Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine) – Régression logistique binaire (Traitement SPSS)

**Lecture** : Un étudiant de première année inscrit titulaire d'un bac professionnel a 2,3 fois plus de risque de connaître une sortie anticipée qu'un étudiant de première année titulaire d'un bac général.

La moindre vulnérabilité des néo bacheliers vis-à-vis des interruptions d'étude s'appréhende également au regard des comportements de retour en formation. Parmi les 1 434 étudiants sortis non diplômés de l'université en 2015-2016 et ayant renseigné l'item « situation active au moment de l'enquête », 46 % occupent un emploi, 35 % se sont réinscrits en formation. On compte « seulement » 19 % de Neets, c'est-à-dire des jeunes qui ne sont ni emploi, ni formation. L'insertion professionnelle s'affirme comme la première voie suivie après une interruption d'étude, quand la reprise d'étude fait office de seconde voie avec plus d'un tiers des sortants concernés. Cependant, le fait que l'insertion professionnelle constitue la voie majoritaire empruntée par les sortants non-diplômés ne signifie pas pour autant qu'elle soit jugée la plus satisfaisante. En effet, le sentiment de satisfaction des enquêtés quant à leur situation actuelle est directement corrélé au type d'activité occupée.

Les sortants non diplômés engagés dans une reprise d'étude se déclarent significativement plus satisfaits que les sortants occupant un emploi ou que ceux n'exerçant aucune activité. Sur une échelle de 0 à 10, la satisfaction moyenne des sortants en reprise d'étude s'élève à 8,2 points, contre 7 points pour les sortants en emploi et 4,7 points pour les Neets. Complétée par les écarts-types, la lecture des résultats montre une homogénéité plus forte vis-à-vis du sentiment de satisfaction chez les sortants en reprise d'étude (1,6) que chez les sortants en emploi (2,3) et les sortants non occupés (2,9). On note par ailleurs le faible de taux de satisfaction enregistré chez les Neets. Or, ce taux est à associer à une volonté forte de retour en formation. En effet, au moment de l'enquête, trois Neets sur quatre (75%) envisagent de reprendre une formation dans les 2 ans à venir.

**Tableau II. 13 Situation active au moment de l'enquête des sortants non diplômés en 2015-2016 et sentiment de satisfaction à l'égard de la situation actuelle**

	Effectifs	%	Satisfaction moyenne*
Je suis en emploi	659	46 %	7
Je suis en formation (dont stage)	506	35 %	8,2
Je ne suis ni en emploi, ni en formation	269	19 %	4,7
Total	1 434	100 %	7

*Source : Enquête Sortants ComUE d'Aquitaine (base : 1 434 répondants sur 1 472 sortants enquêtés).*

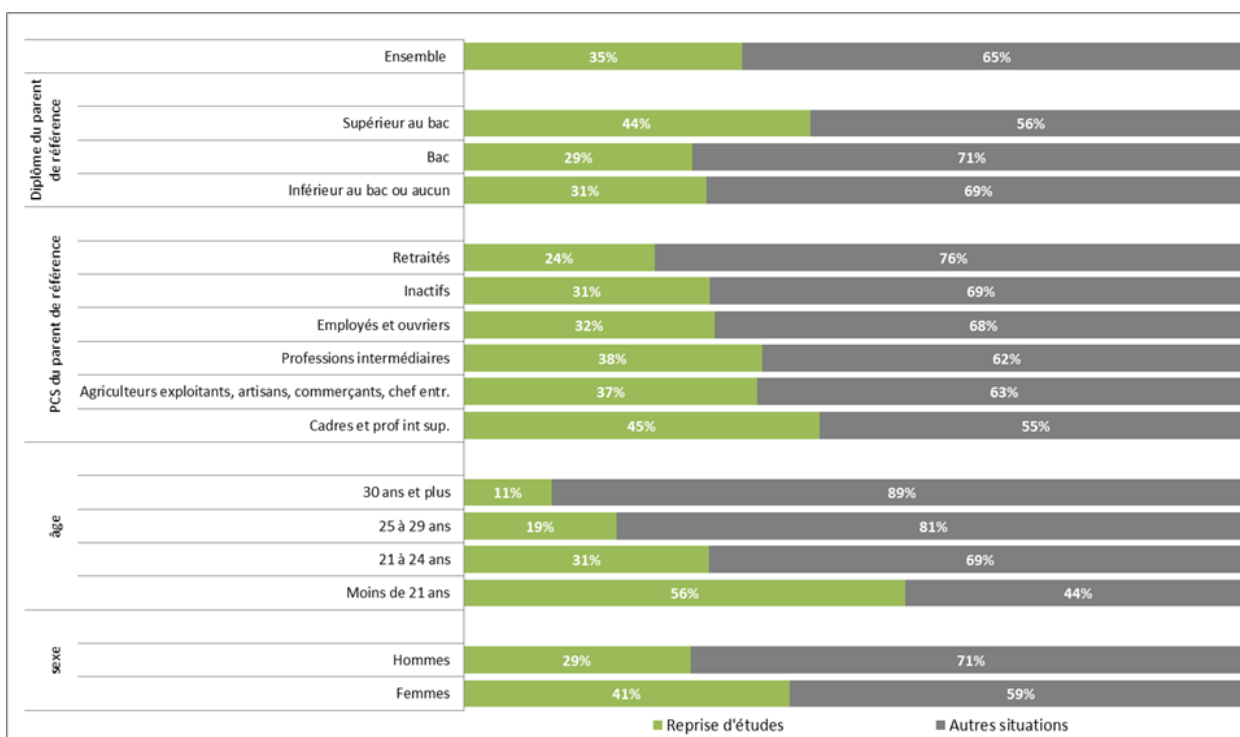
*Lecture : Parmi les 1 434 sortants ayant renseigné leur situation active au moment de l'enquête, 46% déclarent occuper un emploi. La satisfaction moyenne des sortants en emploi au moment de l'enquête s'élève à 7,02 points sur 10.*

*\*La différence moyenne entre les variables « situation active au moment de l'enquête » et « niveau de satisfaction à l'égard de la situation actuelle » est significative au seuil de 5%.*

La reprise d'étude apparaît comme une aspiration forte des sortants non diplômés mais tous ne bénéficient pas des mêmes chances de retour en formation. Les femmes, les étudiants issus de catégories sociales favorisées et ceux ayant des parents diplômés du supérieur sont surreprésentés parmi les sortants se réinscrivant en formation (graphique II.10). L'âge apparaît comme la variable sociodémographique la plus discriminante. Plus d'un sortant sur deux âgé de moins de 21 ans a repris des études au moment de l'enquête (56%) contre seulement 31% des 21-24 ans, 19% des 25-29 ans et 11% des sortants âgés de 30 ans et plus. Le parcours scolaire antérieur et le parcours universitaire (graphique II.11) conservent également un effet sur la reprise d'étude après une interruption de formation. Les bacheliers professionnels ainsi que ceux ayant obtenu leur baccalauréat en retard sont sous-représentés parmi les reprises d'études.

Au niveau universitaire, les sortants issus des filières « lettres-langues », « sciences humaines et sociales », « droit-sciences politiques », « sciences éco-gestion-AES » sont sous représentés parmi les reprises d'études, à l'inverse des sortants issus des filières « sciences » et « santé » qui sont surreprésentés de 9 points. Les néo-bacheliers et les sortants de première année de licence sont surreprésentés au sein des sortants ayant raccroché à une formation. Enfin d'autres facteurs conditionnent significativement le retour en formation en particulier, les ressources financières (graphique II.12). Ainsi, 66% des sortants bénéficiant d'une aide financière de la part de leur famille ont repris des études contre 28% n'en bénéficiant pas. Le fait d'avoir un projet d'études clairement défini au moment de l'inscription ainsi que la connaissance des dispositifs de réorientation des établissements influe également sur la reprise d'étude quoique dans une plus faible mesure.

**Graphique II. 10. Situation active au moment de l'enquête des sortants non diplômés en 2015-2016 selon leurs caractéristiques sociales (%).**

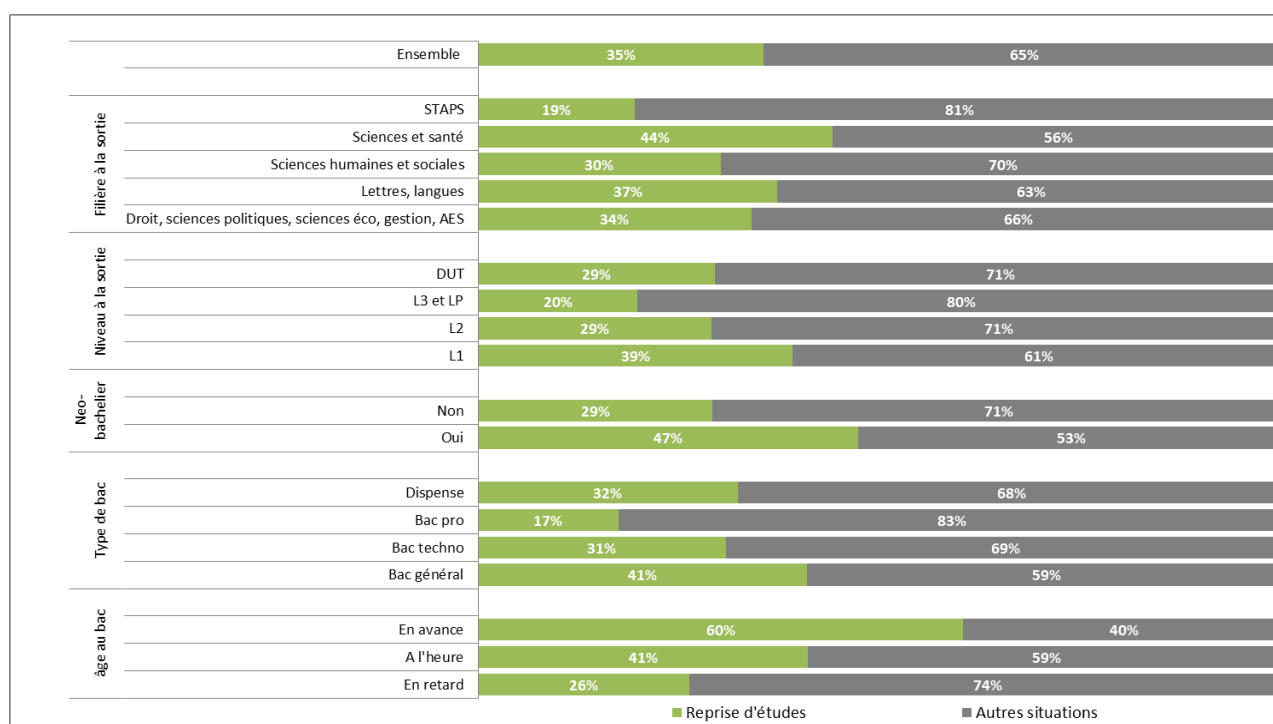


Source : Enquête ComUE d'Aquitaine (base : 1 472 sortants).

Lecture : Parmi les sortants non diplômés 2015-2016 âgés de moins de 21 ans, 56% sont réinscrits en formation au moment de l'enquête et 44% ont quitté le système éducatif (en emploi ou sans activité).

Les relations de dépendance sont significatives au seuil de 5% (Khi 2).

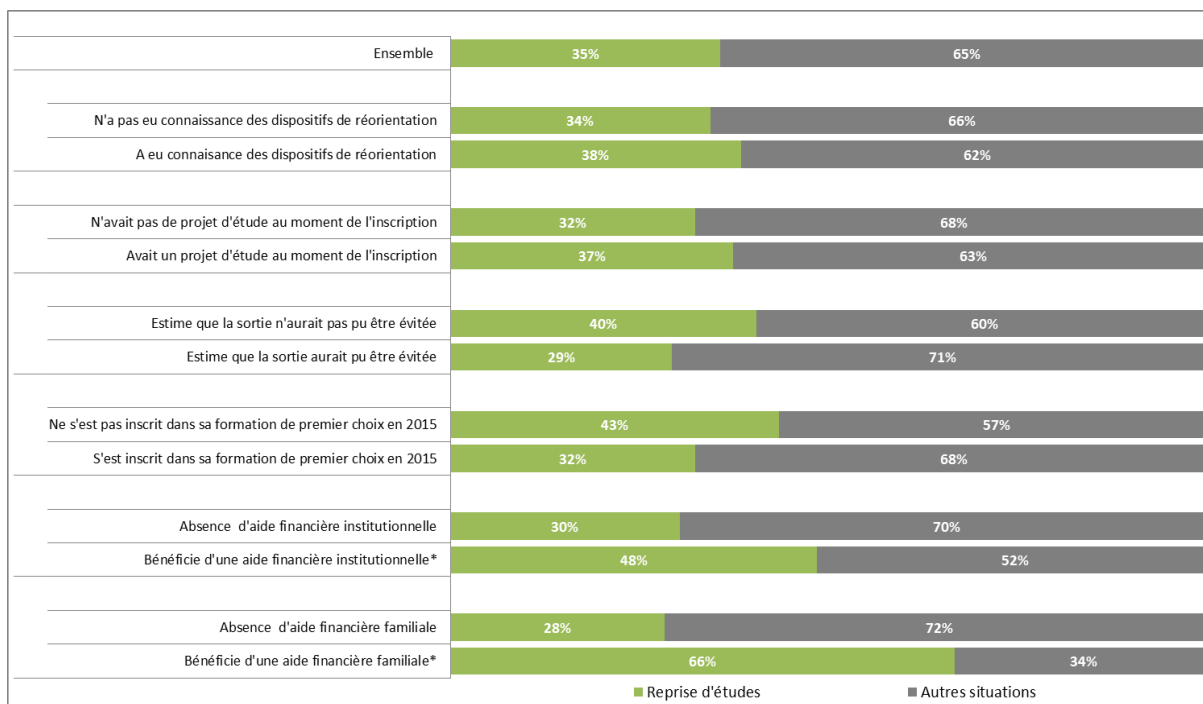
**Graphique II.11. Situation active au moment de l'enquête des sortants non diplômés en 2015-2016, selon leur parcours scolaire et universitaire (%).**



Source : Enquête ComUE d'Aquitaine (base : 1 472 sortants).



**Graphique II.12. Situation active au moment de l'enquête des sortants non diplômés en 2015-2016, selon leurs ressources et le degré de définition de leur projet (%).**



\*Au moment de l'enquête.

Source : Enquête ComUE d'Aquitaine (base : 1 472 sortants).

Lecture : Parmi les sortants non diplômés 2015-2016 qui estiment que leur sortie aurait pu être évitée, 29% sont réinscrits en formation au moment de l'enquête et 71% ont quitté le système éducatif (en emploi ou sans activité).

L'observation des variables impactant le devenir des sortants non diplômés alimente un peu plus la thèse selon laquelle les publics prioritairement ciblés par les politiques publiques ne sont pas nécessairement les plus vulnérables quant au phénomène de l'abandon. En effet, la part de sortants ayant repris des études décroît à mesure que le niveau d'inscription s'élève : 39% des sortants de L1 ont repris des études contre 29% des sortants de L2 et 20% des sortants de L3. De même, les sortants néo-bacheliers sont proportionnellement plus nombreux à reprendre des études que leurs homologues non néo-bacheliers : 47 % des néo-bacheliers ont repris des études au moment de l'enquête contre seulement 29 % des non néo-bacheliers. Cependant, au regard des facteurs sociodémographiques et des ressources économiques, ces variables ne jouent qu'un rôle mineur dans la propension à reprendre des études.

Le dernier modèle de régression réalisé dans ce chapitre permet d'isoler les six variables qui contribuent le plus à expliquer la variance de probabilité de connaître une reprise d'étude : le fait de bénéficier d'une aide financière familiale ou institutionnelle, l'âge, le type de bac, le niveau de diplôme du parent de référence et le fait d'avoir un projet d'étude défini au moment de l'inscription. Ce modèle permet d'expliquer 26% de la variance de la probabilité de connaître

une reprise d'étude. Notons que les caractéristiques du parcours universitaires (filière et niveau d'inscription, connaissance des dispositifs de réorientation) sont absentes du modèle. Cela signifie qu'elles jouent un rôle moindre au regard du poids des variables sociodémographiques, du passé scolaire et des ressources économiques disponibles.

Ainsi, les sortants pouvant bénéficier d'une aide familiale financière ont 4,4 fois plus de chance de reprendre des études que ceux ne pouvant y avoir recours. De même, les sortants bénéficiant d'une aide financière institutionnelle ont 2,4 fois plus de chance de reprendre des études que ceux n'y ayant pas recours. Du point de vue des caractéristiques sociodémographiques et scolaires, les publics ayant le plus de risques de connaître une interruption d'études sont également ceux dont la propension à reprendre des études est la plus faible. À mesure que l'âge augmente, la probabilité de raccrocher diminue. Les sortants titulaires d'un baccalauréat professionnel ont deux fois moins de chance de reprendre une formation que les titulaires d'un baccalauréat général. À l'inverse, les sortants dont l'un des parents au moins est diplômé du supérieur ont 1,5 fois plus de chance de connaître une reprise d'étude. Enfin, toute chose égale par ailleurs, le fait de déclarer s'être inscrit dans la formation avec un projet d'étude clairement défini augmente la probabilité de reprise d'étude.

**Tableau II. 14 : Probabilité des sortants non diplômés de reprendre des études (toutes choses égales par ailleurs) – Modèle final à 5 facteurs.**

		Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
				Inférieur	Supérieur
<b>Ressource 1</b>	Bénéficie d'une aide financière familiale	,000	4,401***	3,129	6,190
<b>Ressource 2</b>	Bénéficie d'une aide financière institutionnelle	,000	2,418***	1,793	3,260
<b>Age</b>	Moins de 21 ans (ref)	,000			
	21 à 24 ans	,000	,366***	,264	,507
	25 à 29 ans	,000	,170***	,097	,297
	30 ans et plus	,001	,064***	,013	,319
<b>Diplôme du parent</b>	Inférieur au bac ou aucun (ref)	,004			
	Bac	,498	,872	,587	1,296
	Supérieur au bac	,016	1,494**	1,079	2,069
<b>Type de bac</b>	Bac général (ref)	,008			
	Bac techno	,022	,666**	,470	,944
	Bac pro	,004	,486***	,296	,798
	Dispense	,805	1,140	,402	3,238
<b>Définition du projet</b>	Avait un projet d'étude défini à l'inscription	,001	1,718***	1,251	2,360
	Constante	,003	,503		

\*\*\* significatif au seuil de 1%      \*\* au seuil de 5%      \* au seuil de 10%

**Champ :** 1 472 sortants, non diplômés de l'enseignement supérieur.

**Source :** Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine) – Régression logistique binaire (Traitement SPSS)

**Lecture :** Un étudiant sortant non diplômé de l'université et bénéficiant d'une aide financière familiale a 4,4 fois plus de chance de reprendre des études qu'un étudiant n'en bénéficiant pas.

Ces résultats confirment que sortir précocement de l'enseignement supérieur n'est pas synonyme de sortie définitive (un étudiant sur trois reprend des études après avoir interrompu son cursus de formation). Ils soulignent aussi que la réversibilité des parcours n'est pas distribuée de manière équitable. L'influence des facteurs sociaux et scolaires sur la probabilité de quitter l'université perdure encore à l'heure de raccrocher à un projet de formation tandis que les aides financières familiales se révèlent déterminantes pour transformer un projet de retour en acte. Cependant, ces résultats tendent également à démontrer que les profils les plus vulnérables ne sont pas nécessairement ceux mis en scène dans le débat public. La figure du néo-bachelier peinant à s'affilier, sorte de passager clandestin sans projet, quittant l'université par défaut d'investissement, laisse la place à celle d'un étudiant plus âgé, ayant déjà passé plusieurs années dans l'enseignement supérieur (validées ou non) qui interrompt son parcours avec de faibles chances de retour.

## Conclusion

Parce qu'ils sont directement dépendants de la manière dont le décrochage a été construit en tant que problème public, les instruments de mesure institutionnels ne donnent qu'une vision partielle des sorties anticipées de formation. Tandis que les enquêtes par cohorte ne permettent de quantifier le décrochage qu'au regard d'une population spécifique, le recours au diplôme comme critère de définition empêche de penser les interruptions de formation survenant dans les cycles supérieurs. Dans ce contexte, l'enquête menée auprès des sortants non diplômés des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine opère une rupture méthodologique en proposant non plus une approche par cohorte mais une photographie à un instant T du devenir de l'ensemble des inscrits d'un site. Ce parti-pris permet d'observer les mouvements de circulation de la population étudiante dans son ensemble sans prendre le risque d'exclure des catégories non ciblées par l'action publique, potentiellement exposées au risque de connaître une sortie de formation anticipée.

Deux résultats majeurs ressortent de cette enquête. D'une part, les sorties non diplômées de l'enseignement supérieur représentent un phénomène marginal au regard de l'ensemble des étudiants poursuivant un cursus universitaire. D'autre part, les sorties anticipées de formation sont loin de constituer un phénomène réductible au premier cycle universitaire. Les probabilités de connaître un retour en formation après une interruption d'études tendent à conforter l'idée que les publics de néo-bacheliers ne sont pas nécessairement les profils les plus vulnérables face aux ruptures de parcours. Tout aussi spectaculaire que paraisse la progressive désertion des amphithéâtres et salle de cours au cours du premier semestre universitaire, ce phénomène ne témoigne pourtant pas des situations les plus vulnérables. La majorité des sortants non réinscrits l'année suivante en formation ont quitté l'université bien après leur premier semestre, parfois même après avoir effectué la totalité de leur année universitaire. Ainsi les sorties à risque ne sont pas nécessairement le fait d'un public égaré et non affilié.

Cependant, le cantonnement de la recherche à une approche quantitative peut conduire à nier l'importance d'un phénomène qui, si minime soit-il en terme de proportion d'individus effectivement concernés, fait sens pour les agents et contribue à la transformation des pratiques. Si une partie des travaux quantitatifs portant sur le décrochage s'attachent à déconstruire les catégories d'entendement de l'action publique (Bodin, Orange, 2013 ; Millet, 2012 ; Bodin, Millet, 2011), ils ne sont que rarement mis en relation avec les activités concrètes et les pratiques des acteurs de terrain. Or, constater que le décrochage relève de catégories construites socialement n'en signifie pas moins que cette catégorie fait sens pour les acteurs, à la fois en

tant que grille de lecture et d'interprétation de la matérialité de leur expérience mais également en tant que principe d'action (Lemieux, 2012). C'est bien parce qu'il y a contradiction entre le degré d'engagement des acteurs et le poids des sorties non diplômés qu'un problème se pose. Comment comprendre qu'un phénomène qui concerne une faible part des inscrits mobilise l'attention (et les financements) d'une grande partie de la communauté universitaire ? Le prochain chapitre analyse le développement des dispositifs de remédiation au sein de l'espace universitaire.

## Chapitre 3 / La capacité d'action des dispositifs de remédiation en question

*« Enfin, la caractéristique particulière des dispositifs est d'instaurer de trop légers et de trop rapides déplacements pour donner prise à une mise en question globale, qui serait toujours en retard sur leur mise en œuvre [...] Cette caractéristique fait corps avec l'urgence, et le sentiment impérieux, premier et fondateur, qui s'empare des acteurs, qu'ils ne peuvent rester sans rien faire face à certaines situations. Face à l'investissement souvent très significatif qui en résulte, comment être globalement et systématiquement dénonciateur ? La fragmentation des dispositifs les protège de la critique des acteurs » (Barrère, 2013, p.111).*

La faible proportion d'étudiants concernés *in fine* par une sortie non diplômée de l'université tranche avec l'énergie déployée par les acteurs professionnels et institutionnels pour lutter contre le phénomène. En effet, le développement continu, depuis trente ans, des dispositifs dits de « remédiation » témoigne de l'importance des moyens matériels et humains consacrés à cet objectif. Impulsés et promus « par le haut », *via* la diffusion de financement dans le cadre de nombreux appels à projets régionaux, nationaux et européens, ces dispositifs n'en constituent pas moins des espaces de cristallisation de l'engagement des acteurs (Barrère, 2013 ; Aigle, 2021). Ce constat rejoint celui formalisé par Juliette Vollet et Joël Zaffran, selon lequel l'implication des enseignants du secondaire dans les dispositifs « seconde chance » les conduit à « *se définir comme des militants de la cause scolaire* » (2018, p.81). Cet engagement se caractérise notamment « *par une grande disponibilité et un fort soutien* » envers les jeunes pouvant aller jusqu'au « *dévouement* » (2018, p.81). Pourtant, la plupart des recherches menées jusqu'à présent sur ces dispositifs échouent à mettre en évidence un quelconque lien significatif entre leur mise en œuvre et la redistribution sociale de la réussite étudiante ou la réversibilité des parcours. Si ces résultats questionnent la capacité d'action des dispositifs sur les parcours individuels, le paradoxe de leur extension constante en dépit de toute efficacité avérée reste à ce jour largement inexpliqué. Ce chapitre explore cette tension.

La référence à l'efficacité dans le domaine éducatif soulève d'importantes controverses (Normand, 2006 ; Garcia, 2010 ; Garcia, Montagne, 2011). D'un côté, elle contribue à appréhender le système éducatif et son action à travers une fonction réductrice de « productivité » et une « mesure technocratique du rendement scolaire » (Normand, op. cit, p.66). De l'autre, l'emprise de ce référentiel marchand ne peut évincer la question démocratique

posée par les « contradictions entre des préoccupations affichées d'efficacité et l'extension de mesures [politiques] dont l'apport reste discutable » (Garcia, op. cit, p. 194). Ce chapitre prend au sérieux les objectifs affichés d'amélioration du rendement scolaire des publics en difficulté qui président au développement des dispositifs d'aide à la réussite. Ce faisant, il pose la question de la reproduction de pratiques qui restent sans effet sur la distribution sociale de l'échec<sup>84</sup>.

La première partie décrit les caractéristiques communes de ces dispositifs ainsi que les conditions matérielles et théoriques ayant présidé à leur mise en œuvre. Ce temps de (re)contextualisation les donne à voir, non plus seulement comme des instruments au service de l'amélioration du rendement scolaire mais aussi et surtout, comme *des instruments de gouvernance du changement* au sein de l'institution. Après avoir mis en évidence la manière dont ces dispositifs transforment la structure même des cursus de formation, la deuxième partie démontre l'impasse d'une démarche scientifique centrée sur l'objectivation des effets de l'action publique. Les travaux actuels questionnent les modalités de mise en œuvre et les fonctions des dispositifs. Mais ni l'approche empirique, ni l'approche fonctionnaliste, ne parviennent à résoudre totalement le paradoxe de leur déploiement en dépit d'effet d'avéré sur les parcours. Ce qui apparaît comme une fuite en avant prend finalement sens à la lumière du paradigme néo-institutionnel. La troisième partie introduit l'idée selon laquelle la légitimité de ces dispositifs ne dépend finalement pas de leur efficacité mais plutôt de leur inscription dans un schème de pensée communément partagé, pouvant s'apparenter à un *mythe rationnel* (Meyer, Rowan, 1977).

### **3.1 Qualifier le champ de la remédiation dans l'enseignement supérieur : un « chaos » bien structuré**

Cette première partie analyse les caractéristiques communes des différentes initiatives mises en œuvre dans les établissements afin de favoriser la réussite et prévenir le décrochage. Elle montre qu'en dépit de leur dispersion, ces actions s'inscrivent dans un mouvement homogène de réforme du premier cycle universitaire.

---

<sup>84</sup> Cette question soulève un second paradoxe à savoir, le contraste entre la systématisation du recours à l'évaluation pour justifier l'action publique et l'indifférence de l'action publique aux résultats de l'évaluation. Les chapitres 5 et 6 interrogent davantage le rapport qu'entretiennent les acteurs à l'évaluation et ces contradictions.

### 3.1.1 Un recours ambivalent à la notion de remédiation

Que recouvre l'appellation « dispositif de remédiation » dans l'enseignement supérieur ? Dans l'enseignement secondaire, notamment en raison de l'obligation de scolarisation jusqu'à l'âge de seize ans, une distinction relativement claire existe entre les actions de prévention du décrochage effectuées dans l'enceinte de l'école et les actions de réparation s'adressant aux jeunes déjà sortis du système scolaire. Ainsi, la remédiation est entendue comme une action visant le retour en formation des jeunes en vue de les raccrocher à un projet scolaire ou professionnel (Zaffran, Vollet, 2018). Cette distinction permet à Joël Zaffran et Juliette Vollet de proposer une cartographie des dispositifs composant le champ du raccrochage structurée autour de deux axes : la forme des apprentissages d'une part (scolaire ou professionnelle) et la finalité visée (obtention d'un titre scolaire ou non). Malgré la diversité des actions composant le champ de la lutte contre le décrochage scolaire, la distinction claire entre prévention et réparation permet donc d'identifier des structures directement associées à la notion de remédiation (Structure de Retour à l'École, École de la deuxième chance, Établissement pour l'insertion dans l'emploi, etc.). Or, cette distinction apparaît nettement moins aisée dans l'enseignement supérieur, où la notion de remédiation tend à désigner indifféremment des actions de prévention et des actions de réparation. Pour ne citer qu'un exemple, le cycle d'orientation et de consolidation (COC)<sup>85</sup>, mis en place à l'Université de Bretagne Sud est présenté comme un outil de remédiation devant permettre le raccrochage des étudiants. Pourtant, au moment d'intégrer le dispositif, les étudiants concernés n'ont pas encore interrompu leur cursus. Dans le cas ci-présent, on serait même tenté de dire que le dispositif lui-même entérine le décrochage puisque l'intégration dans ce cycle est exclusive et implique que « l'étudiant renonce à suivre les enseignements de la filière dans laquelle il était initialement inscrit » (Pérennès et Pinte, 2012). L'étudiant quitte alors un cursus diplômant pour intégrer une action de formation non diplômante.

Ce recours ambivalent à la notion de remédiation peut s'expliquer en partie par la difficulté de définir les contours du décrochage à l'université (cf. chapitre 2). Pour rappel, ce

---

<sup>85</sup> Le cycle d'orientation et de consolidation (COC) est un dispositif proposé aux étudiants inscrits en 1<sup>ère</sup> année à l'université de Bretagne Sud, toute filière confondue. Il se déroule sur dix semaines au cours du second semestre. Les cours suivis ont pour but de « consolider les connaissances des étudiants dans un certain nombre de disciplines en vue d'un changement d'orientation à la rentrée suivante » et de « construire un nouveau projet professionnel avec l'aide d'un conseiller d'orientation ». Le cycle se termine par un stage. La formation suivie est évaluée mais n'est pas diplômante. Ce dispositif s'inscrit dans le cadre du dispositif plus large « Guichet Réussite » qui permet aux étudiants de première année de bénéficier d'un entretien par semestre avec un tuteur référent. En fonction des résultats, l'enseignant référent peut orienter l'étudiant vers le COC, qui, s'il le souhaite, doit faire valider sa demande par un conseiller d'orientation au cours d'un entretien individualisé (Pérennès et Pinte, 2012).



terme désigne une multiplicité de situations, allant de l'absence de projet ou d'investissement de l'étudiant à la sortie anticipée d'un établissement. De fait, les actions universitaires ne visent pas tant des décrocheurs effectifs (que personne ne saurait clairement identifier) que des décrocheurs « potentiels » (Pérennès et Pinte, 2012). L'action de remédiation vise donc à faire raccrocher (ou accrocher) à un projet des étudiants dont on présume à l'avance leur devenir<sup>86</sup>. L'ambivalence de la notion de remédiation résulte également du fait que la majeure partie des actions sont prises en charge par l'université et se déroule dans l'espace universitaire. Les actions de réparation, entendues comme des actions visant à raccrocher l'étudiant après une période de latence, sont encore peu développées dans l'enseignement supérieur.

Une seconde spécificité est l'absence de délimitation claire entre les actions dites de prévention du décrochage et l'ensemble des actions pédagogiques menées par les établissements au sein des cursus pour améliorer la réussite des étudiants. En effet, depuis une trentaine d'années, en réponse aux critiques formulées à l'égard de l'université de masse, les cursus de formation s'étoffent de nouvelles pratiques pédagogiques devant permettre aux étudiants d'acquérir à la fois les codes universitaires et les compétences requises par les entreprises (Romainville, 2006). L'introduction du tutorat dans les années 1990 peut être considérée comme la première mesure de ce vaste mouvement de transformation (Perret, 2013). En 2002, lors d'une table ronde organisée par Françoise Dupuis, Ministre de l'Enseignement supérieur belge, Marc Romainville esquisse déjà une synthèse des différentes initiatives prises par les établissements français pour « promouvoir la réussite par [la] pédagogie » (Romainville, 2002).

Une première série d'actions vise à favoriser la transition lycée-université en développant le recours au contrôle continu et en organisant des tests « informatifs » devant permettre à l'étudiant d'évaluer l'adéquation de son travail personnel aux attentes de l'institution. Les établissements développent également le tutorat sous des formes multiples et mettent en place des modules d'initiation à la méthodologie universitaire. Une deuxième série d'actions vise à « clarifier les termes du contrat didactique ». Il s'agit essentiellement d'inciter les enseignants à communiquer / transmettre les informations utiles à la compréhension du fonctionnement des cours (objectifs, modalités d'évaluation, etc.). Des séquences de mise en

---

<sup>86</sup> Dans la majorité des expérimentations initiées dans le cadre du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), le « repérage » et « l'identification » des jeunes en difficulté s'imposent comme premier objectif et premier obstacle des porteurs de projets. À cet égard, la note thématique du FEJ relative aux expérimentations en matière de décrochage universitaire rappelle leur objectif : il s'agit « de repérer et de suivre des étudiants qui risquent de décrocher ou ont déjà décroché, en leur permettant, selon leurs projets, soit de reprendre pied dans un cursus universitaire, soit de s'orienter vers une filière plus adaptée » (p.4).

situation sont également proposées (simulation d'examen, simulation de correction d'examen, etc.). Enfin, une troisième série d'actions entend favoriser la construction du projet professionnel, que ce soit par l'intégration directe dans la formation de modules consacrés au monde professionnel ou par le développement de services administratifs dédiés. La multiplication de ces initiatives locales entraîne progressivement une modification des cursus du premier cycle. De fait, ces transformations touchent l'ensemble des étudiants mais influencent également les pratiques enseignantes et administratives ainsi que la structure de leurs interactions.

### **3.1.2 Des publics en difficulté à la transformation des cursus**

En 2007, dans le cadre du Plan Réussite en Licence (PRL), un appel à projet est lancé aux établissements en vue de financer le développement de nouvelles actions pédagogiques, structurées autour de 3 axes : « la rénovation du contenu de la licence générale », « l'orientation et l'accompagnement des étudiants », et « une plus forte mobilisation des filières courtes (STS – IUT) pour la réussite de tous les étudiants » (Perret, 2013). Si l'introduction de ce plan rompt avec les politiques antérieures menées par le ministère, c'est essentiellement en raison des modalités de financement et de gouvernance, à savoir l'importance des fonds débloqués et l'absence de directive nationale claire sur la nature des dispositifs à mettre en œuvre (Perret, 2013). En revanche, les actions financées dans le cadre de ce plan semblent davantage s'inscrire dans la continuité des dispositifs déjà mis en œuvre au sein des établissements (Comité de suivi de la Licence, 2010), de sorte qu'il apparaît difficile de distinguer les actions directement imputables au PRL des actions préexistantes (Endrizzi, 2010 ; Bétant et al., 2010).

Le renforcement de l'encadrement pédagogique se poursuit avec, outre le développement des dispositifs de tutorat, de remise à niveau et de contrôle continu, la mise en place dans plusieurs établissements « d'enseignants référents ». Ce dispositif amorce l'introduction d'un suivi plus individuel des nouveaux étudiants, certains établissements mettant en place des entretiens pédagogiques au cours de l'année, pour repérer les étudiants en situation de décrochage et proposer une réorientation. L'accent est également mis sur l'orientation des lycéens et l'accueil des nouveaux étudiants avec des modules « orientation active » (immersion, visites, pré-rentree, tests de positionnement, etc.). Les établissements développent également le recours à l'environnement numérique de travail (mise en ligne de ressources pédagogiques, etc.) et des plateformes technologiques voient le jour dans les filières

plus professionnelles. Là encore, si à l’affichage des projets, un volet est plus particulièrement consacré aux étudiants en difficulté, sur le terrain, les actions mises en œuvre concernent l’ensemble des nouveaux entrants à l’université (Perret, Berthaud, Benoist, 2013), contribuant ainsi au façonnage de nouveaux cursus. Ce mouvement de transformation se poursuit actuellement au travers d’appels à projets successifs, lancés dans le cadre des programmes d’investissement d’avenir, notamment le PIA 3 « Nouveaux cursus à l’université » (2018) ou l’appel à projet « Parcours flexibles en licence » (2019).

En parallèle, en 2009, l’Institut National de la Jeunesse et de l’Éducation Populaire (INJEP) crée un Fond d’Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) visant à financer des programmes expérimentaux en faveur de la réussite des jeunes. Issu d’un partenariat inédit entre un service de l’État et des partenaires privés, le FEJ a notamment financé une série d’expérimentations visant plus particulièrement la lutte contre le décrochage universitaire (FEJ, 2013). Une note thématique publiée par le FEJ en 2013 donne un premier aperçu des actions ayant été soutenues dans ce cadre. Deux axes ont été investis par les établissements. Une première série de projets visait à favoriser la réussite universitaire et le maintien dans les filières d’études initiales. Une seconde série ciblait plus particulièrement le repérage et l’accompagnement des étudiants qui décrochent de leur formation initiale.

Dans le premier axe, les projets ont pris la forme d’heures de cours supplémentaires dans une discipline spécifique (« Réussite en L1 et mathématiques », Université de Poitiers), de tuteurs étudiants visant à favoriser l’intégration en résidence universitaire (« Bien dans ma résidence, bien dans mes études », CROUS Orléans Tours, Université de Poitiers), de cellules de placement mises en place par les universités pour améliorer la qualité des emplois étudiants (« Améliorer la Qualité des Emplois Exercés par les Etudiants », Université du Maine) ou encore d’un outil de valorisation des parcours et des compétences (« PEC étudiant », Université de Toulouse 3). Ce dernier projet, le Portefeuille d’Expérience et de Compétences (PEC) est le plus emblématique puisqu’il est à ce jour mis en place dans trente universités. Il s’agit d’une « démarche réflexive » au cours de laquelle chaque étudiant est invité à concevoir son portefeuille de compétences en fonction de son projet professionnel (Céreq, 2014). Il s’appuie sur une plate-forme numérique à partir de laquelle l’étudiant crée et renseigne son espace personnel ainsi que sur des « formateurs-accompagnateurs » (enseignants-chercheurs, doctorants, PRAG, personnel des SCUIO, etc.) qui guident l’étudiant dans cette démarche.

Dans le second axe, consacré au repérage et à l’accompagnement des étudiants décrocheurs, les projets ont essentiellement pris la forme de structuration de partenariats entre les différents acteurs internes et externes à l’université ou de construction de cursus de transition

permettant une nouvelle orientation, à l'image du Cycle d'Orientation et de Consolidation, présenté plus haut. Pour exemple, dans le cadre du projet « Anticiper, Prévenir et Accompagner les étudiants décrocheurs », l'université d'Aix-Marseille III a étayé le suivi des nouveaux entrants par un ensemble d'actions (définition d'indicateurs de repérage des étudiants en difficulté, prise en charge des étudiants repérés par des référents pédagogiques, possibilité de réorientation via un dispositif « seconde chance ») et la mobilisation d'un réseau de partenaires (composantes, Rectorat, GRETA, SAIA, CNAM PACA, AFIJ). Les universités de Metz et de Poitiers ont également expérimenté un dispositif de suivi individualisé des néo-bacheliers « potentiellement décrocheurs », repérés dès la rentrée sur la base de critères préalablement définis<sup>87</sup>. Ce programme associait des entretiens individuels avec un enseignant-référent, des enseignements disciplinaires et méthodologiques complémentaires et des rencontres avec des partenaires extérieurs<sup>88</sup> « afin de faire connaître aux étudiants ainsi qu'aux enseignants toutes les alternatives possibles au décrochage » (p.6). D'autres projets étaient destinés à développer les partenariats avec les missions locales (« De l'université à l'entreprise », porté par Entreprendre Ensemble et la Mission locale d'agglomération dunkerquoise) ou le tissu économique local (« Mobiliser les compétences des CCI pour l'orientation des étudiants », porté par l'Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie), toujours dans le but de diversifier les offres de réorientation-insertion et d'identifier des « décrocheurs » inconnus des structures d'accompagnement à l'emploi (Credoc, rapport d'évaluation). Enfin, et pour ne citer qu'un exemple en matière de construction de cursus de transition, l'université de Poitiers a expérimenté un « DU rebond », programme s'étalant sur 9 mois, comprenant « des modules d'acquisition de compétences, de conduite d'un projet collectif, de travail sur l'orientation et d'un stage de fin de formation » (rapport d'évaluation, 2011).

Ainsi, ces dispositifs tentent de s'adresser plus spécifiquement aux étudiants en difficulté, tout en s'appuyant, pour la plupart, sur les dispositifs déjà mis en œuvre dans le cadre du Plan Réussite en Licence. Dans la majorité des cas, il s'agit davantage d'articuler et de coordonner les différentes actions existantes au sein des établissements plutôt que de créer de

---

<sup>87</sup> Voir la note de restitution finale « Accompagnement des étudiants décrocheurs », Université Paul Verlaine-Metz, janvier 2010 : « Sur la base des informations fournies par les étudiants, la secrétaire pédagogique, recrutée spécialement pour cette expérimentation, a constitué un fichier d'étudiants « potentiellement décrocheurs » destiné à faciliter leur repérage et leur suivi. 538 étudiants susceptibles de décrocher, ou « potentiellement décrocheurs », ont été sélectionnés pour bénéficier d'un suivi individualisé » (p.9). Deux critères principaux de repérage ont été retenus : le type de bac (bac pro/techno) et l'absence de mention au bac.

<sup>88</sup> L'Association pour Faciliter l'Insertion professionnelle des Jeunes diplômés (AFIJ), Pôle emploi, l'Animation Réseau des Missions Locales de Lorraine (AMILOR), Mode d'Emploi, le Centre Régional Information Jeunesse de Lorraine (CRIJ), les Centres d'Information et d'Orientation de l'académie Nancy-Metz (CIO), les Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO) et les Services Communs de Médecine Préventive.

nouveaux dispositifs. Le champ de la lutte contre le décrochage universitaire relève donc d'un continuum d'actions pédagogiques, allant du tutorat à la mise en place de dispositifs plus ciblés, sans qu'il ne soit possible d'en délimiter clairement les contours. Rares sont les actions ne s'adressant qu'aux étudiants en difficulté, la majorité des initiatives pédagogiques étant directement intégrées dans le déroulé de la formation suivie par l'ensemble des étudiants. En somme, le développement de ces dispositifs s'inscrit dans une double logique de transformation.

D'une part, la structuration des cursus de licence se trouve profondément modifiée. La « réalité des changements dont le cycle de la licence est aujourd'hui l'objet » amène la Cour des Comptes à conclure que « la nouvelle licence dont le profil a été fixé par l'arrêté du 1er août 2011 [...] apparaît comme la consécration d'une évolution qui s'est opérée de façon diffuse et empirique » (2012, p. 679). De fait, les dispositifs dits de « remédiation » peuvent être lus comme des instruments particuliers de gouvernance du changement au sein de l'institution, en ce sens qu'ils contribueraient *malgré eux* et sans concertation explicite, à la transformation des cursus. Ils s'apparentent alors à ce que Philippe Bezes qualifie d'*instrument stratégique discret* dans la mesure où ils permettent d'intervenir sur l'administration des cursus du premier cycle tout en minimisant les coûts politiques qui pourraient résulter d'une réforme potentiellement impopulaire (Bezes, 2005). Comme le rappelle Emmanuelle Annot au sujet du tutorat, « sa particularité est de se greffer sur un système préexistant sans le remettre en cause » (2001, p.384). Sans le remettre en cause *explicitement* pourrait-on ajouter, ou sans recourir au processus (risqué) de délibération collective<sup>89</sup>. Car si « sa mise en place progressive dans les universités fait l'économie d'une réflexion sur les programmes, la didactique des disciplines et les modes de transmission du savoir » (2001, p.384), tutorat et autres dispositifs transforment pourtant concrètement la physionomie et les pratiques du premier cycle universitaire.

D'autre part, cette transformation renforce l'encadrement du premier cycle, encadrement entendu au sens d'une multiplication des formes de contrôle qui pèsent sur l'étudiant. Ce constat tend à rompre avec l'idée, développée par Georges Felouzis (2001), selon laquelle l'université s'apparenterait à une *institution faible*. L'institution universitaire, explique-t-il, se caractérise par une indétermination des buts collectifs et des moyens à mettre en œuvre ainsi que par de faibles relations d'interdépendance entre ses membres, le lien

---

<sup>89</sup> Par exemple, de nombreux travaux portant sur le monde universitaire ont souligné la réticence des élus à engager une réforme frontale sur l'accès à l'enseignement supérieur, en raison de l'impopularité de certains principes tels que la sélection à l'université, et la crainte d'alimenter la contestation sociale, à l'image de la réforme avortée voulue par Devaquet en 1986 (Sarfati, 2013).

d'autorité enseignant-étudiant n'étant actualisé comme relation de pouvoir (voir de coercition) qu'au moment des examens. Au contraire, le développement de ces dispositifs donne à voir une institution qui multiplie les espaces dédiés au contrôle d'adéquation ou de conformité des comportements de l'utilisateur à ses attentes, espaces qui tendent à s'étendre en dehors même des frontières de l'institution (mise en place de contrats d'accompagnement individualisés dès la terminale, renforcement des liens entre enseignants du secondaire et du supérieur, tutorat étudiant-lycéens, production et diffusion de statistiques sur l'insertion à destination des lycéens, etc.). Ces dispositifs constituent autant d'occasions pour l'institution de réaffirmer auprès des étudiants les buts qu'ils doivent atteindre et les moyens d'y parvenir. Le premier chapitre de la thèse a montré que loin d'être indéterminée, l'action institutionnelle est orientée par un cadre normatif clairement défini. De même que les indicateurs chiffrés font exister matériellement les normes institutionnelles (cf. chapitre 2), ces dispositifs permettent à l'institution d'imposer aux usagers ses propres règles et valeurs de socialisation.

### **3.1.3 De l'hétérogénéité des pratiques au mimétisme propre aux formes d'isomorphisme institutionnel**

Troisième et dernière particularité qui semble caractériser le champ de la remédiation dans l'enseignement supérieur, la forte hétérogénéité des formes prises par ces dispositifs est régulièrement mise en exergue par les recherches menées sur cet objet (Michaut, 2003 ; Romainville, 2006 ; Endrizzi 2010, Perret, 2013). Qu'il s'agisse de souligner la complexité, voire l'impossibilité, de constituer une cartographie exhaustive de l'ensemble des actions mises en œuvre ou bien de mettre en avant le rôle des dynamiques locales dans le développement de ces dispositifs, ce sont bien les notions d'hétérogénéité, d'émiettement et de multiplicité qui prévalent pour les caractériser. Et de fait, la tentative de recenser l'ensemble des actions menées au sein d'un seul établissement donne rapidement le vertige. Pour ne citer qu'un seul exemple, suite à la mise en œuvre du Plan Réussite en Licence à l'université de Bourgogne, pas moins de 90 actions ont été proposées aux étudiants de L1 (pour 19 licences généralistes), le nombre total d'actions réalisées à destination des étudiants inscrits dans les trois années de licence s'élevant à 222, sans compter celles proposées aux étudiants d'IUT et de PACES (Perret, Berthaud, Benoist, 2013). Pourtant, le travail de contextualisation mené précédemment donne à voir un certain nombre de caractéristiques communes, dont la mise en évidence constitue un préalable nécessaire à la transformation de cet objet pratique (l'expérimentation pédagogique) en objet de recherche. Il s'agit donc ici, en guise de conclusion de ce premier exposé, de « mettre

un peu d'ordre » dans ce qui pourrait relever du « chaos » aux yeux de nombre d'observateurs plus ou moins avertis (Dubet, 2003).

Ainsi, malgré leur diversité, ces dispositifs sont tous porteurs d'un objectif commun et consensuel à savoir la lutte contre les inégalités scolaires. Le premier chapitre a mis en exergue l'orientation libérale du cadre normatif dans lequel s'élabore cet objectif. Mais les actions concernées, quel que soit le public visé et les démarches engagées, sont toujours menées sous l'égide de la poursuite du bien commun, à travers la volonté d'améliorer la réussite des étudiants les plus défavorisés. Cette tension entre une orientation politique conflictuelle (professionnalisation et sélection) et l'universalité de l'objectif poursuivi par les actions dans lesquelles elle s'incarne fait écho au procédé de *dépolitisation normative*, observé dans d'autres domaines (Petiteville, 2016). Franck Petiteville notamment, en s'intéressant aux organisations internationales, observe que ces dernières mobilisent des « normes éthiques solidaristes et universalistes » pour légitimer l'extension de leurs actions, leurs programmes opérationnels étant « élaborés autour de finalités humanistes et consensuelles » (2016, p116-117).

Par ailleurs, il est entendu que ces dispositifs ou expérimentations relèvent d'initiatives locales, laissant d'importantes marges de manœuvre aux équipes pédagogiques pour définir les modalités de mise en œuvre (Michaut, 2003). Or, ces initiatives sont impulsées par des appels à projet émanant du ministère et de ses partenaires (Programme d'Investissement d'Avenir, collectivités territoriales, Union Européenne, FEJ, etc...) et auxquels les équipes pédagogiques sont invitées à répondre en vue d'obtenir des financements pour la poursuite de leurs activités (Perret, Berthaud, Benoist, 2013). En ce sens, bien que locales, ces initiatives restent contraintes par les orientations définies dans le cadre de ces appels à projet. De sorte que si la multiplication des appels à projet favorise en partie l'émiettement des dispositifs, la similitude/redondance des axes de financement tend à promouvoir une culture commune propice au développement de modalités d'action identiques. Dans le rapport ministériel « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », Claude Bertrand insiste sur la dimension culturelle de cette transformation et rappelle que « des appels à projets proposés au niveau national permettent d'afficher des orientations, des objectifs, des attendus et en cela influent sur les représentations de la communauté universitaire tout entière » (2014, p26-27).

De fait, la majorité des actions se structurent autour de principes d'intervention et d'outils communs. La plupart des équipes mettent l'accent sur la singularité de l'expérience étudiante et développent une prise en charge individualisée (contrat d'engagement, entretiens de suivi individuels, accompagnement à la construction du projet, etc.). À l'image des dispositifs promus dans le secondaire, ces actions s'inscrivent donc dans « une logique

institutionnelle de traitement différencié de la difficulté [et des inégalités] scolaires » (Barrère, 2013, p.99). De plus, une grande partie des expérimentations s'appuient sur des pratiques dites « innovantes » qu'il s'agisse de la création d'outils numériques (PEC, plateforme pédagogique, plateforme d'orientation, logiciels de simulation, etc.) ou du recours à des pédagogies alternatives au système « classique » d'enseignement (pédagogie par projet, classe inversée, tutorat, etc.). L'importance des similarités relevées entre dispositifs rappelle le constat dressé par Cathy Perret et Sophie Morlaix à l'université de Bourgogne, selon lequel « les actions [du PRL] correspondant à des modalités pédagogiques rénovées renvoient à des pratiques et modalités d'enseignement innovantes dans le contexte local, mais elles ne peuvent pas prétendre au statut d'innovations pédagogiques au regard des pratiques décrites par la littérature » (2014, p.180).

De même, les dispositifs mis en œuvre s'appuient sur des partenariats de plus en plus fréquents avec des acteurs extérieurs à l'université (structures d'accompagnement à l'emploi, associations, entreprises, etc.) ainsi que sur le développement des coopérations entre les acteurs internes à l'institution (enseignants – personnels administratifs – étudiants), coopérations qui appellent dans un même temps une diversification des compétences et des missions des équipes pédagogiques. La dimension de travail en réseau est une caractéristique essentielle de ces expérimentations. Enfin, ces dispositifs inscrivent l'action pédagogique dans une culture du résultat à travers le recours systématique à l'évaluation<sup>90</sup>. Si l'obligation faite aux acteurs d'évaluer leurs pratiques ne dit rien des usages que ces derniers en font, ni de l'importance qu'ils accordent aux résultats, elle conduit à placer la question de l'*efficacité* des pratiques au centre des préoccupations.

Sans nier toute singularité des actions expérimentées au sein de chaque établissement, force est de constater une homogénéisation des pratiques adoptées et des moyens mobilisés. Ce constat vient nuancer celui dressé par Christophe Michaut qui voit dans le processus d'autonomie croissante des universités une possibilité pour les établissements de disposer d'*« une marge de manœuvre suffisante pour élaborer des politiques pédagogiques singulières »*

---

<sup>90</sup> Chaque financement attribué dans le cadre d'appel à projet doit être justifié par la remontée d'indicateurs permettant d'évaluer l'atteinte des objectifs. Cette obligation s'inscrit dans le cadre d'un changement majeur d'orientation de l'action des administrations publiques où la « culture de moyens » à céder la place à la « culture du résultat », c'est-à-dire à l'idée selon laquelle « les organisations publiques produisent des biens et des services pour la collectivité et qu'elles doivent le faire de manière efficace et efficiente, c'est-à-dire en atteignant les objectifs fixés tout en minimisant le montant des ressources investies » (Chatelain-Ponroy, Sponem, 2008, p.1). Dans le cas des dispositifs de lutte contre le décrochage, la performance ne se mesure pas en terme financier mais en termes de rendement scolaire. L'attribution de moyens est conditionnée à la remontée d'indicateurs permettant d'évaluer l'effet des dispositifs sur la réussite scolaire et/ou l'insertion professionnelle. Cette approche conduit à faire reposer la légitimité de l'action publique sur son efficacité (ibid).



(2003, p102). Si les modalités d'organisation peuvent varier (nombre d'heures consacrées, etc.) la nature des actions n'est que peu modifiée. De fait, loin de donner lieu à une diversification des modes d'apprentissage entre établissement, le développement de ces expérimentations semble davantage s'inscrire dans un processus « d'isomorphisme institutionnel » (DiMaggio, Powell, 1983). Or, selon Paul DiMaggio et Walter W. Powell, la survie d'une organisation dépend moins de l'efficacité des actions menées que de leur acceptabilité sociale, autrement dit de leur conformité aux schèmes normatifs dominants. En période de transition ou d'incertitude, expliquent-ils, la recherche de légitimité prime sur la rationalité économique et favorise les comportements mimétiques entre organisations d'un même champ. Cette approche invite à questionner les logiques d'action sur lesquelles se fonde la légitimité de ces espaces pédagogiques « alternatifs ». Elle semble particulièrement adaptée ici puisque, comme le démontre la partie suivante, ces dispositifs ne cessent de se multiplier en dépit de toute efficacité avérée.

### **3.2 Persister *malgré* les preuves : le paradoxe inexpliqué des dispositifs en faveur de l'égalité des chances**

Alors que l'injonction à l'évaluation participe à étendre une culture du résultat à des activités non économiques, l'absence de résultat significatif des dispositifs d'aide à la réussite sur les parcours ne remet pas en cause leur existence. Cette partie interroge ce paradoxe.

#### **3.2.1 L'absence d'effets significatifs sur les parcours étudiant**

Le développement des dispositifs d'accompagnement à la réussite témoigne de l'importance accrue accordée à la dimension pédagogique dans l'espace universitaire. Ce tournant institutionnel s'accompagne d'un changement de paradigme majeur en sociologie de l'éducation (Fave-Bonnet, Clerc, 2001 ; Duru-Bellat, Van Zanten, 2012). Dans les années 1960-1970, les travaux menés tendent à expliquer les inégalités d'accès et de réussite par l'inégalité des positions occupées dans la structure sociale. Aujourd'hui, les recherches se focalisent sur le sens que chaque étudiant attribue à ses choix et son rapport aux études (cf. chapitre 2). Les inégalités ne sont plus appréhendées comme le produit de structures sociales, mais résultent d'un processus de négociation entre attentes individuelles et attentes institutionnelles. L'attention des chercheurs porte alors sur l'inégale disposition de chacun à maîtriser les codes

de cette négociation. Ce mouvement, commun à l'ensemble des échelons du système scolaire (de l'école à l'enseignement supérieur), traduit le passage « d'une vision déterministe, donnant un primat explicatif aux structures » à « un paradigme donnant aux fins poursuivies par les acteurs une place essentielle » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2012, p.257). Ce faisant, la plupart des travaux portant sur ces dispositifs se sont attachés à objectiver les effets de l'action publique sur les parcours individuels. Ils mettent notamment en exergue les liens entre pédagogie, expérience étudiante et rendement scolaire. Or, bien que les travaux portant sur ces objets de recherche soient encore peu nombreux (IFE-ENS, 2017 ; Perret & Morlaix, 2014, Michaut 2003), leurs résultats convergent vers une absence d'effet significatif sur la réussite scolaire, quand ils ne mettent pas en évidence des effets contre-productifs<sup>91</sup>.

Les rapports ministériels suite à la mise en place du Plan Réussite en Licence (PRL) dans les établissements formulent des résultats mitigés, notamment la non-réduction de l'échec en licence<sup>92</sup>. Les travaux de Cathy Perret et Sophie Morlaix concluent à une baisse de la réussite aux examens les années suivant la mise en place du plan et à une incapacité des actions à gommer les inégalités sociales et scolaires initiales (2014). Cette étude mesure les effets des dispositifs d'aide et de soutien mis en place par l'université de Bourgogne dans le cadre du PRL sur les performances des néo bacheliers aux examens du premier semestre de L1<sup>93</sup>. Leurs résultats mettent en évidence une baisse de la réussite des titulaires d'un bac ES indépendamment de la mention obtenue ainsi qu'un risque d'échec accru pour les diplômés d'un bac S obtenu sans mention. Pour les bacheliers de la série L, le risque d'échec augmente chez les titulaires d'une mention, sans que les diplômés dépourvus de mention voient leur chance de réussite augmenter.

Ainsi, comme le rappellent les auteures, à l'exception des diplômés de la filière S avec mention, « *les années de PRL se conjuguent avec une stagnation voire une baisse de la réussite* » (2014, p. 187). L'étude a également tenté d'objectiver les effets en fonction de la nature et du nombre d'actions suivies. Ces deux facteurs n'ont pas d'effet sur la réussite des titulaires d'un bac S. En revanche, la multiplication du nombre d'actions suivies affecte négativement les résultats des bacheliers L et ES. Enfin, si les actions visant « un accueil et un suivi renforcés » enregistrent des effets positifs pour les bacheliers L et les bacheliers ES sans

---

<sup>91</sup> Ces résultats peu concluants peuvent être rapportés à ceux obtenus par des dispositifs visant à compenser les désavantages scolaires des élèves dans d'autres contextes (Illich, 1971 ; Glasman, 2004 ; Garcia, 2010).

<sup>92</sup> Voir « La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités » dans le *Rapport public annuel 2012* de la Cour des comptes (p.662-669) :

[https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/Reussite\\_en\\_licence.pdf](https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/EzPublish/Reussite_en_licence.pdf)

<sup>93</sup> Dans cette étude, l'échec au examen est défini par rapport à la moyenne obtenue par l'étudiant (<10/20).

mention, les actions de « rénovation des modalités pédagogiques » n'influent positivement que sur la réussite des titulaires d'un bac L avec mention. Autrement dit, la capacité à tirer bénéfice des actions pédagogiques reste largement dépendante du niveau scolaire antérieur, quand la multiplication du nombre de dispositifs ne vient pas annuler, voire inverser les effets observés.

Les actions spécifiques mises en place pour lutter contre le décrochage à l'université dans le cadre du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ) ne dérogent pas à ces constats. Si les dispositifs ont permis d'améliorer les conditions d'études, les évaluations menées ne permettent pas de déceler d'effet significatif sur la réussite aux examens, ni sur la hiérarchie des notes selon le baccalauréat d'origine (FEJ, 2013). C'est notamment le cas du dispositif « Réussite en L1 en mathématique » porté par l'université de Poitiers. La première expérimentation du dispositif a mis en évidence une augmentation de la moyenne générale obtenue aux évaluations après que les étudiants aient suivi les cours de soutien, concluant à « un effet significatif sur le résultat aux évaluations à court terme »<sup>94</sup>. Cependant, l'expérimentation met également en exergue les effets différenciés du dispositif selon le type de baccalauréat.

Le fait de suivre les cours de soutien a significativement augmenté la moyenne des titulaires d'un bac scientifique et des titulaires d'un bac sciences économiques option mathématiques (la note finale des bacheliers ES restant significativement inférieure à celle des bacheliers scientifiques). Pour tous les autres étudiants (bac ES sans l'option mathématique, bac techno, bac pro) le dispositif ne permet pas d'améliorer significativement les résultats (notes inférieures à la moyenne). De même, l'évaluation menée par le Céreq sur le Portefeuille d'Expérience et de Compétence (PEC) met en avant des effets contrastés sur le public bénéficiaire. Les étudiants ayant bénéficié du PEC affichent un taux de poursuite d'étude légèrement supérieur aux étudiants non bénéficiaires (+2%). Cependant, les taux de redoublement et les taux de réorientation n'étant pas significativement différents entre étudiants bénéficiaires et non bénéficiaires, l'expérimentation ne permet pas de conclure à un effet du PEC sur la réduction du décrochage (Céreq, 2014).

Concernant les actions plus spécifiquement orientées vers les publics en difficulté, les résultats ne sont pas plus encourageants. La note publiée par le FEJ relative aux premiers enseignements des expérimentations (2013) fait bien état de résultats significatifs en termes de réorientation vers des études brèves à visée d'insertion professionnelle ou en termes d'insertion vers des métiers en tension. En revanche, la capacité de ces dispositifs à favoriser le maintien

---

<sup>94</sup> Voir la note de restitution finale remise par Christian Aubin, porteur du projet, en septembre 2011, p. 8 : [https://www.experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/Rapport\\_Final\\_EXPE\\_AP1\\_448.pdf](https://www.experimentation-fej.injep.fr/IMG/pdf/Rapport_Final_EXPE_AP1_448.pdf)

dans le cursus initial ou la réorientation au sein de l'enseignement supérieur n'a pu être démontrée (FEJ, 2013). Par exemple, le rapport d'évaluation du dispositif « Rebond pour les étudiants décrocheurs de l'enseignement supérieur » souligne les effets positifs de l'accompagnement renforcé sur la réorientation des décrocheurs vers les métiers en difficultés de recrutement (CREST). Le dispositif « Sécuriser le choix des études supérieures » a favorisé la réorientation des étudiants bénéficiaires vers des filières courtes, en les dirigeant vers les places vacantes de BTS ou DUT.

De même, le dispositif « Réduire le nombre d'étudiants décrocheurs », porté par l'université de Metz, a permis d'augmenter significativement le taux de réorientation vers les filières courtes mais n'a pas eu d'impact sur la réussite aux examens (taux de validation d'un semestre au moins). Les étudiants ayant participé activement au dispositif se déclarent satisfaits des prestations proposées, précise le rapport d'évaluation, mais les étudiants les plus en difficulté n'y ont pas eu recours. Seuls 20% des étudiants ont fréquenté les différents modules et très peu se sont tournés vers les partenaires. Le rapport d'évaluation pour le FEJ, remis en 2012, par Liliane Bonnal, attribue les résultats décevants du suivi renforcé au manque d'investissement des étudiants puisqu'il observe « un effet favorable du dispositif dès que le jeune [s'y] engage de manière active »<sup>95</sup>. Il faudrait, conclut-il, « mieux cibler le public des étudiants « décrocheurs » » et « développer le suivi pour les étudiants qui en ont réellement besoin ». Avec ce paradoxe que les étudiants identifiés par l'institution comme ceux en ayant « réellement » besoin, sont précisément ceux qui délaissent totalement le dispositif. Le rapport insiste : « il faudrait arriver à faire comprendre que ces suivis peuvent être utiles à tous les étudiants en difficulté ou situation de « décrochage » ». Mais, utiles, le sont-ils vraiment ?

### **3.2.2 La non-participation comme forme de non recours : la question du désaccord en suspend**

Dans le cas cité ci-dessus, la non-participation des publics cibles n'est pas questionnée. L'évaluateur l'interprète comme le signe d'un désintérêt des étudiants pour la formation ou d'une méconnaissance des bénéfices pouvant être retirés du dispositif. Or, les travaux portant sur le non-recours aux droits sociaux ont montré que d'autres logiques peuvent conduire à ne pas s'engager dans un dispositif d'aide publique, en particulier celle du désaccord (Warin,

---

<sup>95</sup> Voir Bonnal, L. Favard P. 2012. « Accompagnement des étudiants décrocheurs de L1 », Rapport d'évaluation pour le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.

2011). Se pourrait-il que les réponses apportées par les dispositifs ne soient pas celles attendues par les publics en difficulté ? Cette question reste largement passée sous silence car, comme l'explique Philippe Warin, faire l'hypothèse de cette forme spécifique de non-recours c'est « [déranger] le mode de production des politiques fondé sur la définition des besoins sociaux par les acteurs institutionnels » (Warin, 2018, p.2). Cette approche invite à agir non plus sur *la mise en œuvre* de l'offre mais sur *son contenu* et donc à mettre en doute la légitimité même de la politique ou de l'action menée. Pourtant, poser la question du désaccord des étudiants vis-à-vis de l'offre institutionnelle et donc, *de la place qu'ils occupent dans le processus de définition des besoins*, apparaît d'autant plus nécessaire que la non mobilisation des publics cibles fait office de constat récurrent dans les travaux portant sur les dispositifs d'accompagnement, en particulier ceux menés sur le tutorat.

En la matière, les résultats des recherches menées sur le tutorat, régulièrement réactualisés, sont relativement unanimes. Les différentes études menées sur ce dispositif spécifique de soutien assuré par des pairs ne permettent pas de conclure à une amélioration significative du résultat des étudiants (Annoot, 2001 ; Endrizzi, 2010 ; Michaut, 2012 ; Cour des comptes, 2012). Des effets positifs ont été mis en évidence sur l'élévation des notes obtenues par les étudiants les plus faibles sans que ces derniers ne parviennent à valider leur année d'études (Danner, 1999, 2000). De même, l'efficacité du dispositif pour les participants a pu être démontrée, mais le tutorat reste fréquenté par des étudiants ayant une probabilité plus élevée de réussite (Danner, 2000) et n'atteint pas son public cible (Annoot, 2012). Comme le rappelle Laure Endrizzi, le non recours au dispositif constitue l'un des principaux facteurs avancés pour expliquer sa non efficacité : « De nombreuses recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, le plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin : ceux qui assistent aux séances sont en effet ceux dont les chances de réussite sont déjà élevées et qui sont déjà en partie familiarisés avec les codes. Cet écueil est confirmé récemment par les travaux de R. Shankland (2009), qui montre que les participants ont généralement réussi leurs études secondaires et sont majoritairement issus de familles dont les parents ont fait des études supérieures » (Endrizzi, 2010, p. 17).

Pourtant, rares sont les travaux qui tentent d'approfondir les causes de ce non-recours. L'évaluation du non-recours au tutorat, menée par le Céreq en 2011, constitue une première tentative de mieux saisir les raisons de non-participation au dispositif des publics cibles. Le sentiment de ne pas avoir besoin du tutorat est avancé comme l'une des principales raisons de ce non recours, suivi de la surcharge de travail que représente la participation à ce dispositif, du

sentiment de « perte de temps » y étant associé (pouvant être assimilé à une remise en cause ou une non perception de son utilité) ainsi que son caractère potentiellement stigmatisant. L'enquête menée par le Céreq pointe également du doigt les conditions de vie qui amènent les étudiants en situation de forte précarité « à [abandonner] plus souvent le tutorat alors qu'ils ressentent plus fortement le besoin de ce type d'aide que les non précaires » (2011, p.18). Ces résultats font écho aux hypothèses formulées dans plusieurs travaux portant sur le tutorat quant à l'inadéquation de l'offre aux besoins des étudiants les plus en difficulté ainsi qu'à la honte susceptible d'être ressentie au moment d'intégrer un dispositif ciblant une population spécifique (Annoot, 2001). Ces conclusions peuvent également être mises en perspective avec les facteurs favorisant le retour en formation exposés au chapitre 2 de cette thèse. En effet, le modèle de régression effectué a permis de mettre en évidence le faible impact des actions institutionnelles sur le retour en formation au regard des caractéristiques économiques et sociales et du poids déterminant de l'aide financière familiale (cf. p. 132).

### **3.2.3 L'adhésion des acteurs : nouvelle quête de l'institution ?**

Ainsi, du tutorat, au PRL en passant par les actions financées par le FEJ, les résultats des dispositifs mis en œuvre sont plus que mitigés quant à leur efficacité sur la réussite étudiante et leur capacité à agir sur la réversibilité des parcours. Quels que soient les dispositifs considérés, les équipes pédagogiques porteuses des projets se heurtent à la non-participation des étudiants initialement visés, mais pas seulement. La non-mobilisation enseignante constitue un second facteur régulièrement mentionné pour expliquer une partie des dysfonctionnements des dispositifs. En effet, la plupart des travaux observent une réticence du corps enseignant à s'investir dans ces dispositifs, soit qu'ils expriment un désintérêt ou s'estiment incompetents à assurer les missions d'orientation et d'accompagnement induites par ce type de mesure (Endrizzi, 2010 ; Bétant et al., 2010), soit que ces missions restent insuffisamment valorisées dans la progression de carrière (Céreq, 2014). Le rapport d'évaluation du Portefeuille d'Expérience et de Compétence (PEC) remis au FEJ par le Céreq note : « La mobilisation des enseignants-chercheurs est parfois difficile : on note leur faible intérêt pour les missions d'orientation et d'insertion professionnelle, en marge de celles principalement centrées sur leurs métiers d'enseignement et de recherche. La faible valorisation de l'accompagnement des étudiants dans les activités et carrières des enseignants-chercheurs ne les incite pas à s'investir dans ces « nouvelles fonctions » » (2014, p. 7).

De fait, ces dispositifs questionnent l'autonomie et la culture professionnelle des enseignants-chercheurs et cristallisent un certain nombre de conflits au sein même de la communauté éducative (Pretari et al., 2014). Une sorte de frontière fictive apparaît à la lecture des différents travaux entre ceux qui d'un côté (étudiants comme enseignants) s'investissent et s'engagent pleinement dans les dispositifs et ceux qui de l'autre, manifestent leur réticence et font preuve d'une moindre motivation. Plus que la réussite ou l'échec des étudiants, l'adhésion des acteurs au dispositif devient l'enjeu central des politiques publiques : « Outre l'insuffisance des moyens, en particulier humains, ce sont les résistances des acteurs (enseignants et étudiants) qui sont identifiées comme les principaux freins (Bétant et al., 2010) ».

En dépit de toute efficacité avérée et alors que ces dispositifs pédagogiques sont délaissés par une grande partie de ceux qu'ils sont censés soutenir, acteurs politiques et institutionnels n'ont de cesse de promouvoir leur développement. Les résultats négatifs des évaluations conduisent ces derniers à affiner les techniques de communication et stratégies de recrutement pouvant agir sur la mobilisation des publics et des agents. Mais, comme le montre l'extrait suivant issu des préconisations formulées par la Cour des Comptes, la pertinence même de leur existence n'est pas questionnée : « Si l'importance du tutorat n'est pas contestée par les étudiants eux-mêmes - principalement lors du premier semestre de première année de licence -, son efficacité apparaît, à bien des égards, fragile [...] Sa principale limite réside dans son absence de caractère obligatoire (en particulier lorsqu'il comprend des cours de soutien), ce qui l'empêche de toucher les étudiants qui en ont pourtant le plus besoin. Compte tenu de son coût, son ciblage sur les publics en difficulté et le fait de le rendre obligatoire sont des sujets qu'il conviendrait d'examiner attentivement » (Cour des Comptes, 2012, p. 674).

Ce non questionnement ne se cantonne pas aux sphères institutionnelle et politique. L'absence de mise en doute de l'utilité des dispositifs pour les publics en difficulté s'observe également dans les travaux académiques. La conclusion de Cathy Perret, Julien Berthaud et Stéphanie Benoist au sujet des effets du PRL à l'université de Bourgogne est particulièrement significative. Après avoir démontré l'inefficacité des mesures tant sur le taux de réussite que sur la réduction des inégalités scolaires initiales, les auteurs se demandent si la situation « *n'aurait pas été pire* » sans PRL. Autrement dit, les auteurs formulent une hypothèse infalsifiable qui les conduit à ne pas questionner la pertinence même de l'action publique : « Ces résultats renvoient aux constats établis en Belgique (Parmentier, 2011) dans un système universitaire comparable au système français, confronté lui aussi à l'arrivée de nouveaux étudiants : les taux de réussite ne se sont pas améliorés avec l'introduction de nouveaux

dispositifs pédagogiques. Mais la situation n'aurait-elle pas été pire sans ce PRL ? » (2013, p. 96).

La question qui se pose alors n'est plus tant celle des raisons pour lesquelles ces dispositifs n'atteignent pas leurs objectifs. En effet, les recherches présentées ci-dessus aboutissent à des résultats relativement concordants quant aux limites de ces dispositifs : non-participation des publics cibles, inadéquation de l'offre au besoin, etc. C'est bel et bien le constat de leur extension continue qui suscite l'interrogation. Comment expliquer, dans un contexte de rationalisation de l'action publique, que ces dispositifs ne cessent de se multiplier en dépit de l'absence de preuve quant à leur utilité sur la performance scolaire des publics en difficulté ? Trois pistes de réflexion peuvent être envisagées pour répondre à cette question. La première s'inscrit dans une critique empirique et invite à questionner l'objectivation de la réussite par la seule méthode quantitative. La deuxième, plus fonctionnelle, porte davantage l'accent sur les finalités des dispositifs. Et si l'amélioration du rendement scolaire n'était pas la principale (ou du moins la seule) finalité poursuivie ? Enfin, la troisième approche, issue de la sociologie néo-institutionnelle, vise à questionner les registres de rationalisation de l'action publique en défendant l'idée selon laquelle l'efficacité n'est pas le seul critère sur lequel se fonde la légitimité de l'action.

### **3.3 La mesure de l'efficacité comme impasse : pour une approche néo-institutionnelle du changement**

Cette partie analyse les réponses apportées par les critiques empirique et fonctionnaliste à la faiblesse des liens constatés entre l'action des dispositifs et la réussite étudiante. Elle démontre l'intérêt de recourir aux outils théoriques de la sociologie néo-institutionnelle pour approfondir les logiques d'action sur lesquelles se fonde la légitimité de ces dispositifs.

#### **3.3.1 Transférer la controverse scientifique sur les méthodes de recueil de données**

Face à la démonstration de l'inefficacité des dispositifs d'accompagnement pédagogique sur la réussite étudiante, une première série de travaux tendent à questionner la pertinence des méthodes d'évaluation retenues pour objectiver les effets de l'action publique. En effet, la plupart des recherches menées sur les dispositifs d'accompagnement pédagogique ou de prévention du décrochage ont recours à des indicateurs quantitatifs (notes aux examens,



taux de poursuite d'études, etc.). Cependant, l'absence de lien mise en évidence entre actions pédagogiques et rendement scolaire conduisent les auteurs à discuter les limites de l'approche quantitative. Comme le montre l'extrait suivant, les outils et les indicateurs retenus deviennent l'objet de la controverse scientifique : « le tutorat ne permettrait pas d'améliorer significativement les performances des étudiants : des conclusions qui font écho à d'autres recherches portant sur l'accompagnement dans l'enseignement secondaire. La satisfaction souvent exprimée par les participants autorise à penser que l'amélioration des performances n'est sans doute pas le seul objectif qu'il convient d'assigner au tutorat... Cette dernière observation rejoint les préoccupations du groupe AdAPTE (groupe de recherche sur les actions d'accompagnement pédagogique, leur typologie et leur évaluation) qui travaille à la production d'outils pour la description, l'analyse et l'évaluation de dispositifs d'accompagnement destinés à des étudiants de première année (Salmon et al., 2009). L'évaluation de ces dispositifs est en effet éminemment contextuelle et soulève des questions récurrentes sur la validité des données recueillies et sur la pertinence du choix des critères et des indicateurs de réussite » (Endrizzi, 2010, p.17).

Les méthodes quantitatives de recueil de données font tout d'abord l'objet de limites récurrentes quant à la nature des données mobilisées, tant l'usage à finalité académique de répertoires de données administratives suscite de nombreuses controverses (Desrosières, 2005). Une partie des travaux menés sur les dispositifs de remédiation se heurtent à la difficulté d'obtenir des données administratives exhaustives sur le parcours des étudiants ou s'appuient sur des données produites à des fins de pilotage du projet. Par ailleurs, la difficulté de recenser l'ensemble des actions existantes à l'échelle d'un établissement complexifie les tentatives de mesure des effets (Perret C, Morlaix S, 2014).

Mais la principale limite adressée à l'approche quantitative reste la pluralité des sens pouvant être accordés à la notion de réussite. Si les notes obtenues aux examens traduisent les attentes de l'institution, les dimensions subjectives de l'expérience étudiante (Dubet, 1994) invitent les chercheurs à mettre en évidence d'autres dimensions plus qualitatives pouvant participer au sentiment de réussite. Cette approche suggère de prendre davantage en compte les effets de ces actions sur le rapport que l'étudiant entretient à ses études en termes d'intégration, de confiance en soi, d'acquisition de méthodes de travail, d'acquisition des codes... Autant de dimensions difficilement quantifiables (Annoot, 2012 ; Michaut, 2004). Tandis que les approches quantitatives s'attachent à objectiver les effets de l'action publique *via* la production d'indicateurs chiffrés, les tenants des méthodes qualitatives mettent en garde contre les pratiques

systematiques de *mise en chiffre du social*, ces dernières se révélant peu à même de rendre compte de l'expérience vécue des bénéficiaires (Zaffran, Vollet, 2018).

Cette approche, la plus répandue, et toute aussi convaincante qu'elle soit, ne saurait pourtant épuiser les interrogations qui persistent quant à la capacité d'action des dispositifs d'accompagnement pédagogique, dits de « remédiation ». En effet, la focalisation des débats sur des questionnements d'ordre méthodologique tend à invisibiliser ceux portant sur le sens même de l'action publique. Le risque d'enlèvement du raisonnement sociologique auquel peut conduire ce type de posture a notamment été critiqué par C. Wright Mills au travers de la notion d'« inhibition méthodologique ». Si « les tâches de la sociologie [...] ne sauraient se passer des soucis de méthode » écrit-il, « ils deviennent [dans l'empirisme abstrait] par trop encombrants » (2006, p.53). La principale limite des recherches focalisées sur des « problèmes épistémologiques de méthodes » poursuit-il, « c'est qu'elles perdent contact avec les problèmes de fond » (2006, p.77). Or, il est frappant de constater que si les modalités d'évaluation des dispositifs de remédiation sont sujettes à discussion et donnent lieu à de nombreux débats sur la nature des indicateurs à retenir pour qualifier la réussite, la question de la pertinence du cadre normatif dans lequel ils s'inscrivent n'est quasiment jamais soulevée (Divay, 2012). Et pour cause, comme le note Sophie Divay, « le cadre prédéfini des expérimentations sociales » vient brouiller les frontières entre la figure du sociologue et celle de l'évaluateur, au détriment d'un travail de mise en doute du cadre d'action : « Le travail d'interrogation des prénotions et de construction de l'objet de recherche [...] est entravé par la force des évidences et prénotions largement partagées dans les milieux institutionnels et scientifiques sur le bien-fondé des expérimentations et de leur évaluation [...] » (2012, p. 117).

Dans un contexte où « la pertinence du projet du porteur n'a pas [...] à être interrogée », les recherches menées sur les expérimentations visent essentiellement à étudier l'objectivation des effets de l'action publique. Peu de travaux portant sur ces dispositifs questionnent les catégories d'entendement au travers desquelles sont conçues les politiques publiques. De sorte que les résultats négatifs obtenus par ces dispositifs ne peuvent mettre en doute la croyance collective dans leur bien-fondé. Paradoxalement, ce sont alors les méthodes de recueil de données utilisées qui sont jugées inefficaces à faire la preuve de l'efficacité. Parce que le cadre normatif de ces actions reste inexploré, la présomption d'inefficacité qui pèse sur le contenu de l'action publique se trouve, en pratique, transférée aux instruments de mesure censés l'évaluer.

### 3.3.2 Identifier les finalités stratégiques des dispositifs

Pour éviter cet écueil, une seconde approche questionne davantage les finalités de ces dispositifs. Si les dispositifs se développent malgré l'absence de preuve de leur efficacité sur la réussite des élèves, c'est sans doute qu'ils portent en eux d'autres *fonctions stratégiques* que la seule amélioration du rendement scolaire (Barrère, 2013). Analysant la montée des dispositifs alternatifs à la forme scolaire « ordinaire », Anne Barrère distingue deux grandes fonctions stratégiques auxquelles ces derniers permettent de répondre. D'une part, le recours accru à ces formes spécifiques d'agencement de l'espace et du temps scolaire permet à l'organisation de s'approprier des *logiques différentialistes* de traitement des individus dans un cadre *universaliste* inaltérable, propre aux institutions républicaines : « Il ne s'agit plus seulement de « donner plus à ceux qui ont moins », sur un territoire donné mais de « faire autrement » avec « certains », voire même avec « chacun ». Plus la forme scolaire « ordinaire » est jugée inefficace, plus ses équipements et techniques d'action sont jugés obsolètes, plus elle est entourée de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tous ou de chacun, se multipliant ainsi afin de ne pas déroger à une logique d'action qui reste universaliste » (2013, p. 106).

D'autre part, dans un environnement du travail en mutation, marqué par l'avènement de « la cité par projets », ces dispositifs introduisent de nouvelles logiques managériales, enclines à infléchir les modes de régulation propres aux bureaucraties professionnelles : « D'autre part, et sur leur versant organisationnel cette fois, [les dispositifs] prospèrent sur une critique elle aussi inépuisable, celle de la bureaucratie, de ses lenteurs, rigidités, et formalismes. L'appel à l'inventivité, à la créativité, à l'initiative des acteurs, si elle est une récupération de la critique « artiste » de l'aliénation au travail mise au service de formes tout aussi oppressantes de contrôle, n'en jouit pas moins toujours d'une séduction forte, d'autant plus qu'elle se traduit aussi par des expériences enrichissantes et porteuses de sens dans le travail quotidien (Boltanski, Chiappello, 1999) » (2013, p. 111).

Ces deux logiques d'action se retrouvent aujourd'hui dans l'enseignement supérieur, tant sur le recours à des formes de traitement différencié répondant aux besoins de publics hétérogènes que sur la montée en puissance de nouvelles figures professionnelles au sein de l'université. Comme le rappelle François Dubet, « l'université française a beau rester une bureaucratie d'État, elle est devenue un monde d'entrepreneurs [...] S'il fallait aujourd'hui définir un objet nodal par le biais duquel on pourrait saisir le cœur du fonctionnement et du changement de l'enseignement supérieur, ce serait sans doute ces entrepreneurs universitaires »

(2003, p 378). Le cadre réglementaire en faveur d'une autonomie accrue des universités (LRU) impose le développement de nouvelles logiques managériales qui participent à la reconfiguration des pratiques au sein des bureaucraties professionnelles du secteur public (Barrier, Musselin, 2015 ; Vinokur, 2008). Les enseignants se voient inviter à élargir le champ de leur mission en investissant des tâches administratives de coordination de projets. Ils deviennent « acteurs de « segments professionnels » engagés à temps partiel dans des missions spécifiques de régulation » (Barrère, 2013, p.108), au côté de métiers émergents tel que celui d'ingénieur pédagogique. La diversification des missions des acteurs universitaires et l'émergence de nouveaux corps de métier, susceptibles de concurrencer l'autonomie de professions reposant sur un savoir expert s'accompagne également d'une diversification des formes de travail et des modes de recrutement. Le développement des dispositifs va de pair avec un recours accru à différents types de contrats temporaires : du contrat à durée déterminée au mécénat (mise à disposition de salarié par une entreprise privée) en passant par le service civique volontaire.

Du point de vue de l'approche fonctionnaliste, le développement des dispositifs répond à différentes nécessités stratégiques auxquelles doit faire face l'organisation, que ce soit en termes de gestion des publics ou des agents. Analysé sous cet angle, le développement des dispositifs peut s'expliquer par la montée en puissance de nouvelles normes *entrepreneuriale* au sein de l'université (Etzkowitz, 2004 ; Clark, 1998) ou tout du moins, par un mouvement de « recomposition des relations entre groupes d'acteurs au sein des universités » (Barrier, Musselin, 2015). Les dispositifs permettraient à des reconfigurations potentiellement polémiques de se déployer de manière plus ou moins silencieuse : « Les dispositifs constituent en quelque sorte une offre de réformes à géométrie variable, dont le potentiel de contrainte et de contestation est adouci, euphémisé par son éclatement même [...] Ils apparaissent aussi comme une ruse de l'organisation bureaucratique elle-même, une manière de préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien » (Barrère, 2013, p. 113).

Cette approche plaide en faveur du rapprochement de deux champs jusqu'à présent largement dissociés dans les travaux académiques portant sur le monde universitaire. D'un côté, les travaux s'inscrivant dans la sociologie de l'éducation étudient les manières d'être et d'apprendre de l'étudiant. De l'autre, les travaux menés en sociologie des organisations étudient l'évolution des modes de gouvernance des établissements universitaires et des professions. Or l'explication de l'extension des dispositifs développée par l'approche fonctionnaliste laisse entrevoir le caractère inopérant de cette distinction. L'expérience étudiante ne peut être comprise comme la seule manifestation de manières d'étudier singulières. Elle résulte

également d'un ensemble de logiques propres aux membres d'une organisation (en termes de gouvernance, d'aspiration de carrière, de répartition des ressources, etc.)

Cependant, de même que la critique empirique évacue la question de la pertinence de l'action publique, la critique fonctionnaliste évite d'interroger ce qui fait le sens même de l'action, à savoir son projet politique. En effet, la finalité officielle du dispositif est présentée comme secondaire au regard des nécessités stratégiques auxquelles doit répondre l'organisation en matière de gestion de ses personnels et de ses publics. C'est bien parce que ces dispositifs sont estimés efficaces à servir les buts poursuivis par l'organisation qu'ils continuent de se développer : « au vu de tant de dispositifs reconduits sans la moindre preuve de leur réussite ou même avec le sentiment contraire, il paraît opportun d'inverser le regard. Il se peut que l'existence même des dispositifs soit en elle-même un résultat jugé efficace au désir et au besoin d'agir, se passant en ce sens de toute autre justification » (Barrère, 2013, p. 110).

Dans les deux cas, la formulation des hypothèses reste contrainte par le paradigme de la rationalité économique. Le rapport dispositif-efficacité constitue une dimension structurante du raisonnement. Cette posture enferme la critique dans une alternative en forme d'impasse. Puisque l'existence de ces dispositifs ne peut s'expliquer en dehors de toute efficacité il faut, soit détourner le soupçon d'inefficacité, soit démontrer ce en quoi ils sont effectivement efficaces, quand bien même il ne s'agirait pas des objectifs explicitement affichés. Or, une troisième approche, portée par la sociologie néo-institutionnelle permet de dépasser ce paradigme. Ses auteurs développent l'idée selon laquelle l'efficacité n'est pas le seul critère à partir duquel l'action tire sa légitimité. D'autres mécanismes interviennent dans ce processus, en particulier la correspondance de l'action à un référentiel normatif dominant. Cette troisième approche invite à prolonger le questionnement ouvert par l'approche fonctionnaliste sur le rôle des dispositifs comme espace de transformation de l'institution en s'intéressant cette fois-ci aux logiques d'action sur lesquelles se fonde leur légitimité.

### **3.3.3 Le rôle des *mythes rationnels* dans le gouvernement des conduites**

Selon Isabelle Huault, l'approche néo-institutionnelle développée par DiMaggio et Powell permet de comprendre « la dimension parfois très irrationnelle voire ambiguë des processus organisationnels, dont les fondements ne sont pas ceux de l'optimalité économique » (2008, p.4). En effet, pour ces derniers, les organisations sont d'abord et avant tout animées par une recherche de légitimité. Cette légitimité s'appuie davantage sur des activités symboliques et rituelles, autrement dit des *mythes*, que sur une rationalité économique. Selon ce principe, les

pratiques adoptées par les membres de l'institution universitaire ne sont pas nécessairement celles les plus à même d'accroître le rendement scolaire, mais celles les plus à même d'être acceptées socialement par les acteurs du même champ. C'est parce que les discours et les pratiques mobilisés au sein des dispositifs de remédiation « ont acquis le statut de normes et de standards dans l'environnement des agents », que ces agents « les considèrent alors comme rationnels ». Dès lors, comme le rappellent Christine Musselin et Philippe Bezes, « se conformer à ces règles ou adopter ces structures garantit une reconnaissance par l'environnement externe, confère une légitimité, assure l'accès à des moyens, et favorise les échanges de « bonnes pratiques » » (2015, p.133). Autrement dit, si ces dispositifs se développent, c'est qu'ils s'appuient sur un modèle normatif auquel les acteurs du champ confèrent une légitimité. Comprendre le développement des dispositifs de remédiation au sein de l'université nécessite d'objectiver les règles et valeurs qui structurent le modèle normatif qui les sous-tend. Cela suppose également d'analyser la manière dont les agents s'emparent de ce modèle et se l'approprient.

S'inscrire dans cette démarche doit permettre de mieux cerner *les conditions de circulation et d'adoption* des normes et valeurs véhiculées par les dispositifs de remédiation mais également la manière dont ces valeurs sont traduites concrètement en pratiques par les acteurs (Musselin, Bezes, 2015 ; Jobert, Muller, 1987). Comme le souligne Christine Musselin et Philippe Bezes, à la suite de plusieurs travaux portant sur la dimension nécessairement conflictuelle de l'introduction de nouvelles représentations au sein d'une organisation, la légitimité des mythes « n'est pas donnée, mais à construire » (2015, p. 140). Elle relève d'un travail « de traduction et d'adaptation » porté par différents acteurs (2015, p. 139). L'engagement dans ce travail de négociation peut prendre différentes formes. Il résulte d'une adhésion *stratégique* lorsque les acteurs « estiment qu'ils seront mieux défendus au sein de la nouvelle forme organisationnelle », d'une adhésion *de principe*, lorsque ces derniers « sont convaincus que les positions qu'ils défendent sont bénéfiques à tous », ou encore d'une adhésion contrainte lorsque « les acteurs ne peuvent s'opposer à des mythes pourtant contraires à leurs représentations, préférences ou croyances ou quand résister devient impossible car la plupart des autres acteurs se plient à un même mythe » (2015, p.139-141 ). De ce point de vue, la mobilisation des acteurs au sein des dispositifs peut prendre la forme d'une lutte stratégique portée par des *entrepreneurs institutionnels* (DiMaggio, 1988). Ces derniers visent à faire reconnaître comme légitime leur propre définition normative du champ, et par là infléchir (ou tenter d'infléchir) en leur faveur la structuration des rapports de pouvoir au sein de l'institution.

Mobiliser les outils de la sociologie néo-institutionnelle pour penser les dispositifs de remédiation peut surprendre quand la plupart des travaux issus de ce courant étudient les échelons les plus élevés des systèmes de gouvernance (États, outils centralisés de gestion, processus de fusion, etc.). Ces dispositifs constituent pourtant une véritable opportunité d'observer *par la marge*, les phénomènes de rationalisation au cœur des transformations de l'administration publique. De plus, l'approche néo-institutionnelle permet de réintroduire une dimension politique dans l'analyse des dispositifs de remédiation en s'intéressant à la dimension conflictuelle du modèle normatif qu'ils véhiculent. Qui sont les défenseurs de ce modèle ? Dans quel(s) but(s) ? Quels sont les ressorts de leur engagement ? Quels sont les répertoires d'action mobilisés par ces *entrepreneurs* pour entraîner l'adhésion des acteurs ? Quelles formes de résistance observe-t-on ? Ces questions, pourtant centrales au vu de la diversité des acteurs investis dans ces dispositifs (étudiants, enseignants, entreprises, élus, associations, etc.) et des difficultés de recrutement qu'ils rencontrent, restent peu étudiées. Elles invitent à redéfinir les mécanismes d'adhésion des acteurs aux dispositifs. L'adhésion ne doit plus être envisagée uniquement comme le résultat d'un calcul coût / bénéfice effectué par un acteur rationnel au regard d'une efficacité présumée. Elle relève également de luttes organisationnelles pour la redéfinition des rapports de pouvoir au sein de l'institution.

## Conclusion

La fragmentation des dispositifs entrave la construction et l'expression d'une critique frontale permettant d'apprécier la pertinence de l'action publique (Barrère, 2013). De fait, ce chapitre a d'abord mis en exergue un ensemble de principes communs afin de les caractériser. Il ne s'agit pas ici de nier le caractère singulier que chaque dispositif peut recouvrir pour les acteurs et leurs environnements professionnels dans leurs modalités pratiques de fonctionnement. Il faut plutôt comprendre cette démarche comme une entreprise de *catégorisation* propre au travail d'objectivation scientifique. Selon Luc Boltanski et Ève Chiapello, cette entreprise nécessite « un rapprochement entre des éléments singuliers sous une forme qui rend possible l'équivalence » (Boltanski, Chiapello, p. 451). Le travail de *mise en équivalence* des formes d'action effectué ici permet d'élargir l'espace possible de la critique en rendant intelligible l'univers parcellisé des dispositifs de remédiation. Ces derniers peuvent alors être définis comme des *instruments discrets* de gouvernance du changement au sein de l'institution. Discret, au sens où ils permettent à l'État de modifier la physionomie des premiers

cycles universitaires, « sans recourir à une politique « publique » basée sur la transformation des règles » (Bezes, 2004, p. 75).

Face au paradoxe de leur extension constante, malgré l'absence d'effet positif sur le rendement scolaire, la sociologie néo-institutionnelle permet de replacer au cœur du raisonnement la question de la structuration des rapports de pouvoir au sein de l'institution. Finalement, si ces dispositifs se multiplient en dépit de toute efficacité avérée, ce n'est peut-être pas tant, comme l'affirme Anne Barrère, que leur existence se suffit à elle-même en tant que preuve d'action de l'organisation. Mais plutôt que, par les discours et les actions qui s'y développent, ces dispositifs contribuent à la légitimation de normes et d'usages servant la poursuite des intérêts particuliers d'une partie des acteurs du champ.

Dès lors, il apparaît central de questionner non plus seulement la manière dont ces dispositifs modèlent l'expérience étudiante, mais bel et bien la manière dont ils agissent sur le gouvernement des conduites de l'ensemble des acteurs de l'institution. En quoi ces dispositifs constituent-ils des espaces de fabrication /diffusion de nouvelles formes de justification des conduites ? Quels acteurs s'en font les *entrepreneurs* ? Dans la poursuite de quels intérêts ? Au final, dans quelle mesure l'adhésion au mythe entraîne-t-elle une transformation concrète des pratiques et une restructuration des rapports des pouvoir au sein de l'université ? C'est à ces questions que répondent les prochains chapitres à partir de l'enquête menée, par observation participante, au sein du projet ACCROCHAGE.



## Chapitre 4 / De l'égalité des chances à la reconfiguration des bureaucraties professionnelles : les ressorts de l'engagement en faveur de l'innovation pédagogique

*« Sébastien est enfin dans le grand bain, il a son petit chez lui... Très petit. Et il a ses petits boulots... Petits aussi. Pas facile de trouver un emploi stable lorsqu'on a été longtemps fâché avec les études. Mais aujourd'hui n'est pas un jour comme les autres. Sébastien a un rendez-vous avec une femme... Marie-Paule. Marie-Paule connaît bien les outils numériques. Et elle apprend à Sébastien comment accéder à ses droits, chercher du travail... Elle lui redonne de l'espoir. Chaque année, la Fondation Orange, ses associations partenaires et des salariés Orange forment au numérique 50 000 personnes en difficulté.*

*Chaque année, en France, nous formons gratuitement au numérique 50 000 personnes en difficulté. Pour que tous aient les mêmes chances ! »*

Spot publicitaire, Fondation Orange, décembre 2019.

Printemps 2019, de mai à juillet se tient le procès de France Télécom. L'ex-entreprise Orange comparaît, au côté de sept de ses anciens cadres dirigeants, pour « harcèlement moral institutionnel » au titre de la politique menée par l'entreprise de 2005 à 2010. Au cours de cette période, le plan Act (anticipation et compétences pour la transformation) a contribué au départ de 22 450 salariés. Entre 2001 et 2008, 44 700 postes sont supprimés, 94 % d'entre eux concernant des emplois de fonctionnaire. Cette politique de mobilité forcée entraîne une hausse de la souffrance au travail et des suicides au sein de l'entreprise<sup>96</sup>. Décembre 2019, l'ex-entreprise Orange et ses cadres dirigeants sont reconnus coupables de harcèlement ou complicité de harcèlement par le tribunal correctionnel de Paris. Ils écotent de peines allant de quatre mois à un an de prison avec sursis et de plusieurs milliers d'euros d'amende (Beynel, 2020). Au même moment, la Fondation Orange diffuse des spots publicitaires vantant les mérites de l'entreprise en tant qu'actrice de la formation des publics en difficulté. À l'image de l'entreprise *délinquante* se substitue celle de l'entreprise *éthique*, partenaire responsable de l'action publique en faveur de l'égalité des chances.

Si la simultanéité de ces deux événements ne permet pas de présumer de l'intentionnalité des acteurs, elle met en exergue la question des intérêts stratégiques des organismes privés à supporter des causes publiques, et notamment la cause éducative. En tant que financeur d'une

---

<sup>96</sup> Après instruction, le procès portera sur 39 cas de suicides, tentatives de suicide ou symptômes dépressifs (Beynel, 2020)

centaine de fablabs solidaires, la Fondation Orange est directement impliquée dans des projets visant à promouvoir des expérimentations pédagogiques pour lutter contre le décrochage scolaire et universitaire. Pourtant, l'hétérogénéité des acteurs engagés dans ces projets ne fait que rarement l'objet de questionnement. Les recherches se focalisent sur des enjeux techniques de méthodes et d'efficacité sans prendre en compte leur encastrement dans des enjeux politiques et sociaux<sup>97</sup>. En se centrant sur la manière d'acculturer au changement les agents en interne, ils laissent de côté les conditions de l'engagement des acteurs externes, partie-prenante de ces innovations.

Le cas du procès France Télécom illustre l'importance de prendre en compte les formes de gouvernement qui encadrent les raisons d'agir des acteurs au sein des organisations privées et publiques. Pour quelles raisons des organisations à but lucratif privé s'investissent dans des causes non lucratives d'intérêt général ? Pour quelles raisons des enseignants intervenant au sein d'un établissement peu concerné par le décrochage s'engagent dans un projet visant à promouvoir des innovations pour lutter contre le décrochage ? Peut-on s'en tenir à une lecture individuelle de l'action, centrée sur les singularités des histoires et des caractères de pionniers ou d'entrepreneurs du changement (Albero, Linard, Robin, 2008) pour expliquer le développement des innovations pédagogiques au sein de l'espace universitaire ?

Ce chapitre analyse le contexte institutionnel et les conditions d'intégration du projet ACCROCHAGE au sein de l'IUT de Grandville. Il montre que l'engagement en faveur de l'innovation est lié, pour les acteurs universitaires, à la mise en place d'une régulation par la concurrence de l'offre de formation et, pour les acteurs extérieurs, au développement d'un marché de la concurrence symbolique, donnant lieu à des formes de *schoolwashing*. La première partie décrit le projet ACCROCHAGE, ses acteurs et les modalités par lesquelles je me suis engagée sur le terrain. La deuxième partie replace l'investissement des membres au sein des tensions managériales et professionnelles qui animent la restructuration des modes de gouvernance des établissements universitaires. La troisième partie s'intéresse au rapport différencié que les membres du projet entretiennent à l'innovation selon qu'ils appartiennent au corps des enseignants titulaires, des ingénieurs pédagogiques contractuels ou des partenaires extérieurs. L'ensemble invite à considérer davantage le rôle des modes de gouvernance et de la structure du marché du travail universitaire sur la rationalité des acteurs.

---

<sup>97</sup> Lorsque ces enjeux sont pris en compte dans l'analyse des conditions d'intégration des innovations pédagogiques au sein des établissements d'enseignement supérieur, c'est encore dans une perspective normative. Bédard et Béchard (2009) ou Andrew Hannan et Harold Silver (2000) identifient des facteurs financiers et organisationnels permettant de favoriser l'émergence ou le développement d'innovations au sein de l'enseignement supérieur (cf. introduction).

## 4.1 Se mobiliser là où tous réussissent : l’ancrage d’un projet de lutte contre le décrochage à l’IUT

Cette première partie interroge le paradoxe du déploiement d’un projet de lutte contre le décrochage au sein d’un établissement *a priori* peu concerné par le phénomène. En effet, les IUT sont connus pour leurs taux élevés de réussite et font office d’exemple en matière d’encadrement pédagogique (Tralongo, 2018). Cette contradiction apparente se résout en considérant la manière dont se traduisent concrètement les enjeux de réussite au sein des formations universitaires technologiques. L’analyse montre que les membres du projet ACCROCHAGE s’inscrivent dans un travail de défense de la spécificité professionnelle des IUT.

### 4.1.1 Le projet ACCROCHAGE comme terrain d’enquête

J’ai été recrutée dans le cadre du projet ACCROCHAGE, en tant que doctorante contractuelle, en novembre 2017. Ce projet, porté par l’IUT de Grandville et financé sur trois ans par le Fond Social Européen (FSE), visait à « expérimenter des actions pédagogiques et des outils » auprès d’étudiants et de lycéens afin d’agir conjointement sur « l’orientation », « la lutte contre le décrochage universitaire » et « l’insertion professionnelle » des jeunes (objectifs extraits du dossier de demande d’aide européenne). Dans ce cadre, la recherche doctorale devait permettre de comprendre les causes du décrochage, analyser les « formes de remédiation » du phénomène et « éclairer[r] les raisons pour lesquelles elles peinent à se généraliser » (extraits de l’offre doctorale). Si le projet s’inscrit dans le cadre de la politique publique de lutte contre le décrochage universitaire et du continuum bac-3/bac+3<sup>98</sup>, son implantation au sein d’un établissement peu concerné par le phénomène peut surprendre. En effet, les IUT sont connus pour concentrer les taux de passage dans la même filière les plus élevés du premier cycle (MESR-SIES, 2013). Toutefois, l’évidence de ce paradoxe ne m’est apparue que plus tard<sup>99</sup>,

---

<sup>98</sup>La notion de continuum bac – 3/bac + 3 est instaurée par la loi du 22 juillet 2013 relative à l’enseignement supérieur afin d’assurer, par un ensemble d’initiatives, la continuité des enseignements entre le secondaire et le supérieur et favoriser une meilleure orientation des bacheliers. La loi définit notamment la notion de pourcentage minimum de bacheliers technologiques en IUT et la circulaire « Renforcement du continuum de formation de l’enseignement scolaire à l’enseignement supérieur » (n° 2013-0012 du 18-06-2013) préconise de porter une « attention particulière [...] aux élèves de terminale technologique et professionnelle afin de faciliter respectivement leur accès en IUT et en STS ».

<sup>99</sup>C’est notamment lorsque que j’ai commencé à présenter les premiers résultats de ma thèse que ce paradoxe a été soulevé à plusieurs reprises par des commentateurs extérieurs (colloque, revue) : « pourquoi un projet de lutte contre le décrochage là où il n’y a pas de décrochage ? ». Ces remarques formulées dans l’idée de nuancer les

tant les grandes orientations du projet faisaient écho aux initiatives déjà existantes à l'échelle nationale dans l'espace universitaire<sup>100</sup>. C'est donc sans étonnement que j'ai abordé le projet ACCROCHAGE, convaincue qu'il constituait un cas classique de déclinaison de l'action publique en faveur de l'égalité des chances. Ou tout du moins, le fait qu'un tel projet émerge à l'IUT n'a pas été la première source de mon étonnement.

J'ai intégré l'équipe projet dès le début de mon contrat, en tant que référente du *work-package* veille et recherche, ce qui m'a permis d'assister aux réunions mensuelles des membres du bureau. Comme le montre la figure 1, le projet ACCROCHAGE est structuré en *work-packages* (WP) ou lots de travaux correspondant chacun à un ensemble de tâches à réaliser, allant des activités de management, de communication et de stratégie à la mise en œuvre et l'évaluation d'expérimentations pédagogique<sup>101</sup>. Chacun des quinze *work-packages* est coordonné par un enseignant ou personnel administratif référent. Ces référents, nommés « responsables de lot », se réunissent une fois par mois pour échanger sur l'avancement des actions engagées. Ces réunions constituent le cadre au sein duquel se sont déroulées mes premières rencontres avec les membres du projet ainsi que mes premières observations.

J'ai également participé à la conception de l'évaluation des expérimentations au côté des ingénieures pédagogiques ainsi qu'au groupe de travail en charge de la veille sur l'innovation pédagogique. Ces missions m'ont permis de nouer des relations professionnelles avec les agents de différents statuts engagés au sein du projet et d'appréhender la nature de leur activité et de leur quotidien. J'ai pu saisir l'évolution des aspirations collectives mais aussi individuelles des agents engagés tout comme les obstacles auxquels ils ont été confrontés au cours des trois années. Cette position a également favorisé mon accès aux différentes actions organisées à destination des étudiants (*workshop*, *fablab*, etc.) ainsi qu'aux événements institutionnels du projet et de l'IUT de Grandville<sup>102</sup>.

---

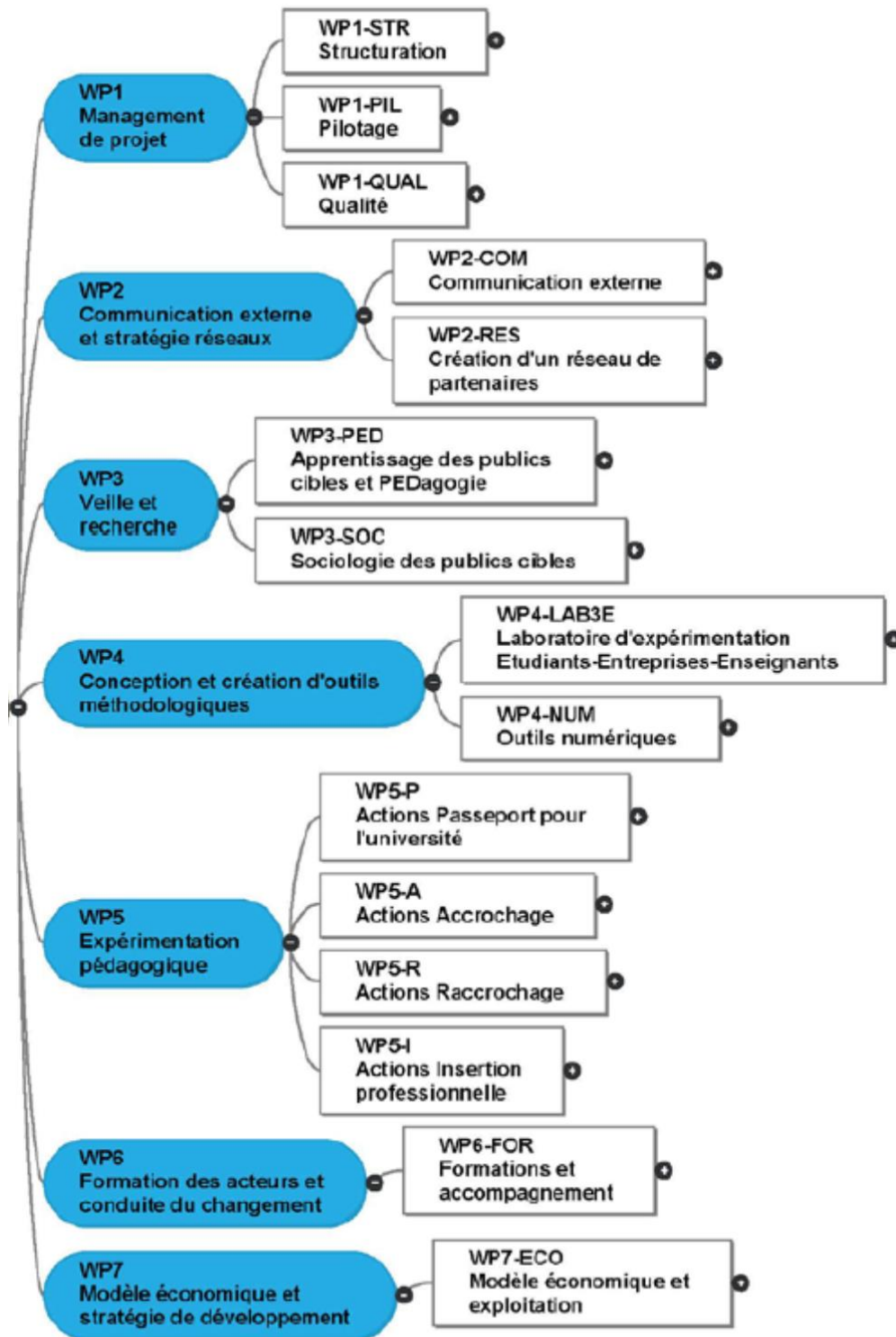
résultats du fait du caractère marginal du cas présenté m'ont conduit à renforcer ma thèse en précisant les fondements individuels et institutionnels du projet.

<sup>100</sup>Les caractéristiques communes de ces projets ont été décrites au chapitre 3.

<sup>101</sup>Ces tâches sont répertoriées dans un organigramme des tâches disponible en annexe, p.

<sup>102</sup>L'année 2019-2020 constitue au sein de l'IUT une période « d'activation des collectifs » (Gauch, 2015) en vue de préparer le passage au Bachelor Universitaire de Technologie (BUT). Plusieurs assemblées générales sont organisées par le directeur de l'IUT au sujet de la refonte des programmes par bloc de compétences.

Figure IV.1 : structuration des lots de travaux du projet ACCROCHAGE, figure présentée dans le plan qualité (décembre 2017).



En dépit de cette proximité avec les membres de l'équipe, j'ai mis du temps à comprendre la structure, le fonctionnement et le périmètre du projet. Cette incompréhension a d'abord été nourrie par la difficulté d'identifier les expérimentations pédagogiques portées par le projet ACCROCHAGE. Au premier janvier 2018, cent sept « actions » sont recensées dans le tableau de bord sans qu'il ne soit possible de savoir de manière exhaustive en quoi chacune consiste concrètement<sup>103</sup>. Ces « actions » recouvrent aussi bien des activités pédagogiques ayant lieu en cours que des initiatives plus alternatives (stage en fablab, workshop, accompagnement santé, portfolio numérique, etc.). Certaines sont portées par des enseignants membres du projet, d'autres ont été déclarées par des enseignants non membres, suite à une enquête visant à recenser les « actions pédagogiques innovantes » au sein de l'IUT de Grandville (extrait du document de synthèse du recensement). Ce périmètre large, aux frontières relativement floues, rend difficile une description précise des expérimentations pédagogiques suivies dans le cadre du projet.

Au fil des échanges ayant lieu lors des réunions du bureau ou de l'élaboration de l'évaluation, je me suis aperçue que le travail de description des activités concernées, loin d'être une simple formalité, soulevait des questions centrales relatives à la définition même de l'innovation pédagogique. Comment pouvait-on distinguer les actions recensées par le projet des autres activités d'enseignement pratiquées au sein de l'IUT ? Quels étaient les critères retenus par les membres du projet pour qualifier une activité pédagogique d'innovante ? Ces interrogations, partagées par les ingénieures pédagogiques mobilisées sur le dispositif d'évaluation, ont constitué le premier fil conducteur de mon questionnement.

Du fait du positionnement institutionnel du projet, les « actions » repérées relèvent de plusieurs établissements et collèges universitaires, dispersés sur plusieurs sites géographiques. En effet, l'IUT de Grandville accueille environ 4 000 étudiants, répartis sur 4 sites géographiques, dans trois départements territoriaux. Issu de la fusion de trois IUT, il est composé de 17 départements de formation (production et tertiaire) et fait partie depuis 2016 de l'université de Grandville<sup>104</sup>. Le projet ACCROCHAGE mobilise des personnels issus des quatre sites de l'IUT de Grandville mais également des agents d'un deuxième IUT, l'IUT de Petitville ainsi que des personnels du collège de droit de l'université de Grandville. Le périmètre du projet s'étend donc sur trois établissements, dont deux IUT et un collège universitaire. Sa

---

<sup>103</sup>Les responsables de lot eux-mêmes souligneront à plusieurs reprises en réunions de bureau le manque de visibilité sur l'ensemble des « actions » suivies.

<sup>104</sup>L'université de Grandville est l'une des neuf universités labellisées Idex qui résulte de la fusion de trois universités. Elle accueille environ 56 000 étudiants.

coordination s'effectue au sein des locaux d'une structure transverse de l'IUT de Grandville, spécialisée dans le management de projet et l'innovation, le CMPI<sup>105</sup>, à laquelle appartient notamment Corinne, maîtresse de conférence et « pilote » du projet. La fermeture de cette structure, annoncée dès le début du projet et effective en 2019, constitue un motif d'inquiétude pour les membres y étant affiliés.

L'animation du projet repose sur les responsables de lots qui assurent cette fonction en parallèle de leur activité quotidienne. Parmi eux, sept sont enseignants au sein de l'IUT de Grandville sous différents statuts (MCF, PRAG, enseignants associés). Ces derniers sont principalement référents des *work-packages* dédiés aux actions pédagogiques et à la formation des personnels. Charles, enseignant et responsable du WP raccrochage, dirige également le fablab *Make-it*, partenaire du projet (cf. encadré 3, p. 171). Sont aussi en charge de *work-packages* dédiés aux actions pédagogiques une ingénieure pédagogique de l'IUT de Petitville et une ingénieure pédagogique de l'université de Grandville. Les *work-packages* management, communication et stratégie sont coordonnés par cinq agents administratifs de l'IUT de Grandville, principalement issus du CMPI. La plupart des responsables de lot font partie des membres initiateurs du projet ACCROCHAGE.

Le projet repose également sur une équipe de huit salariés, composée d'ingénieurs pédagogique et de chargés d'animation et de développement, majoritairement recrutés par voie contractuelle sur des emplois à durée déterminée. Les ingénieurs pédagogiques effectuent un travail de prospection et d'accompagnement auprès des enseignants des établissements afin de soutenir la conception d'« actions » ou d'aider au développement d'initiatives déjà existantes. L'équipe opérationnelle organise également des formations ou des rencontres à destination des étudiants, des enseignants et des entreprises (*workshop*) afin de « favoriser le rapprochement de l'université et du monde socio-économique ». L'équipe accueille également des salariés de l'entreprise Talent<sup>106</sup>, mis à disposition périodiquement par le biais du mécénat de compétence.

---

<sup>105</sup>Le nom a été modifié.

<sup>106</sup>Le nom a été modifié. L'entreprise Talent est un groupe mondial, spécialisé en service d'ingénierie et de recherche et développement. Il emploie près de 50 000 ingénieurs dans plus de 30 pays.

### **Encadré 3. Le Fablab *Make-it***

Le Fablab *Make-it* est l'un des cent soixante-dix fablab solidaires soutenus par la Fondation Orange. C'est une association qui propose un espace de fabrication collaboratif situé sur l'un des sites de l'IUT de Grandville. Cet espace a vocation à rassembler des publics de tous horizons (étudiant, particuliers, professionnels) autour de projets dédiés à la création numérique. Il accueille également des jeunes en situation de décrochage scolaire ou universitaire suivis par la Mission Locale et bénéficiaires de la garantie jeune. Comme me l'explique Loïc, employé en service civique, l'association s'appuie sur une pédagogie visant à « produire pour apprendre plutôt qu'apprendre pour produire » qui s'inspire de « la philosophie du faire » caractéristique du mouvement *Maker*<sup>107</sup>. Les jeunes accompagnés participent au côté des autres adhérents au développement de projets à vocation sociale ou écologique (fabrication de ruches connectées, etc.). L'espace physique se compose de plusieurs salles, équipées de postes informatiques et de machines de fabrication industrielle (découpe laser, impression 3D, presse thermique, fraiseuse, etc.). L'animation de l'espace repose sur Charles, vice-président de l'association et enseignant au sein de l'IUT de Grandville ainsi que sur deux techniciens recrutés par voie contractuelle sur les fonds du projet ACCROCHAGE. L'accompagnement des jeunes en situation de décrochage et la promotion de l'espace est également assuré par des stagiaires, recrutés sur des missions de service civique (quatre au moment de l'enquête).

Outre la multiplicité des « actions » suivies, des sites concernés et des personnels impliqués à temps plein ou partiel, la gouvernance du projet témoigne également de l'imbrication des liens institutionnels dans lesquels il s'inscrit. Les décisions prises en bureau sont validées au sein de deux comités de pilotage. Le premier réunit les représentants des partenaires et financeurs, propose des orientations stratégiques et statue sur l'avancement du projet. Il est composé de huit entreprises, un représentant du MEDEF, un représentant de l'ANDRH, de représentants des collectivités territoriales et d'une fondation d'établissement. Le second réunit les représentants de l'université de Grandville. Il rassemble les vice-présidents formation et orientation de l'établissement, des directeurs de services en lien avec la formation (service pédagogie, service orientation, etc.) et des directeurs de collèges. Il a pour rôle de garantir l'adéquation entre la stratégie de l'université et les actions du projet. L'existence de

---

<sup>107</sup>Les origines et les valeurs de ce mouvement ont notamment été analysées par Isabelle Berrebi-Hoffmann, Marie-Christine Bureau et Michel Lallement dans leur ouvrage *Makers. Enquête sur les laboratoires du changement social* (2018).



cette seconde instance témoigne de l'importance pour le projet d'acquiescer une légitimité en dehors du seul périmètre de l'IUT. La légitimité du projet au sein de l'université de Grandville, mais également au sein de l'IUT fera l'objet de discussions récurrentes entre les membres du bureau. Le manque de reconnaissance dont souffre le projet est par exemple évoqué lors du bureau du 9 janvier 2018 :

« Les membres du bureau attendent une meilleure reconnaissance du projet par l'université de Grandville. Ils expriment la volonté que l'université de Grandville adopte un positionnement clair vis-à-vis du projet, afin que le projet gagne en légitimité auprès des élus. La pilote du projet répond que la question de la légitimité a été posée en comité de pilotage : « comment être légitimé un peu plus au niveau des instances politiques de l'université ? ». Ce blocage devrait s'affaiblir avec l'entrée d'un nouveau membre dans l'équipe de direction relativement favorable au projet. Il propose d'organiser un *workshop* pour sensibiliser les enseignants. Ce *workshop* doit permettre de continuer le travail engagé pour la légitimation du projet ACCROCHAGE. Les chargés de mission doivent arrêter de dire « le projet de l'IUT » (Réunion du bureau, 9.01.2018, extrait de mes notes personnelles) ».

L'extrait de réunion présenté ci-dessus illustre la nature des échanges par lesquels j'ai pris peu à peu connaissance avec le projet ACCROCHAGE. Les sujets abordés lors de ces rencontres m'ont vite semblé relativement éloignés des préoccupations pédagogiques portées par les membres. En revanche, ces réunions ont constitué un espace privilégié pour saisir les répertoires d'action mobilisés par les agents pour entraîner l'adhésion de leurs collègues et les obstacles rencontrés. Le manque de participation, les relations institutionnelles, les stratégies de développement, la perception du projet par les équipes enseignantes, la définition des rôles et des tâches de chacun ont fait l'objet de questionnements récurrents. À ces premières observations se sont ajoutés les apports de la documentation du projet et des données statistiques, à savoir le faible nombre « d'actions » pédagogiques finalement dédiées à des publics en situation d'échec et la faible fréquence des sorties non diplômées parmi les inscrits de l'IUT. Ces paradoxes m'ont conduit à questionner davantage les ressorts de l'engagement des porteurs du projet. Quelle place occupe les membres du projet ACCROCHAGE au sein de l'université de Grandville ? Quels rapports entretiennent-ils à l'ingénierie pédagogique et à l'innovation ? Quelles attentes collectives ou individuelles nourrissent-ils ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans la traduction concrète de leurs aspirations ? Dans quelle mesure les valeurs portées par ces entrepreneurs sont-elles partagées au sein de l'espace universitaire ? Ces questions ont fait l'objet d'une série d'entretiens semi-directifs, menés avec des acteurs clés du projet et des

acteurs extérieurs afin de saisir la pluralité des enjeux qui entourent la promotion de l'innovation pédagogique au sein de l'espace universitaire (Cf. tableau en annexe 3, p. 345).

#### **4.1.2 Les maux récurrents de la réussite universitaire des IUT : hétérogénéité des publics, professionnalisation et savoir-être**

L'ambition affichée du projet, mentionnée dès l'origine dans le Contrat d'Objectifs et de Moyens (COM) vise à prévenir le décrochage et à réduire les inégalités de réussite par la mise à disposition d'« innovations ». Cette ambition est confirmée par Corinne, pilote du projet, lors de notre entretien :

*« Moi : De manière générale, je constate qu'on se recentre beaucoup sur les innovations pour essayer de réduire les inégalités, ce qui était finalement le pari du projet ACCROCHAGE à l'origine ?*

*Corinne : Absolument. Absolument. C'était essayer d'avoir un impact sur les étudiants les moins favorisés par le biais de... bon effectivement il n'y avait pas juste l'innovation pédagogique, le champ était plus large mais c'est ce que tu expliques très bien dans ton rapport. Il y avait le côté orientation qui était à accompagner aussi et puis ensuite agir sur les enseignants et voir quels pourraient être les effets de l'innovation pédagogique sur la réussite des étudiants » (Corinne, enseignante IUT, pilote du projet ACCROCHAGE).*

Cet intérêt pour la réussite étudiante se manifeste au sein d'un établissement peu concerné par les phénomènes d'échec ou d'abandon. À l'image de ce que l'on peut observer de manière générale au sein des IUT, et comme le souligne le contrat d'objectifs et de moyens du projet, « les statistiques consolidées de réussite et de devenir des étudiants restent en moyenne satisfaisantes » (p.14). Le faible risque d'exposition à une sortie non diplômée des étudiants inscrits en IUT est également confirmé par l'enquête menée auprès des DUT, licence et master (cf. chapitre 2). Les inscrits en DUT sont largement surreprésentés parmi ceux poursuivant des études (cursus linéaire ou réorientation) mais s'orientent peu vers une sortie de formation que celle-ci soit diplômée ou non. En effet, 81,8% des inscrits en première année de DUT s'engagent dans une poursuite d'études contre 49,9% de l'ensemble des inscrits. Si l'on ajoute à ce groupe, les étudiants en situation de redoublement ou de réorientation, près de 97% des inscrits en première année de DUT poursuivent des études à l'issue de leur première année tandis que seuls 2,7% quittent le système éducatif. Paradoxalement, ces bons résultats sur le plan académique n'exonèrent pas les équipes enseignantes d'inquiétudes vis-à-vis de la réussite étudiante.

L'analyse de la documentation du projet et les entretiens menés montrent que le rapport des enseignants à la réussite en IUT se manifeste sous d'autres formes que celles de l'échec ou l'abandon. Trois préoccupations sont régulièrement soulevées : l'hétérogénéité des publics, la professionnalisation et le savoir-être.

Ce qui est d'abord souligné par le contrat d'objectifs et de moyens, c'est l'épuisement des équipes pédagogiques lié à l'hétérogénéité des publics. Le rapport fait état de « difficultés grandissantes à maintenir ces statistiques de réussite » (p.14) face à l'obligation légale faite aux IUT de recruter un certain quota de bacheliers technologiques<sup>108</sup>. Derrière l'euphémisme de « l'hétérogénéité des publics », c'est bien la question de la place des bacheliers technologiques au sein des IUT qui est posée et, avec elle, celle de la capacité des départements à conserver la maîtrise de leur recrutement. Les enseignants rencontrés, qu'ils participent ou non au projet ACCROCHAGE, soulignent les difficultés auxquelles sont confrontés les bacheliers technologiques dans leurs matières. Le manque de formalisme et les faibles capacités d'abstraction liés à une formation antérieure peu tournée vers la théorie constituent des obstacles importants au suivi des enseignements :

*« En mathématique, les bacs généraux on les fait beaucoup travailler sur l'abstraction et donc leurs cerveaux s'y forment et les bacs technos sont vraiment dans la pratique et ils travaillent la théorie de manière assez légère. Quand ils arrivent chez nous dans des matières totalement abstraites, c'est difficile pour eux. Il y a beaucoup de calculs mathématiques dans ma discipline, certes simples, mais dont ils n'ont pas l'habitude de travailler avec »* (Corinne, enseignante, IUT production, pilote du projet).

*« Ça fait un peu discours de vieux profs mais là, chaque année, sur les maths, qui nécessite un raisonnement de base, de l'abstraction, des choses qui sont aussi présentes dans toutes les autres matières, il y a un gouffre qui est en train de se creuser qui est phénoménal. À ma petite échelle d'enseignant ici, en huit ans, j'ai vu les différences arriver, notamment sur les trois dernières années »* (J., DDE, IUT production, hors projet).

J. est directeur des études au sein d'un département de l'IUT production. L'équipe pédagogique qu'il coordonne met en œuvre de nombreuses actions de suivi et d'encadrement auprès des étudiants mais n'a pas souhaité s'investir au sein du projet ACCROCHAGE<sup>109</sup>. Son constat rejoint pourtant celui des membres du projet. Le sentiment d'être confronté à des

---

<sup>108</sup>Introduits dans le cadre de la loi sur l'enseignement supérieur de 2013, ces quotas sont fixés par le recteur d'académie. La réforme du BUT entrée en vigueur en 2021 vient modifier cette disposition en fixant à 50% le taux de bacheliers technologiques devant être recrutés par les IUT.

<sup>109</sup> Les raisons de ce refus sont abordées au chapitre suivant.

difficultés de compréhension grandissantes chez les étudiants s'avère largement partagé par les enseignants. Ces derniers associent cette évolution aux réformes du bac STI2D et à l'instauration des quotas de recrutement d'étudiants issus de cette filière. La transformation du bac technologique a entraîné une modification des programmes de lycée jugée préjudiciable au niveau des étudiants et à leur adaptabilité :

*« Ça a changé qu'on en a pris plus, parce qu'on nous a demandé d'en prendre plus. Et que le niveau et leur formation n'était pas du tout la même. Quand le bac c'était un STI, ils avaient un socle technique qu'ils pouvaient réutiliser avec nous. Là, le STI2D, ils ont fait des choses bien plus générales, bien plus diffuses, il y avait moins de socle technique et globalement le « niveau », je mets des guillemets parce que le « niveau scientifique » a évolué. Et là, c'est deux/trois dernières années, il y a des étudiants qu'on rentre... Tu n'arrives même plus à savoir ce qu'ils ne comprennent pas. Tu es confronté à des non compréhensions que tu découvres, tu te dis : « oh mon dieu ! mais je fais quoi de ça ? Comment je fais pour l'aider là ? » » (Isabelle, enseignante, IUT production, responsable de lot)*

Les discours de ces enseignants mettent en évidence le contraste entre les capacités scolaires des bacheliers technologiques et les injonctions qui pèsent sur leur activité. À l'imposition de quotas de recrutement s'ajoute la directive de maintenir des taux élevés de réussite. Une tension apparaît entre l'obligation faite aux filières de recruter des candidats non préparés à suivre des enseignements dispensés en IUT et la préservation d'un niveau de réussite légitimant sa dimension sélective. Les taux de réussite font l'objet de rappel à l'ordre de la part du chef d'établissement :

*« C'est pas du ministère, c'est de l'IUT. Si on a des taux de réussite, là la moyenne de l'IUT doit être à 70% de réussite en première année, si un département tombe à 40/50, ça nous est déjà arrivé il y a quelques années, le directeur est arrivé : « qu'est-ce que c'est que ces taux, ce n'est pas normal. » Et en soi, il a raison. À partir du moment où on est une filière sélective, où on sélectionne un étudiant, on dit, si je te prends c'est que je t'estime capable de le faire » (J., DDE, IUT production, hors projet).*

La problématique du recrutement des bacheliers technologiques est particulièrement marquée dans les départements de production qui disposent d'un faible vivier de candidats. C'est le cas du département de J. qui se voit contraint de recruter des bacheliers technologiques au niveau scolaire insuffisant pour atteindre le quota fixé, les meilleurs bacheliers de cette filière privilégiant le BTS. Dans les filières plus sélectives de l'IUT, la préoccupation des enseignants en matière de réussite s'exprime moins en termes de recrutement qu'en termes de

professionnalisation. Ces derniers s'inquiètent du manque d'intérêt de leurs étudiants pour le marché du travail et des aspirations à la poursuite d'études de leurs diplômés. En effet, comme le rappelle Stéphanie Tralongo (2018), depuis le début des années 2000, les poursuites d'études post-DUT connaissent une augmentation continue tandis que l'insertion immédiate et durable après le DUT ne cesse de baisser. Selon l'enquête nationale de l'ADIUT de 2019, seuls 10,8% des diplômés de 2017 sont entrés sur le marché du travail (contre 28,9% pour les diplômés de 2001). Si les DUT ont été créés dans une perspective affichée de formation de cadres intermédiaires, les trajectoires adoptées aujourd'hui par les diplômés sont susceptibles de remettre en cause leur vocation professionnelle (Tralongo, 2018 ; Agulhon, 2018). La volonté de poursuite d'étude des diplômés de DUT contraste alors avec les attentes de l'institution, centrée sur la définition d'un projet professionnel. L'échange ci-dessous, extrait d'un entretien collectif mené en présence de deux responsables pédagogiques (RP) et d'un directeur d'études (DDE) de filière tertiaire, témoigne de cette tension :

« RP : *La difficulté qu'on a à leur faire comprendre c'est qu'ils doivent réfléchir à un projet personnel et professionnel alors qu'eux ils se demandent quelles études ils vont faire après ? Ils ne font pas de lien avec le type de boulot qu'ils aimeraient obtenir. C'est compliqué ça. Donc ça peut accentuer aussi le fait qu'ils décrochent. On les voit, on discute avec eux mais c'est irrationnel quoi, c'est irrationnel.*

Moi : *Qu'est-ce qui est irrationnel ?*

RP : *Les choix qu'ils font après.*

DDE : *Ils ne parlent jamais de métier. Moi je leur dis bien.*

RP : *Ils nous parlent des études, ils se rassurent parce qu'il y a les écoles de commerce pas loin et il suffit de faire un chèque, les parents paieront. Ils ne se demandent pas ce qu'ils vont faire après. On a beau leur dire qu'avec un master 2 actuellement, tout le monde ne rigole pas et on a 80% des titulaires de master 2 qui un an après n'ont toujours pas de CDI, c'est irrationnel quoi.*

RP : *Ils ne l'entendent pas.*

Moi : *Oui on voit bien que la majorité des étudiants continue leurs études après le DUT.*

RP : *Oui 80%, dans tous les départements.*

RP : *Oui après le DUT même après avoir fait une L3 générale. C'est juste pour reculer l'entrée sur le marché du travail ou parce que « je ne sais pas où je veux aller ».*

DDE : *On a une licence professionnelle très professionnalisante, la plupart de ceux qui veulent bosser trouvent du boulot. Et on a un étudiant qui voulait faire une filière*

*industrielle, il est en alternance chez Aéronautique<sup>110</sup>, essayons de trouver mieux. À la fin de son année, Aéronautique lui propose de l'embaucher. Monsieur refuse. Il va faire un master à l'INSEEC qu'il ne fait pas en alternance. Et pour trouver du boulot, qu'est-ce qu'il fait ce monsieur ? Il va taper chez Aéronautique. Ben là, il s'est fait recevoir. Parce que quand on refuse Aéronautique, c'est à vie, voilà. Il est complètement débile ce garçon ».*

Je rencontre ici deux responsables pédagogiques et un directeur des études d'un département de l'IUT de Grandville consacré aux formations tertiaires. Ces personnes ne sont pas membres du projet ACCROCHAGE, mais l'une de leurs actions pédagogiques a été labellisée<sup>111</sup> par le projet. Ces derniers coordonnent une formation très sélective (cent trente places pour cinq mille candidatures valides) et recensent peu de cas d'abandon en cours de formation. Lorsque c'est le cas, c'est pour se réinscrire dans une nouvelle formation l'année suivante. Bien que cela ne concerne que peu d'étudiants, ils se questionnent sur ce phénomène qu'ils estiment en augmentation. Selon eux, ces abandons ne sont pas imputables à un manque d'information et/ou de motivation à l'entrée puisque les candidats doivent suivre une longue procédure de sélection, qui demande entre autre d'effectuer des recherches et un travail préparatoire. C'est « l'évolution des profils » des personnes recrutées qui est au centre de leurs préoccupations et notamment l'instabilité de l'engagement étudiant. Ces nouveaux profils sont qualifiés plusieurs fois au cours de notre échange de « *zappeurs* » qui « *papillonnent* ». Le décrochage sert ici à qualifier le rapport des étudiants à leur projet et la non-conformité de ce rapport aux attentes de l'institution.

L'anecdote rapportée par le responsable de formation témoigne du conflit de rationalité qui oppose la logique d'action des étudiants à celle à laquelle adhèrent ces enseignants. Là où les étudiants cherchent à élever leur niveau de diplôme en vue d'accéder à un emploi plus qualifié, les enseignants défendent l'ajustement de la formation délivrée au besoin du marché du travail, principe au fondement de la création des IUT (Tralongo, op.cit). La violence du terme « *débile* », employé par le directeur des études, montre à quel point le choix de la poursuite d'étude ne fait pas sens pour ces enseignants, voire même, alimente un sentiment de disqualification. Continuer ses études, du point de vue de ces enseignants, c'est remettre en cause la place et la philosophie des IUT.

Pour ces enseignants, attachés au principe d'ajustement de l'emploi et de la formation, le problème de la réussite ne se formule pas en termes d'insuffisance des résultats académiques

---

<sup>110</sup>Le nom de l'entreprise a été modifié.

<sup>111</sup> Cf. chapitre suivant.

mais en termes d'inadéquation entre les projets des étudiants, la finalité de la formation et les besoins du marché. Ces derniers se focalisent sur la posture adoptée par leurs étudiants vis-à-vis du marché du travail et formulent une double critique, presque contradictoire. D'une part, ils déplorent la faible importance accordée par les étudiants à la définition d'un projet professionnel. Mais dans le même temps, ils critiquent l'attachement des étudiants à des projets professionnels nécessitant un niveau académique supérieur à celui délivré par la formation. La réussite académique des étudiants s'oppose au projet adéquationniste de la formation<sup>112</sup>.

Que les préoccupations des responsables de formation se manifestent sous l'angle de la réussite des bacheliers technologiques ou de la professionnalisation, les entretiens réalisés montrent que les départements de formation proposent de nombreux dispositifs de suivi et d'encadrement (entretiens individuels, tutorat, coaching, etc.). C'est d'ailleurs ce que souligne le contrat d'objectifs et de moyens du projet ACCROCHAGE qui oppose le bon fonctionnement de ces dispositifs à l'importance de responsabiliser les étudiants :

« Les dispositifs de réorientation mis en place, souvent au fil de l'eau, pour faire rebondir ces étudiants, vers les BTS notamment, fonctionnent bien, presque trop bien tant ils offrent une alternative (presque évidente) au travail de fond qui consiste à analyser les causes de l'échec. Les passerelles, trop bien huilées, pourraient finir par devenir un obstacle à l'état de responsabilisation dans lequel nous souhaitons placer nos étudiants » (Extrait COM, p.14).

Cette volonté de « responsabiliser » l'étudiant illustre bien la troisième dimension à travers laquelle prend forme la question de la réussite pour les enseignants de l'IUT. La définition du bon étudiant passe également par l'acquisition de manières d'être et d'agir conformes aux attentes enseignantes. Ces dispositions relèvent de savoir-être ou compétences sociales également attendues au sein de l'entreprise. Comme l'explique Isabelle, enseignante et responsable de lot, la capacité de l'étudiant à « jouer le jeu » de l'institution influe sur le jugement de l'enseignant :

*« Et en fait on fait la différence entre les bons...c'est-à-dire qu'on fait la différence entre un étudiant qui a un comportement à valeur ajoutée même s'il est un peu mauvais, qui a des difficultés et un étudiant moyen qui ne « ne joue pas le jeu ». Il est autonome, il va être capable de poser des questions, il va être capable de s'adapter à une nouvelle situation, d'adopter une posture professionnelle [...] Oui il y a de ça, engagé, et qui*

---

<sup>112</sup> Cette tension est présente au sein des IUT depuis leur création (Benoist, 2016). Si le discours de ces enseignants reprend les termes de la critique formulée à l'encontre de l'inflation des diplômes (cf. chapitre 1), l'ancienneté des débats sur la vocation des IUT permet de s'en distancier.

*reproduira son comportement dans l'entreprise. Et ça tout compte fait quand j'y réfléchis, nous on le voit déjà ».*

Ainsi, le rapport qu'entretiennent les enseignants à la réussite soulève de nombreux enjeux qui dépassent largement la seule amélioration de l'expérience étudiante. Les faibles taux d'insertion après le DUT questionnent l'identité professionnelle des IUT et les quotas de bacheliers technologiques introduits par les réformes contraignent les départements de formation dans leur recrutement. Ces évolutions questionnent la place et le rôle des IUT au sein de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, l'enjeu de la professionnalisation constitue une préoccupation centrale pour l'ensemble des enseignants interrogés. Au-delà de la réussite, l'urgence du rapprochement université-entreprise constitue le leitmotiv des membres du projet ACCROCHAGE.

#### **4.1.3 Un leitmotiv : promouvoir les relations universités-entreprises (les 3E)**

Le 13 septembre 2018, un séminaire de rentrée réunit les membres des deux comités de pilotage. Une vingtaine de personnes, représentants du monde professionnel, agents et élus universitaires sont présentes. Pour les membres du bureau, cette rencontre doit contribuer à la construction d'une définition commune du projet. L'animation du séminaire s'appuie sur la constitution de groupes de travail, chacun étant invité à identifier les problématiques propres à une étape du parcours de formation (orientation, accrochage / décrochage, insertion professionnelle). Pour ma part, je suis installée à une table réunissant un intervenant du fablab, un agent du conseil régional en charge de l'enseignement supérieur, et une ingénieure pédagogique. Nous devons noter les résultats de nos échanges sur un *paperboard* en proposant un état des lieux des publics cibles du décrochage et les pistes de solutions envisagées pour y remédier.

Après trente minutes d'échanges, chaque groupe est invité à coller son « poster » au mur, en suivant l'ordre défini par « la frise du parcours de vie » qui va du lycée à l'entreprise. Une fois les six posters affichés, Rachelle, l'animatrice du séminaire et membre du bureau, interpelle l'assemblée. Trois groupes de travail n'ont fait aucune référence aux entreprises sur leurs posters. L'absence de référence aux entreprises est immédiatement soulevée par Rachelle comme un indicateur de la réticence du monde universitaire à s'ouvrir au « monde de l'entreprise » : « *Mais où sont les entreprises ?! On voit que sur trois des posters, l'entreprise n'apparaît pas comme une solution !* » Avant même que les participants ne restituent oralement leurs échanges, l'accent est mis par Rachelle sur le rôle central que les entreprises ont à jouer en tant qu'actrices du



parcours éducatif et sur l'importance du travail à mener pour « rapprocher les deux mondes » (CR d'observation, séminaire de rentrée, 13.09.2018).

À l'image de cette scène, les membres du bureau rappellent régulièrement la nécessité de « rapprocher » ou de « réconcilier le monde de l'université et le monde de l'entreprise ». Comme le stipulent les documents d'orientation, le projet ACCROCHAGE s'appuie sur la volonté de « rapprocher les étudiants du monde de l'entreprise » afin de lutter contre le décrochage et pour l'insertion professionnelle (dossier FSE). L'un des axes mentionnés vise la création de « lieux d'échanges et de travail autour du triptyque Etudiants-Enseignants-Entreprises », dénommé « les 3E » par les membres du projet. Au-delà de la promotion des relations université-entreprise, c'est la reconnaissance de « l'entreprise » comme acteur pédagogique de premier plan que les membres du projet cherchent à renforcer :

*« En renforçant le rôle de l'entreprise dans la formation, il devient possible de singulariser, de différencier et par conséquent d'enrichir le parcours de l'étudiant : le jeune peut se projeter dans la situation, lui donner du sens, repérer ses limites ou, à l'inverse, ses affinités [...] Il faut multiplier et diversifier les opportunités d'échanges, de contacts, de partenariats avec l'univers du travail, mais également d'actions pédagogiques associant l'entreprise, qui s'impose alors comme une ressource pédagogique majeure. » (CR copil, 6/04/2017)*

Le terme « entreprise » est employé au singulier dans les documents et par les membres du projet. Loin d'être anodin, l'emploi du singulier participe au procédé de personnification d'une diversité d'activités économiques en un acteur unique et indivisible. Ce procédé invisibilise à la fois l'hétérogénéité des entreprises constitutives du tissu économique mais également les hiérarchies constitutives de ces organisations. Parler de l'entreprise au singulier permet de désigner indistinctement l'organisation, les salariés, les dirigeants ou même les emplois sans que l'on ne sache jamais à quelle dimension concrète de l'organisation ou de l'activité on se réfère. Le même procédé est appliqué à l'université. Le prochain chapitre reviendra sur la manière dont ce procédé langagier permet d'attribuer des qualités et des valeurs strictement distinctes, regroupées sous l'expression « monde », à des entités pourtant traversées par de mêmes logiques de fonctionnement.

Les objectifs mentionnés dans l'extrait n'ont rien de neuf au sein des IUT. Au contraire, l'injonction à « organiser des relations entre le monde académique et le monde du privé » constitue l'un des principes qui préside à leur développement depuis 1966 (Tralongo, 2018, p.41). Dès leur création, les représentants du monde professionnels sont reconnus comme des partenaires légitimes de la définition des formations (Agulhon, 2018). Cela se traduit par

l'ouverture du corps des enseignants du supérieur à des professionnels issus du secteur économique *via* l'introduction du statut de professeur associé. Ce statut permet à des personnes justifiant d'une activité professionnelle principale de dispenser des cours à temps partiel, à l'université, sans être titulaire d'un doctorat. Les programmes pédagogiques nationaux cadrant l'offre de formation des DUT prévoient une part minimum d'enseignements devant être assurée par des intervenants extérieurs (ADIUT, 2007). La reconnaissance des acteurs du monde économique passe également par leur intégration au sein des différents conseils et commissions qui président à la gestion administrative des établissements et à l'élaboration des programmes pédagogiques nationaux<sup>113</sup>. Comme le rappelle Stéphanie Tralongo, l'identité des IUT au sein de l'enseignement supérieur s'est donc construite à partir de l'affaiblissement de critères classificatoires purement académiques (2018, p.41-12).

Au sein du projet ACCROCHAGE, la promotion des relations universités-entreprises constitue un axe fort de l'engagement des acteurs. Les membres du bureau, comme les représentants d'entreprises membres du comité de pilotage voient dans le projet une manière de « faire bouger les lignes », de « décloisonner » le monde universitaire. Cette ambition est soulignée par l'une des représentantes d'entreprise (B.), responsable RH chez Banque<sup>114</sup> et membre du comité de pilotage : *« C'est à dire qu'on a enfin compris qu'il fallait décloisonner. Il y a un cloisonnement important à l'université, on le sait, c'est valable aussi en entreprise. Mais mettre de la transversalité ça ne se décrète pas, c'est tout le problème. Et c'est ça qu'il se passe aujourd'hui dans le projet ACCROCHAGE »*. La difficulté de créer des liens entre acteurs économiques et acteurs universitaires est également mise en avant par le responsable régional de l'entreprise Meuble<sup>115</sup>. Ce dernier participe au comité de pilotage du projet ACCROCHAGE à double titre. Il intervient également en tant qu'enseignant, depuis huit ans, au sein de plusieurs établissements, dont l'IUT de Grandville. Interrogé sur sa participation au comité de pilotage du projet, il insiste sur l'importance de développer les relations universités-entreprises :

*« Je connais le CMPI depuis pas mal d'année, j'interviens une fois par an sur un module RSE et ça les intéresse d'avoir cette double casquette au sein du copil. Aujourd'hui le monde de l'entreprise et le monde de l'université ne se connaissent pas bien et vous*

---

<sup>113</sup> Les représentants du monde économique siègent notamment au sein des conseils d'administration des établissements, de la Commission Consultative Nationale (CCN) et des Commissions Pédagogiques Nationales (CPN).

<sup>114</sup> L'entreprise Banque emploie neuf cent salariés sur trois départements.

<sup>115</sup> L'entreprise Meuble est spécialisée dans les aménagements d'espaces tertiaires. Elle emploie cinq mille salariés dans onze pays. Selon les propos recueillis lors de notre entretien avec Philippe, l'équipement des espaces éducatifs représentent 10% du chiffre d'affaire de l'entreprise, un chiffre en progression depuis sept ans.

*vous rendez compte, on reproduit ça au sein du copil ACCROCHAGE. Il y a un copil entreprise et un copil université. Il faut qu'on ait un copil commun » (M.).*

La promotion des relations universités-entreprises se traduit effectivement en pratique par la place accordée aux partenaires économiques au sein des instances de pilotage du projet mais également par le recours des membres du projet au mécénat de compétence<sup>116</sup>. Au 1<sup>er</sup> janvier 2018, le projet recense douze entreprises partenaires et sept syndicats d'entreprise et associations pour l'orientation et la formation professionnelle (MEDEF, ANDRH, EPA, etc.) qu'ils soient membres du comité du pilotage ou qu'ils participent aux actions développées. Signe de l'importance de ces acteurs pour les membres du projet, les logos des partenaires sont exposés dans la salle où se tiennent les réunions du bureau. Alignés sur le mur, ils entourent la pièce. Cet affichage tend à renforcer la présence des partenaires économiques dans l'environnement de travail universitaire.

Pourtant, les membres du projet peinent à mobiliser de nouveaux partenaires économiques. L'injonction au rapprochement université-entreprise tend à présenter la disponibilité et l'intérêt de ces acteurs pour le monde universitaire comme allant de soi là où leurs pratiques au sein du projet et leurs discours mettent en évidence le caractère strictement non nécessaire de leur engagement. L'analyse des caractéristiques des entreprises partenaires du projet ACCROCHAGE montre que l'intégration des acteurs économiques repose majoritairement sur des partenariats institutionnels déjà existants. En effet, la plupart des entreprises partenaires sont des grands groupes industriels ou commerciaux qui entretiennent des relations depuis plusieurs années avec l'IUT et l'université de Grandville. C'est notamment le cas de l'entreprise Banque qui travaille avec l'université depuis près de 15 ans, comme le rappelle B., responsable RH et membre du comité de pilotage :

*« On a créé un fond de dotation pour permettre à des entreprises de se lancer dans des projets. Et dans ce cadre, on a un partenariat avec l'université oui, on soutient les projets entrepreneuriaux. Donc l'université de Grandville nous fait un certain nombre de propositions, de projets à soutenir tout au long de l'année. Ça fait 10 ou 15 ans maintenant qu'on travaille avec l'université. Oui, c'est un partenariat très ancien ».*

Le fond de dotation de l'entreprise Banque a notamment participé à l'impulsion d'une épicerie solidaire et d'un centre dédié à l'enseignement clinique sur le site de l'université de Grandville. La participation de B. au comité de pilotage vise donc à entretenir un partenariat déjà développé auprès de plusieurs acteurs et composantes du site universitaire. Outre les

---

<sup>116</sup> Ce point est développé dans la deuxième partie de ce chapitre.

relations institutionnelles, l'implication des acteurs économiques au sein du projet repose également sur les réseaux professionnels et personnels des membres du bureau. Un responsable mécénat de l'entreprise Talent<sup>117</sup> explique avoir accepté de participer au comité de pilotage par amitié pour l'une des membres du projet :

*« À travers mes réseaux, mes relations, je connaissais une personne, Rachelle, qui s'occupait du projet ACCROCHAGE. Elle m'a dit : « viens, vous allez être mécène du projet ». Le projet ACCROCHAGE nous a intéressé parce que Talent est assez impliqué dans tout ce qui touche l'éducation puisque nous notre métier c'est du consulting et on a du mal à trouver des ressources ingénieurs sur nos métiers. Après, on m'a demandé de faire partie du comité de pilotage, ce n'est pas du tout une obligation par rapport à Talent. Je l'ai fait par amitié pour les personnes du projet » (T.).*

L'implication des acteurs économiques au sein du projet repose donc sur des relations anciennes nouées soit dans le cadre de partenariats institutionnels, soit dans le cadre de réseaux interpersonnels. Pour autant, pour ces acteurs, la participation au projet ACCROCHAGE est loin de constituer une priorité. Les personnes interviewées reconnaissent n'avoir suivi l'évolution des activités que de manière très éloignée ou ponctuelle. Par ailleurs, les membres du projet ont rencontré des difficultés à maintenir dans le temps la mobilisation des acteurs extérieurs. Le tableau Excel synthétisant les commentaires en vue de la restitution du bilan du projet recense « le décrochage de partenaires extérieurs » et « la difficulté de mise en adéquation des objectifs et des temporalités de travail entre l'université et le monde socio-économique » parmi les facteurs de blocage. Corinne, pilote du projet, explique cette désaffection par une réorientation politique décidée par la direction de l'IUT :

*« Il y avait une vraie participation des entreprises, tous les 3 mois on avait le comité de pilotage et ils nous accompagnaient pour faire émerger certaines actions, ils nous donnaient des pistes d'avancement, ils participaient d'ailleurs à certaines actions, ils nous ont reçu chez eux pour nous montrer comment ils travaillaient. Il y avait une vraie volonté d'avancer ensemble et puis quand le projet s'est réorienté, la direction a décidé que travailler sur l'insertion ce n'était plus la priorité et de ce fait les entreprises se sont désengagées ».*

Ainsi, les préoccupations des enseignants rencontrés, tout comme les objectifs poursuivis par les membres du projet ACCROCHAGE montrent que loin d'être un acquis, la professionnalisation de la formation continue d'être un enjeu de lutte au sein des IUT. Comme le rappelle Stéphanie Tralongo, la nature des relations entretenues avec le monde économique

---

<sup>117</sup>L'entreprise Talent fait partie d'un groupe mondial, spécialisé dans les activités de conseils, d'ingénierie et de recherche et développement. Il emploie près de cinquante mille ingénieurs dans plus de trente pays.

ne peut être considérée comme une caractéristique figée des IUT. Au contraire, la mise en œuvre de cette « injonction originelle au rapprochement » fait l'objet d'un travail permanent de négociation entre des acteurs aux parcours et aux logiques d'action très diversifiés (2018, p.44). Il s'agit dès lors de comprendre les raisons pour lesquelles certains acteurs font le choix de s'engager dans ce travail « d'énonciation et de défense des IUT » (2018, p.39).

En effet, les constats formulés par les enseignants sur les difficultés rencontrées font l'objet d'un consensus relativement large. Les problématiques soulevées par les enquêtés rejoignent les termes d'un débat qui structure l'histoire des IUT depuis leur construction (Benoist, 2016). Les choix d'orientation des diplômés interrogent la finalité professionnelle de ces établissements et les réformes successives de l'enseignement supérieur questionnent l'autonomie des IUT au regard des universités et de leur tutelle ministérielle (Agulhon, 2018). Pour autant, tous n'adhèrent pas au projet ACCROCHAGE. En quoi les personnels engagés se distinguent-ils de leurs collègues ? Quelles sont leurs motivations à se faire les promoteurs du rapprochement entre acteurs académiques et économiques ? Et pour quelles raisons l'innovation pédagogique se fait-elle le support de cette lutte pour la professionnalisation ? Ces questions invitent à analyser plus finement les tensions qui régulent l'espace institutionnel au sein duquel évoluent les membres du projet ACCROCHAGE.

## **4.2 Le projet ACCROCHAGE : un instrument de la rationalité managériale support de la critique entrepreneuriale**

La première partie de ce chapitre montre que les membres du projet ACCROCHAGE inscrivent leur action dans un travail permanent de défense et de légitimation de la professionnalisation des formations dans le champ universitaire. Mais la transformation actuelle des modes de gouvernance des universités remet en cause l'autonomie des IUT en introduisant une régulation de l'offre de formation par la concurrence. Cette partie montre en quoi l'implantation et la diffusion d'innovations pédagogiques au sein des établissements est indissociable des débats actuels sur les reconfigurations des bureaucraties professionnelles du secteur public (Bezes, Demazière, 2011).

#### **4.2.1 Diversification des financements et régulation par la concurrence : le rôle économique de l'innovation**

Le projet ACCROCHAGE est financé dans le cadre du programme opérationnel national du Fonds social européen (FSE) pour l'emploi et l'inclusion en métropole. L'aide attribuée par le FSE finance 50% du budget global, soit 1,4 million d'euros (cf. convention de partenariat pour le projet FSE-ACCROCHAGE). Cette somme vise exclusivement à financer de la masse salariale. À titre indicatif, en 2017, la masse salariale de l'université de Grandville s'élève à 351 millions d'euros<sup>118</sup>. Aussi minime soit-elle, la contribution du FSE au financement de la masse salariale de l'université de Grandville s'inscrit dans un contexte de diversification des acteurs et des sources impliqués dans le financement de l'enseignement supérieur (Vinokur, 2008). Comme le rappelle Christine Musselin (2009), la loi de 2007 relative à l'autonomie des universités (LRU) vise à transformer la relation « trop exclusive et trop bilatérale » entre les établissements et l'État en favorisant « l'intervention des parties prenantes ». Cela s'appuie notamment sur le passage aux *responsabilités et compétences élargies* (RCE) qui organise le transfert de compétences financières, juridiques et gestionnaires auparavant exercées par l'État aux universités (Musselin, Barrier, 2015 ; Vinokur, 2008). Les universités obtiennent la pleine maîtrise de leur budget et de leur masse salariale et sont amenées « à développer une approche plus managériale dans la gestion de leurs ressources » (Musselin, Barrier, 2015, p. 128).

La transformation des modes de gestion des universités impacte également les IUT. Comme le rappelle Catherine Agulhon (2018, p 82), les IUT ont toujours occupé une position à la fois marginale et originale dans le paysage de l'enseignement supérieur. Cependant, la LRU a contribué à « intégrer plus étroitement la gouvernance des IUT à celle des universités », en transférant trois procédures propres aux IUT aux conseils d'administration des universités : la définition de l'offre de formation, l'attribution des postes et la définition du budget et l'attribution des ressources. Dans ce contexte, le devenir des formations et des positions occupées par les personnels des IUT devient plus incertain, car il dépend davantage des arbitrages locaux, au même titre que les autres composantes universitaires. L'élargissement des compétences attribuées aux conseils centraux des universités remet en cause l'autonomie des IUT, sommés à la fois de réunir des fonds propres et de négocier la part du budget qui leur revient en vue d'assurer leur équilibre budgétaire (Agulhon, 2018 ; Gauch, 2015). Ces

---

<sup>118</sup>Cf. chiffres clés du bilan social 2017 de l'université de Grandville.

transformations actent le passage d'une régulation bilatérale IUT-État de l'offre de formation universitaire technologique à une régulation par la concurrence.

Dans ce cadre, le développement d'innovations pédagogiques devient un moyen pour l'IUT d'accéder à des ressources et de défendre sa place au sein de l'université de Grandville. À ce titre, le contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens (CPOM) 2017-2020 conclu entre l'IUT et l'université de Grandville présente « les dynamiques d'innovation » engagées au sein de l'IUT comme une « plus-value » majeure en vue de renforcer sa place au sein de l'université (p. 4). Le projet ACCROCHAGE y apparaît comme l'une des illustrations de ces dynamiques. Comme le montre l'extrait suivant, il est également mentionné dans la partie spécifiquement consacrée à la déclinaison de la stratégie budgétaire :

« Le risque financier fera l'objet d'actions permettant de garantir la pérennité du modèle économique en veillant aux équilibres en dotation et ressources propres. Nous engageons conjointement une réflexion sur la diversification des recettes en identifiant une priorité sur la construction d'un catalogue de formations courtes à destination des salariés et des demandeurs d'emploi. La maîtrise des dépenses de masse salariale à la charge de la composante (heures complémentaires et emplois contractuels) sera analysée avec attention pour engager une réflexion sur la diminution de ce centre de coûts au profit d'un retour à des équilibres budgétaires permettant de dégager de nouvelles marges de manœuvre sur nos capacités d'investissement notamment et sur la définition de nouvelles formations pluridisciplinaires attendues par nos partenaires. Dans le prolongement de cette réflexion budgétaire, nous affichons une volonté de structurer sur une logique pluriannuelle des projets mutualisés ambitieux pour affronter les sauts technologiques importants en cours : robotique et cobotique, fabrication additive, Industrie de futur, réalité virtuelle et augmentée... Nous poursuivons également nos efforts en matière d'accompagnement des mutations pédagogiques, notamment dans le cadre du projet [ACCROCHAGE] » (Extrait du CPOM 2017-2020, Axe D2 : Stratégies budgétaires, p.38).

Cet extrait témoigne des principaux objectifs poursuivis par l'IUT en vue de garantir « l'équilibre budgétaire ». L'accompagnement des projets d'innovations et de la transformation pédagogique constitue la cinquième dimension de la stratégie budgétaire, derrière la maîtrise des dépenses de la masse salariale et la diversification des sources de financement propre de l'IUT. Dans un contexte où la garantie de la « pérennité du modèle économique global » n'est plus acquise mais devient un objectif à atteindre, le développement de produits innovants fait office de stratégie économique de « réduction du risque ». Ce constat n'est pas sans rappeler

l'approche économique de l'innovation développée par Schumpeter. Ce dernier associe la capacité de survie d'une entreprise sur un marché concurrentiel à sa capacité d'innovation (Schumpeter, 1965). De même, l'IUT de Grandville promeut l'implantation d'innovations pédagogiques afin de garantir sa survie dans un contexte de mise en concurrence des composantes universitaires.

Malgré son caractère déterminant, le rôle de la concurrence est totalement absent des travaux qui analysent les contextes d'émergence d'innovations pédagogiques ou curriculaires dans l'enseignement supérieur. S'appuyant sur les écrits de Françoise Cros (1993), le modèle de la dynamique innovationnelle proposé par Christelle Lison, Denis Bédard, Chantale Beaucher et Denis Trudell identifie trois dimensions qui interviennent dans l'implantation d'une innovation pédagogique (2014) : technique, organisationnelle et sociale. L'innovation peut concerner l'introduction d'un objet matériel, d'une méthode de travail ou la transformation des rapports sociaux existant. Les auteurs estiment toutefois que dans l'enseignement supérieur, ces trois aspects sont indissociables. À ces dimensions s'ajoute l'importance du contexte (incarné par une culture d'établissement) et le degré de disposition au changement des acteurs (motivation ou réticence). Si ce travail met en évidence la pluralité des dimensions qui entourent l'émergence des innovations, il sous-estime, voire ignore, la dimension économique. Dans la recension des écrits qu'il propose, Jean-Pierre Bécharde prend en compte cette dimension en soulignant deux forces externes majeures régulatrices de l'activité pédagogique : le financement et l'accréditation (2001, p.276.). Cependant, rien n'est dit des modes de gouvernance dans lesquels sont attribués ou non ces financements. L'analyse des conditions d'intégration du projet ACCROCHAGE au sein de l'IUT montre que l'implantation d'innovations pédagogiques est directement liée à la montée en puissance d'une régulation par la concurrence de l'offre de formation.

Le projet ACCROCHAGE constitue donc un instrument type des modes de gestion managériaux qui s'exercent au sein des établissements. D'une part, il participe au mouvement de diversification des partenaires en recourant à de nouveaux échelons territoriaux (région, Europe) et à des acteurs privés (mécénat) pour obtenir des financements. D'autre part, le recours au financement européen s'accompagne d'un ensemble d'obligations administratives à remplir. Chaque enseignant porteur d'une action pédagogique déclarée dans le cadre du projet doit fournir mensuellement au chargé de gestion FSE ses feuilles de temps et ses fiches de paye ainsi que la copie de son agenda. Il doit également faire signer aux étudiants une feuille d'émargement à chaque séance et soumettre son activité à la procédure d'évaluation. Enfin, il doit être en mesure de fournir au responsable de lot un certain nombre de « livrables » attestant



du déroulé de l'activité : bilan final, bibliographie, contacts, etc<sup>119</sup>. Le caractère démesuré de ces exigences témoigne de la manière dont l'union européenne s'assure les moyens d'une régulation politique de l'enseignement supérieur sans pour autant disposer des compétences législatives en la matière (Musselin, 2009). Comme le montre à une autre échelle Pauline Ravinet (2011), ces instruments gestionnaires constituent les « nouveaux ressorts de la contrainte » par lesquels les acteurs universitaires sont amenés à agir selon les orientations définies par une autorité extérieure.

Pourtant, alors que les obligations administratives associées au financement européen renforcent les contraintes qui encadrent l'activité des agents, les membres du projet investissent cet instrument dans une perspective émancipatrice du cadre institutionnel. Ces derniers se font les relais actifs de l'introduction d'une rationalité entrepreneuriale au sein de l'université et tentent de modifier *par le bas* les règles et normes institutionnelles. L'expression qu'ils inventent pour se désigner, au cours d'un séminaire de rentrée, témoigne de cette intention. Ils choisissent de se définir en tant que « transform-acteurs ».

#### 4.2.2 La revendication entrepreneuriale des « transform-acteurs »

Bien que le projet ACCROCHAGE participe à la stratégie d'établissement de l'IUT, il ne relève pas directement d'une décision des instances centrales de direction. Contrairement aux grands projets impulsés par les instances de pilotage de l'université (PIA3), le projet ACCROCHAGE relève d'une initiative locale, fondée sur le désir d'un petit groupe d'enseignants-chercheurs et de personnels administratifs de l'IUT de Grandville de mettre en commun leur expérience pour construire de nouvelles manières de travailler<sup>120</sup>. Comme l'explique Corinne, le projet ACCROCHAGE est une initiative qui part du « terrain » :

*« Le projet a été construit avec les enseignants du terrain, tous ceux qui le voulaient, il n'y avait pas de... tout le monde était le bienvenu. Et ça a été construit avec les acteurs socio-économiques, donc des gens qui ne sont pas universitaires. C'était une logique inverse [au fonctionnement habituel] qui d'ailleurs a été très difficile à faire accepter à l'université parce que c'est une logique qui partait du terrain. Et ça, pour faire avaler la pilule à la vice-présidence de l'époque, ça a été très*

---

<sup>119</sup>La liste des obligations administratives à remplir liée au financement européen est détaillée au sein d'une fiche explicative formalisée par les membres du bureau.

<sup>120</sup>Dans un mail envoyé à l'ensemble des membres du bureau, Daniel, l'un des enseignants responsable de lot, rappelle qu'à l'origine « une poignée de personnes ont travaillé de concert pour construire un projet autour de l'insertion et la lutte contre le décrochage » (mail X, octobre 2018).

*compliqué. Le VP s'est braqué contre le projet [...] pas forcément à cause des acteurs économiques, juste parce que le projet ne venait pas d'en haut. Ce n'est pas le mode normal de fonctionnement des grands projets à l'université, ça ne peut pas venir du terrain* » (Corine, enseignante IUT, pilote du projet ACCROCHAGE).

L'opposition entre le « terrain » et le « haut » sur laquelle s'appuie Corinne pour décrire le fonctionnement universitaire renvoie aux tensions générées par la segmentation verticale croissante de la profession académique entre des « ex-pairs » se consacrant aux fonctions de pilotage et « une base professionnelle » revendiquant une plus grande collégialité (Gozlan, 2020). Cette dernière adopte une posture critique vis-à-vis d'un modèle de prise de décision qui selon elle, limite la possibilité de participation des personnels et représente le « *mode normal de fonctionnement* » de l'institution. L'expression anglaise *top-down*, mobilisée à plusieurs reprises par l'enquêtée pour qualifier cette logique, renforce la dimension critique du discours. Celui-ci s'inscrit dans un contexte de renforcement du pouvoir exécutif et d'affaiblissement des modes de décisions collégiaux propres aux bureaucraties professionnelles (Musselin, 2009, Vinokur, 2008).

Selon Mintzberg (1979), les bureaucraties professionnelles se caractérisent par le haut niveau de savoir et d'expertise des agents, leur faible dépendance à l'autorité hiérarchique et l'importance de la collégialité dans l'organisation du travail et la régulation des activités. Or, comme le note Christine Musselin et Julien Barrier, les transformations managériales des établissements entraînent « une concentration des processus de décision et un resserrement de l'intégration des équipes administratives et présidentielles au niveau central » (Barrier, Musselin, 2015, p. 137). En soulignant le manque d'autonomie des universitaires de terrain face au pouvoir des élus gestionnaires, Corinne, maitresse de conférence, emprunte l'un des registres classiques de la critique adressée aux réformes managériales par les défenseurs des bureaucraties professionnelles. Mais, dans un même temps, les membres du projet ACCROCHAGE produisent une critique de l'autorité des universitaires en empruntant les termes d'une rationalité *entrepreneuriale*.

L'absence de définition claire de ce que désigne explicitement cette notion tend à susciter la méfiance quant à son utilisation<sup>121</sup>. Comme le note Olivia Chambard, les chercheurs renonceraient à son usage au motif qu'elle relèverait davantage d'un « mot d'ordre idéologique » que d'une catégorie d'analyse scientifique (2020, p.14). Pourtant, différents

---

<sup>121</sup>La pertinence du choix de cette notion pour décrire les valeurs et les actions promues au sein du projet ACCROCHAGE a fait l'objet d'interrogations régulières de la part des interlocuteurs rencontrés à chaque étape de publicisation de mes résultats.

travaux attestent de l'émergence, au sein des universités, de pratiques concrètes justifiant le recours à ce registre. La synthèse de leurs apports permet de construire une définition précise de ce que recouvre cette logique dans le champ universitaire.

En 1998, Burton Clark mobilise le concept « d'université entrepreneuriale » afin de rendre compte des transformations à l'œuvre au sein des universités. Bien qu'il s'agisse davantage d'un modèle théorique, élaboré par l'auteur pour inciter les établissements à accroître leur compétitivité, il s'inspire de pratiques observées dans cinq universités anglo-saxonnes. La littérature souligne la difficulté de reconnaître le caractère résolument entrepreneurial d'une université (Goy, 2012). Elle retient cependant plusieurs conditions nécessaires à sa définition : l'introduction d'une mission de développement économique au côté des activités traditionnelles d'enseignement et de recherche, la recherche de financements extérieurs (commercialisation de brevet, frais d'inscription, prestations de service, etc.), le développement d'une culture d'organisation propice à la prise de risque et au changement et la mise en place d'une nouvelle structure hiérarchique dans laquelle la recherche ne représente qu'un moyen parmi d'autres d'accéder à la reconnaissance (Clark, 1998 ; Etzkowitz, 2003 ; Gjerding, Wilderom, et al 2006 ; Goy, 2012).

Si ce modèle apparaît encore éloigné du fonctionnement français, Romuald Normand et Marialuisa Villani (2019) observent que l'introduction de dispositifs gestionnaires au sein des universités européennes entraîne un déplacement des conventions du travail académique. Aux conventions du « représentant » et du « mandarin » se substituent celles de « l'entrepreneur » et de « l'expert ». Selon les auteurs, la convention de l'entrepreneur établit la grandeur des universitaires à partir de « leur créativité, leur opportunisme, leur flexibilité, leur innovation et leur ouverture en dehors des frontières habituelles de la communauté scientifique » (2019, p. 146). L'émergence de ces normes au sein de la profession académique rejoint l'introduction de nouvelles attentes en matière de formation universitaire.

Les travaux d'Olivia Chambard (2020, 2014, 2013) mettent en évidence l'émergence et la diffusion de pratiques visant à promouvoir « l'esprit d'entreprise » au sein des formations universitaires. Cela passe d'abord par « l'intégration d'un registre lexical de l'*entreprise* et de l'*entrepreneuriat* aux discours portant sur l'enseignement supérieur [rapports et textes officiels] » (2013, p.104). Cette modification du langage s'accompagne de mesures concrètes, notamment le développement de dispositifs de formation à l'entrepreneuriat dans le cadre de la création des Pôles de l'entrepreneuriat étudiant, rebaptisés Pépite en 2013. Comme l'observe Olivia Chambard, « l'objectif de former à l'entrepreneuriat se substitue progressivement à celui plus restrictif de former à la création d'entreprise » (2014, p.127). Il s'agit alors moins de former les

étudiants à un type d'activité que de « forger, [chez eux] certaines dispositions telles que le sens d'initiative, [...] la capacité à conduire des projets de manière autonome, [...] la capacité à assurer personnellement certains risques » (2014, p.127). Le rapport à l'entrepreneuriat au sein de l'université est désencastré de sa forme économique pure pour se manifester sous celle « d'un caractère » ou d'une « attitude » qui serait attendue de l'étudiant ou du salarié (2013, p.106). Cette attitude se caractérise par des qualités spécifiques : la créativité, l'esprit d'initiative et la prise de risque.

La convergence de ces travaux et les observations menées au sein du projet ACCROCHAGE me permettent d'établir une définition précise de ce que recouvre la rationalité entrepreneuriale dans le champ universitaire. Celle-ci doit être entendue comme une logique de pensée et d'action mettant en cohérence quatre principes distincts : une critique des hiérarchies bureaucratiques, la remise en cause des critères de reconnaissance académiques, la valorisation des qualités associées à l'esprit d'entreprise (créativité et prise de risque) et la défense du renforcement des liens avec les acteurs privés. Si certains de ces principes rejoignent ceux des doctrines managériales, notamment la supériorité des méthodes du privé sur celles du public (Bezes, Musselin, 2015 ; Shepherd, 2018), la rhétorique entrepreneuriale s'en distingue par au moins deux aspects. Elle est porteuse d'un discours critique à l'égard des formes de hiérarchie des bureaucraties professionnelles comme des bureaucraties gestionnaires. Elle prône la créativité et la prise de risque comme principales sources de réussite professionnelle et de valorisation de soi, là où l'idéologie managériale fait de l'efficacité gestionnaire le principal véhicule du succès organisationnel (Sue Shepherd, op. cit). Sue Shepherd rappelle également que la plupart des principes qui servent à qualifier les doctrines managériales sont d'ordre normatif, et servent à qualifier ce qui devrait être plutôt que ce qui est (op. cit, p.1 672). La définition de la rhétorique entrepreneuriale, telle que je l'emploie ici, sert à caractériser le discours et les valeurs des membres du projet, tels qu'ils les expriment au quotidien. Ce sont ces principes qui animent la pilote du projet comme les membres du bureau<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> Il s'agit ici de distinguer les principes propres aux instruments de gestion mobilisés par les membres du projet, des valeurs auxquelles ils adhèrent. Si les premiers s'inscrivent dans le registre de justifications de la cité industrielle (Boltanski, Thévenot, 1991), les secondes relèvent davantage de la cité marchande. Cette distinction est approfondie dans le prochain chapitre.

#### 4.2.2.1 Une remise en cause des critères de reconnaissance académique

Les membres du projet se montrent d'abord particulièrement critiques à l'égard des normes académiques qui structurent l'organisation universitaire. Ils font régulièrement référence à l'image du « *silo* » pour qualifier le fonctionnement fondé sur la séparation disciplinaire des départements et des équipes. Le projet leur apparaît comme un moyen de réintroduire de la collégialité dans un environnement institutionnel perçu comme « *cloisonné* » entre disciplines, et corps de métier. De fait, le projet est présenté comme une cellule transverse, visant à faire travailler ensemble des équipes pédagogiques issues de toutes disciplines en vue de « *décloisonner* » les pratiques universitaires. La volonté d'instaurer une horizontalité dans les relations de travail et de construire une « *communauté* » de pratiques est très présente la première année. Travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire, associant plusieurs corps de métiers séduit, comme le souligne Eva, ingénieure pédagogique, membre de l'équipe opérationnelle :

*« Et puis l'équipe projet elle était suffisamment interdisciplinaire pour voir tous les aspects. Alors que quand je travaillais en service central, je ne voyais qu'une seule chose, qu'une seule facette du métier [...] l'idée et l'équipe de départ, avoir des enseignants hyper impliqués, avoir des opérationnels qui travaillent ensemble sur le projet, les premiers mois c'était top »* (entretien).

Cette critique de la régulation disciplinaire des rapports au sein de l'institution s'accompagne d'une contestation plus large des critères de reconnaissance académique. Celle-ci repose sur l'obtention d'un diplôme, le doctorat, sanctionnant la maîtrise d'un haut niveau de connaissance, sous la forme de savoirs théoriques très spécialisés. Les membres du bureau opposent à ce modèle celui d'une reconnaissance de la valeur professionnelle fondée sur la maîtrise de compétences issues de l'expérience et la capacité à participer à l'effort productif. Au cours de notre entretien, Charles, responsable de lot et vice-président du fablab, me raconte une anecdote qu'il a vécue lors d'un mariage et qui illustre bien la manière dont les membres du projet se représentent cette opposition :

*« On fait un tour de table. Chacun était en train de dire ben moi j'ai une entreprise, j'ai douze camions, j'ai une vingtaine de salariés, je fais de l'import /export... Ils étaient tous en terme d'effort national en train de produire, produire de la masse salariale, produire de l'emploi. Tous en train de s'excuser : « ouai mais par contre à l'école, ça ne marchait pas bien ». T'imagines ? Donc autrement dit, tous ces losers autour de la table, ils étaient tous des patrons d'entreprise qui créent de la richesse nationale. Le seul qui avait*

*fait des études, c'était moi. Qu'est-ce que je produis comme richesse nationale ? Donc à un moment donné tu te dis : « quels sont les talents ? » Et ce fablab a cette particularité, c'est de valoriser tout ce qui n'est pas valorisé par le système. C'est une manière plus agile de répondre aux besoins je dirais ».*

Pour Charles, l'insertion professionnelle prime sur l'obtention du diplôme. En tant qu'enseignant, il considère « réussir sa vocation » si « le jeune trouve sa voie » qu'il acquiert ou non un titre académique. En me disant cela, ce dernier estime être « en train de scier la branche sur laquelle [il] est assis » puisqu'il fait « partie de l'université de Grandville donc la finalité c'est d'avoir premier cycle, deuxième cycle ». Selon son échelle de valeurs, la capacité d'un individu à répondre aux besoins économiques apparaît supérieure à sa capacité à obtenir des titres scolaires. Le terme « losers » utilisé par l'enquêté pour désigner les chefs d'entreprise est ici employé ironiquement. C'est à travers le prisme d'une rationalité académique contestée par l'enquêté que ces derniers apparaissent comme des « ratés ». Il estime que la formation universitaire « classique » (IUT compris), trop centrée sur la délivrance de diplômes, ne permet pas aux jeunes de valoriser les compétences recherchées par les entreprises. Ainsi, bien que la vocation des IUT consiste à proposer des formations à finalité professionnelle, la hiérarchie des valeurs à laquelle adhère Charles entre en concurrence avec celle de son institution.

C'est également ce que regrette Isabelle, enseignante et responsable de lot, qui souhaiterait que les cursus de formation puissent être organisés autour d'une situation pédagogique centrale, le projet, plutôt que par discipline. Comme elle le rappelle, les enseignants de l'IUT sont avant tout membres d'un corps professionnel qui tire sa légitimité des critères de reconnaissance académique. En tant que maître de conférences ou professeur d'université, ils ont bâti leur expertise sur leur discipline. L'attachement à la discipline comme critère de valeur les empêche, selon elle, d'être ouverts à de nouvelles modalités d'enseignement :

*« Moi : Et cette valorisation du projet, est-ce que c'est une volonté de tout le monde ?*

*- Isabelle : Pas du tout. Pas du tout. Pourquoi ? Parce qu'on n'a pas été élevé dans ce moule-là. On va toucher les soft skills des profs. Il y en a une majeure : oser sortir de sa zone de confort. Pourquoi je dis ça ? Parce que travailler sur le projet c'est accepter de ne plus rien maîtriser. Tu ne sais pas comment ça va se passer, tu ne sais pas comment vont se comporter les étudiants, comment ça va aboutir... Et le prof, il aime contrôler ce qu'il fait, la structure de son cours par rapport à ses connaissances, par rapport à l'expertise qu'il a acquis. Il est devenu prof à cause de cette expertise-là. Puisque ce sont*

*des concours purement disciplinaires. Tu deviens maitre de conf sur une expertise disciplinaire. Donc comment veux-tu qu'on mette de la valeur ailleurs que dans le disciplinaire ? Puisqu'on a été recruté là-dessus et qu'on est valorisé en tant que professionnel là-dessus.*

- Moi : *Oui c'est ça qui est le paradoxe.*

- Isabelle : *Ben oui donc c'est normal qu'on ait des silos. Le début il vient de là ».*

Cet extrait montre qu'en dépit de la finalité professionnelle des formations et des fortes relations nouées avec le monde socio-économique, les pratiques enseignantes au sein des IUT restent fortement régulées par les normes académiques. Cela invite à considérer l'IUT non comme une entité uniforme poursuivant un objectif unique de professionnalisation, mais comme un espace investi par des agents porteurs de valeurs distinctes, voire concurrentes. À l'image d'Isabelle, les membres du projet ACCROCHAGE considèrent que le fort attachement de leurs collègues aux valeurs académiques constitue un obstacle à l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques : « *Et donc, tu luttas, tu luttas contre le système. Parce que aujourd'hui, dans le système tel qu'il est, travailler autrement c'est hyper compliqué* » (Isabelle, extrait entretien).

#### 4.2.2.2 La valorisation de l'esprit d'entreprise

La nécessité de « *sortir de sa zone de confort* » est une thématique récurrente du discours des membres du projet. « *La peur du changement* » est régulièrement invoquée par les membres du bureau pour justifier la faible participation de leurs collègues aux événements proposés. Cette injonction « *à se bousculer* », à « *aller sur des actions vers lesquelles on n'est pas forcément à l'aise* », se traduit en pratique au sein du projet par le recours à des techniques d'animation issues du management d'entreprise : *design-thinking*, activités « *brise-glace* », etc. Comme le note Samir Bedreddine, le *design-thinking* est « *une des modalités du déploiement de l'activité de créativité dans les grandes entreprises* » (2020, p.11). Elle repose sur un triple impératif de travail collaboratif, d'amusement et de performance. Il nécessite un matériel à faible coût, essentiellement des post-it et *paperboard*. Son cadre normatif invite à « *s'orienter[r]* vers l'action », « *montrer[r]* plutôt que parler[r] », « *préférer[r]* l'action et la réalisation à la pensée et aux réunions » (op.cit, p.14). En cela, elle constitue un outil que les membres du projet s'approprient pour s'émanciper des normes académiques. Le déroulé de la journée « *dédiée à la créativité* » organisée à destination des membres du bureau et de l'équipe opérationnelle en est un bon exemple.

Cette journée, co-animée par des membres d'un service de l'université de Grandville et par un salarié de l'entreprise Talent en mécénat de compétence, avait pour objectif de nous « faire expérimenter des techniques et outils créatifs pour alimenter la réflexion autour d'une problématique ». Le mail d'invitation présentait cette journée comme « peu classique dans son format » et allant « peut-être demander à chacun·e de sortir de sa zone de confort ». Ce champ lexical de la créativité et du risque s'accompagnait d'une forme de suspense, puisque le programme n'était volontairement pas précisé, afin de garantir un effet de surprise. La surprise fut effectivement au rendez-vous lorsque, à mon arrivée, l'animatrice m'accueille par une entrée en matière peu ordinaire : « *Tu es un super héros ! Tu es en retard, ce n'est pas grave ! Ici on est bienveillant ! En plus, tu avais prévenu. Tu es un super héros !* » (sic.).

Tout au long de la journée, nous avons enchaîné des activités ludiques et collaboratives en vue de prendre conscience de notre place au sein du groupe et de trouver des solutions pour améliorer la communication entre les membres du projet. Après avoir chacun formulé une raison pour laquelle nous pensions être des héroïnes, nous nous sommes échangé des pelotes de laine pour matérialiser nos relations de travail actuelles et à venir, nous avons identifié nos compétences dans des cartes DIXIT, construit un animal imaginaire en legos, trouvé le positionnement le plus performant pour échanger le maximum de balles de tennis en un temps limité et inventé des contes. Ce registre du ludique était accompagné de rappels réguliers à la manière de gérer un projet en entreprise. Les fiches plastifiées aux couleurs vives sur lesquelles sont notées les consignes et objectifs des activités effectuées ce jour-là rappellent que l'incitation à la créativité des participants s'inscrit dans une finalité essentiellement productive (Kogan et Andonova, 2015). Pour ne citer qu'un exemple, la fiche de l'activité intitulée « L'étrange animal » (avec les legos) précise que l'exercice doit permettre la « *mise en avant de la nécessité de rebondir pour être créatif, être dans une approche « oui et » plutôt que dans le traditionnel « oui mais* ». Ainsi, le recours à ces méthodes d'animation témoigne de la volonté des porteurs du projet ACCROCHAGE d'acculturer l'environnement universitaire aux normes et pratiques en vigueur dans l'entreprise. À l'image des discours accompagnant la modernisation des administrations publiques, le secteur privé apparaît pour les membres du projet comme « un espace de solutions » face au « problème » incarné par la bureaucratie universitaire (Guillemot, Jeannot, 2013).



#### 4.2.2.3 La défense du renforcement des liens avec les acteurs privés

Au sein du projet ACCROCHAGE, l'intégration des acteurs économiques passe par la mobilisation de personnels issus du secteur privé, mis à disposition par l'entreprise Talent, dans le cadre du développement de sa politique de mécénat de compétences. Le mécénat de compétences comme le bénévolat de compétence sont des activités qui s'inscrivent dans le cadre du bénévolat d'entreprise (Bory, 2008). Anne Bory définit le bénévolat d'entreprise comme « toute activité s'exerçant auprès d'une association, avec le soutien de l'entreprise, individuellement ou en groupe, sur le temps de travail [mécénat] ou hors du temps de travail [bénévolat], en mobilisant ou non des compétences professionnelles » (2008, p.142-143). Initialement, le bénévolat d'entreprise consiste donc à encadrer un transfert de compétences gratuit du secteur salarié au secteur associatif. Or, ici, le transfert de compétences s'effectue du secteur salarié privé au secteur salarié public, plaçant le travail effectué au sein du projet ACCROCHAGE par les salariés de l'université (fonctionnaire ou agents contractuels) au rang de travail associatif. Ce ne sont plus des salariés qualifiés qui apportent leurs compétences professionnelles à des bénévoles mais des salariés du secteur privé qui *viennent en aide* à des salariés du secteur public dans le cadre d'un dispositif caritatif. En quoi consiste concrètement ce transfert de compétence ?

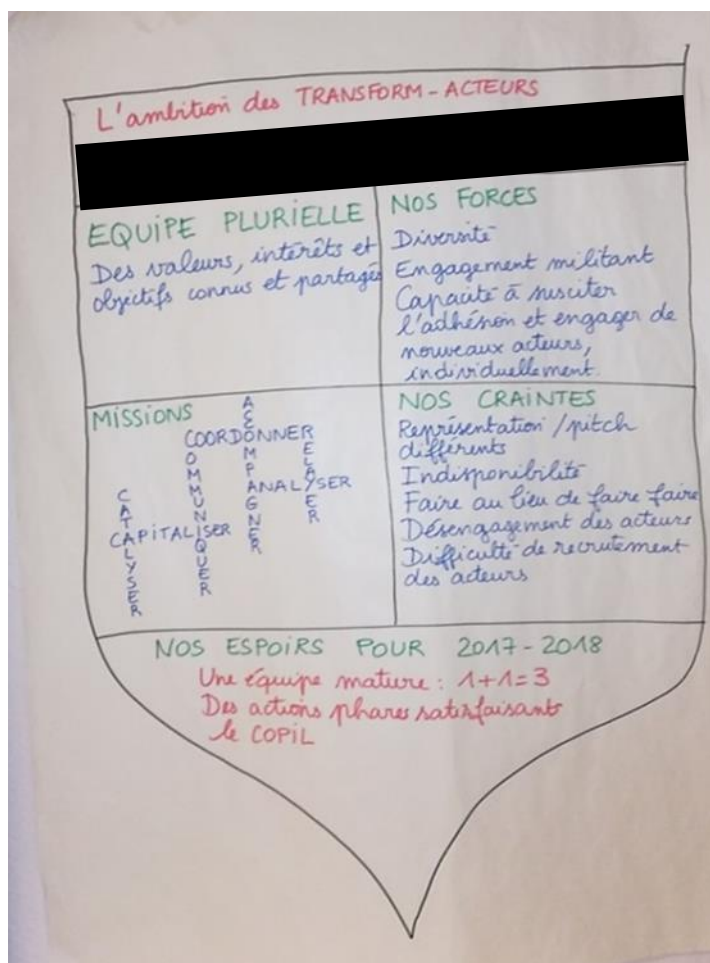
Les consultants en management de projet, salariés de l'entreprise Talent, se succèdent sur de courtes périodes au sein de l'équipe pour accompagner les enseignants-chercheurs et les ingénieurs pédagogiques dans « le pilotage opérationnel du projet » (document de communication). Les supports destinés à la communication externe du projet valorisent cette « collaboration » comme un moyen de mettre à disposition des acteurs universitaires des outils et des compétences tels que « la sensibilisation aux pédagogies alternatives, aux méthodes de management agiles et aux usages numériques ». Plus concrètement, les salariés en mécénat ont par exemple contribué à la création de supports de communication, à la mise en place d'outils collaboratifs et à l'animation des différentes rencontres (cf. journée dédiée à la créativité). Ces derniers interviennent régulièrement pour rappeler la manière dont se passe la conduite de projet en entreprise. Pour les membres du projet ACCROCHAGE, ces salariés issus du secteur privé sont garants des bonnes pratiques à reproduire au sein de l'espace universitaire.

La mise à disposition de personnel dans un secteur salarié non associatif est rendue possible par la création des fondations d'université. Dans le cadre du projet ACCROCHAGE, le partenariat de mécénat est conclu avec la fondation de l'université de Grandville. La transformation des rapports entre acteurs publics et acteurs privés dans l'enseignement

supérieur est régulièrement analysée sous l'angle de la financiarisation des activités, de l'ouverture de nouveaux marchés et de l'augmentation du pouvoir de contrainte des acteurs privés sur les décisions publiques (Lorenz, 2007 ; Eyraud, 2015). Le développement du bénévolat d'entreprise au sein des universités montre que ces relations ne se limitent pas à un rapport de marchandisation mais qu'elles s'inscrivent dans des formes diverses de *déqualification* des emplois du secteur public : affirmation de la supériorité de l'expertise des acteurs privés, « ringardisation » des missions et des statuts de la fonction publique (Hibou, 2012).

Selon Battilana, Leca et Boxenbaum (2009), la volonté d'initier un changement n'est pas suffisante pour qualifier un acteur d'entrepreneur institutionnel. D'une part, le changement initié doit être de nature à rompre avec la logique institutionnelle en vigueur. D'autre part, l'entrepreneur doit participer activement à l'effort de changement. Or, au-delà de s'inspirer des normes et pratiques en vigueur au sein des entreprises pour mettre en œuvre leurs actions, les membres du bureau revendiquent la dimension « militante » de leur engagement. C'est ce que montre la photo ci-après (figue IV.1), prise lors de la première rencontre des membres du bureau à laquelle j'assiste en septembre 2017. Lors de ce séminaire, nous avons eu pour consigne de réaliser « *le blason* » de l'équipe projet. Des échanges ont eu lieu d'abord par petit groupe, puis avec l'ensemble de salle pour identifier les forces et les faiblesses du projet, ainsi que les craintes et les objectifs à atteindre pour l'année. Au cours de ces échanges, la capacité à convaincre et à susciter l'adhésion des personnels de l'IUT et de l'université apparaît la préoccupation principale des participants. Leurs discussions sont enthousiastes et animées. Tous s'accordent sur l'urgence de « rapprocher l'université de l'entreprise » afin de lutter contre le décrochage. « *C'est ça où l'on meurt* » lance l'une des membres du bureau. En se qualifiant de « transform-acteurs », ils revendiquent leur intention d'agir dans une perspective transformatrice, non seulement sur la réussite des étudiants mais également sur le fonctionnement de l'institution. Les déplacements des épreuves du travail académique vers les principes de grandeurs de la convention entrepreneuriale constituent pour les membres du projet « une possibilité offerte de s'affranchir de cadres bureaucratiques jugés trop contraignants » (Normand, Villani, op. cit, p. 147).

Figure IV.1. Blason du projet, *paper board*, réunion ACCROCHAGE, septembre 2017 (source : auteur).



Ainsi, les personnels enseignants et administratifs mobilisent le projet ACCROCHAGE comme un moyen de modifier *par le bas* les règles et normes institutionnelles. Face aux tensions qui structurent l'espace universitaire, ils mobilisent un instrument propre aux logiques managériales pour se faire les relais actifs d'une rationalité entrepreneuriale en vue d'accroître leur capacité d'agir. Ces derniers sont porteurs d'un discours critique à l'égard des hiérarchies bureaucratiques (verticalisation du pouvoir) et des critères de reconnaissance académique. Ils valorisent les qualités propres à l'esprit d'entreprise et agissent concrètement pour le renforcement des liens de partenariat avec les acteurs privés (mécénat). Pour autant, le fait que ces personnels tentent d'influer sur les règles ne signifie pas qu'ils s'opposent à la stratégie globale de l'établissement. Corinne, cheffe du projet, rappelle l'attention portée à la complémentarité des actions : « *Le copil université était là au départ pour s'assurer que notre stratégie était en accord avec la stratégie de l'établissement, il n'était pas question qu'on ait une divergence de*

*ce point de vue-là. C'était un projet universitaire donc il fallait absolument qu'on soit en phase avec la stratégie de l'université, sinon ça n'avait pas de sens ».*

Comme le montrent C. Musselin et J. Barrier au sujet des cadres administratifs, les entrepreneurs de la réforme universitaire ne s'appuient pas sur une remise en cause frontale du pouvoir des équipes présidentielles pour affirmer leur légitimité, mais sur la réaffirmation de logiques professionnelles distinctes (2015, p. 129). Il en va de même pour les *entrepreneurs* du projet ACCROCHAGE qui construisent leur légitimité sur l'affirmation d'une expertise professionnelle spécifique : l'ingénierie pédagogique. C'est ce que montre la dernière partie de ce chapitre.

### **4.3 Légitimité professionnelle, mobilité externe et concurrence symbolique**

Comme le note Thomas Le Biannic (dans Bezes, Demazière, *et al*, 2011), le recours accru aux formes d'expertise au sein des organisations publiques entraîne moins un déclin des professions qu'une redéfinition des fondements de leur légitimité. L'analyse des trajectoires des membres du projet montre que la défense d'une expertise pédagogique s'inscrit dans cette quête de reconnaissance professionnelle. Mais la lecture en termes d'identité n'est pas suffisante pour comprendre les logiques de carrière qui concourent à investir l'innovation pédagogique. Il importe également de prendre en compte la structure du marché interne du travail et les formes de gouvernement qui s'y jouent.

#### **4.3.1 (Re)fonder sa légitimité : la construction enseignante d'un savoir expert**

Moi : *« Je fais ces entretiens pour connaître les raisons de l'implication des acteurs dans ces différents projets.*

Charles : *Financières (rire).*

Moi : *Financières ?*

Charles : *Non c'est très ironique. C'est de l'humour. Je pense que c'est parce que j'aime les gens. L'altruisme en règle générale, ça et l'expérience. On n'arrive pas à mon âge au top niveau. J'ai eu des hauts et des bas mais j'ai réussi à trouver des outils pour remonter la pente. Et je pense que je peux apporter ces outils aux jeunes ».*

En ayant recours à l'ironie, Charles, vice-président du fablab et enseignant, depuis vingt

ans, au sein d'un département de production de l'IUT de Granville, souhaite mettre l'accent sur la nature désintéressée de son engagement. C'est en faisant référence à ses valeurs personnelles et ses expériences professionnelles passées qu'il justifie son action en faveur de modalités pédagogiques innovantes. Sa trajectoire professionnelle diffère d'une carrière classique d'un membre du corps académique. Après une période qu'il ne souhaite pas aborder dans l'entretien, il est recruté en tant que personnel civil du ministère des armées pour assurer le retour à la vie civile des militaires. C'est dans ce cadre qu'il développe un intérêt et une expertise autour de la pédagogie qu'il réinvestit au sein du fablab :

*« J'ai fait mes armes, voilà. J'avais des gens qui étaient en BTS, d'autres en CAP, d'autres en BEP, j'avais tout le monde, j'avais un melting pot. J'avais un melting pot en termes de finalités parce que c'était professionnalisant et en termes de culture et d'âge 20 ans - 40 ans. J'avais douze personnes par an que je coachais quasiment tout le temps. Et j'ai mis en place une pédagogie par objectif... Donc j'ai différents outils pédagogiques, je ne vais pas tous les lister mais la pédagogie par objectif permet d'être plus efficace dans le sens où on le met acteur de sa formation en disant : « on identifie ce que tu aimerais faire » ».*

Le fait d'avoir eu une expérience professionnelle hors du champ académique constitue une source de motivation pour les enseignants reconnus ou autoproclamés « innovateurs » (Hannan, English et Silver, 1999). À l'image de Charles, plusieurs enseignants membres du projet ACCROCHAGE ont débuté leur carrière dans le secteur de l'insertion et de la formation professionnelle ou dans l'enseignement secondaire. La trajectoire d'Isabelle, professeure agrégée et directrice des études au sein d'un département de production de l'IUT de Grandville appuie ce constat. Elle débute sa carrière dans un lycée général après avoir été diplômée des art-et-métiers. C'est par le biais d'une mutation dans un lycée professionnel qu'elle développe une nouvelle conception de l'enseignement :

Moi : *« Et du coup, qu'est-ce qui fait que toi, tu aies envie de casser ces codes disciplinaires ? »*

Isabelle : *« Ha c'est toute une histoire (rire). Qu'est-ce qui a fait ça ? C'est mon histoire en fait. Mes deux parents sont profs, prof de math et prof de méca, tu vois un peu l'hyper adaptabilité au système scolaire. Je deviens prof en lycée, je trouve ça complètement naturel de passer devant le tableau, nickel ! Et puis au bout de quelques années, j'ai beau développer des supers cours, des supers PowerPoint, il y en a qu'un qui écoute. Je suis à deux doigts d'hurler avec les loups dans la salle des profs en disant : « c'est la télé, c'est les téléphones, ce n'est pas comme avant, ils sont nuls ». Et j'ai eu la chance de ma vie. Mon poste allait sauter mais des heures se libéraient au lycée pro du même ».*

*établissement pour aller travailler dans un BTS expérimental. Et là, je suis tombée avec un gars qui est devenu mon mentor » (PRAG, responsable de lot, IUT production).*

Au sein du BTS, Isabelle expérimente de nouvelles modalités pédagogiques, centrées sur le projet. Les emplois du temps ne sont plus constitués en fonction des matières, des diplômes et des niveaux. À la place des intitulés des disciplines, les créneaux horaires indiquent « heure projet ». Les lycéens en première année de baccalauréat professionnel partagent les mêmes créneaux que les élèves en deuxième année de BTS. Les lycéens professionnels inscrits en deuxième année sont mélangés aux BTS première année. Les élèves travaillent en mode projet pendant quatre ans, en étant amenés à documenter leurs recherches, leurs essais, leurs résultats : « *on prenait beaucoup de notes avec eux. On faisait des grandes feuilles A3, avec des dessins, avec des crayons de couleur, on écrivait beaucoup. On travaillait non plus sur le fond des matières mais sur la méthode d'apprentissage, sur la tête bien faite et pas sur la tête bien pleine* ». Cette expérience constitue pour Isabelle une période d'épanouissement personnel et professionnel durant laquelle elle remet en cause ses représentations initiales du métier :

*« Je découvre tout d'un coup qu'être prof ce n'est pas une vocation, c'est un vrai métier, ça s'apprend. Il faut que je mette des mots sur tout ce que je faisais naturellement et qu'on doit apprendre à construire. Ça a été un chambardement de dingue. J'ai eu beaucoup de colère pendant un temps contre l'IUFM qui ne m'a pas appris ce qu'était mon métier de prof. J'ai vu ce que c'était de mettre le projet au centre. Je l'ai expérimenté. J'ai vu que mettre le projet au centre permettait de développer des compétences de haut niveau qu'elles soient psychosociales ou qu'elles soient techniques. Parce que là, on a explosé tous les codes de l'éducation nationale. Pourtant on était dedans. »*

Peu de travaux analysent le profil des porteurs d'innovation dans l'enseignement supérieur (Béchar, 2001). Lorsque les recherches portent sur cette dimension, elles mettent l'accent sur les caractéristiques et les raisons d'agir individuelles des acteurs. Christophe Marsollier estime que l'histoire du sujet « doit demeurer un point d'ancrage privilégié » pour comprendre « les rapports à l'innovation que développe la personne dans les situations professionnelles qu'elle traverse » (1999, p.27). De même, Brigitte Alber, Monique Linard et Jean-Yves Robin mettent en exergue « l'enracinement biographique » des raisons d'agir de leurs enquêtés (2008, p.71). Des typologies sont établies à partir des comportements et attitudes des enseignants enquêtés mais ne disent rien de leurs profils sociodémographiques ou de leurs trajectoires professionnelles<sup>123</sup>. La subjectivité de ces classements est accentuée par le caractère

---

<sup>123</sup>L'étude menée dans quinze universités anglaises par Hannan, English et Silver (1999) identifie quatre profils d'innovateurs : les jeunes professeurs en début de carrière, les redresseurs de situation pédagogique tendue, les

non discriminant des catégories identifiées. Comme le montre Anne Walder (2015), les attitudes des professeurs impliqués se confondent fréquemment avec plusieurs profils. Enfin, les « innovateurs » sont présentés comme des « excellents professeurs » sans que les critères de cette reconnaissance ne soient resitués dans l'ordre hiérarchique des positions académiques<sup>124</sup>.

Les travaux portant sur les carrières des enseignants-chercheurs permettent de combler cet oubli. L'enseignement en premier cycle, les cours non magistraux et l'encadrement pédagogique sont majoritairement assurés par les MCF ou les PRAG et par les femmes (Faure, Millet, Soulié, 2005). Cette division du travail est accentuée au sein des IUT, où les tâches d'organisation (direction d'études, etc.) sont attribuées aux enseignants du secondaire et aux universitaires n'exerçant pas d'activité de recherche (Losego, 2004). Cette répartition des tâches s'explique en partie par une moindre valorisation des activités d'enseignement dans la promotion de carrière des enseignants-chercheurs (Fave-Bonnet, 1994).

En tant que PRAG, Isabelle n'est pas intégrée dans les activités de recherche universitaire. Cette position limite son accès aux canaux d'information structurant la vie institutionnelle, ce qui lui donne le sentiment d'avoir « *beaucoup de mal à [s] y retrouver* ». Par ailleurs, elle estime que ses préoccupations quotidiennes (« *la gestion des étudiants et leur réussite* ») ne sont pas prises en compte par l'institution, l'actualité portant davantage sur « *le classement de Shanghai* » ou le « *professeur honoris* ». Dans ce contexte, la démonstration d'un savoir-faire pédagogique lui permet de gagner en légitimité au sein de son département :

*« Je me suis construit une culture pédagogique à ce moment-là [expérience en lycée professionnel] que je n'ai pas perdue, que je continue de travailler, sur laquelle je m'appuie pour construire ma carrière professionnelle ici et qui fait aussi qu'on reconnaît mon travail quelque part. Parce que tout compte fait, si je suis directrice des études, c'est parce que mon chef il est venu me chercher. ACCROCHAGE ça a été important pour moi parce que ça me permet de continuer d'être alerte intellectuellement sur ces sujets-là. Et c'est le travail de fourmi que je fais avec mes collègues. Parce qu'à force, ce que je dis et le regard que je porte sur les situations, ça fini par porter ses fruits. Et j'arrive à être*

---

experts en technologie et les impatients d'innover. Au sein d'une école polytechnique, Falchikov (1993) distingue sept profils : les innovateurs centrés sur les étudiants, les innovateurs traditionalistes, les innovateurs centrés sur les agents, les innovateurs sous pression, innovateurs séniors, les innovateurs professionnels et les innovateurs traditionalistes réformistes.

<sup>124</sup> Comme le note Jean-Pierre Béchar, « l'hypothèse de ces travaux repose sur le fait que bon nombre d'innovateurs pédagogiques sont aussi des professeurs exemplaires » (2001, p.267). Les recherches portent sur des professeurs ayant reçu un prix d'excellence, sans que les critères qui fondent cette reconnaissance ne soient questionnés.

*« dans une position où je vais pouvoir accompagner les collègues dans leur réflexion, pour que eux, pour qu'on arrive à changer » (Isabelle).*

Le travail réflexif qu'Isabelle mène sur sa pratique enseignante participe à la construction de son identité professionnelle (Lenoir, 2010). Outre la volonté d'agir sur l'apprentissage étudiant, son engagement est également guidé par la volonté d'agir sur les conditions d'exercice de son propre métier. L'expertise pédagogique qu'elle développe lui permet de gagner en professionnalisme et d'accroître la maîtrise de son environnement (Lenoir, op. cit). L'expression « *travail de fourmi* » qu'elle emploie pour qualifier son action traduit le sentiment d'agir à une micro-échelle, dans la durée et sur un périmètre qui dépasse la seule dimension du travail sur soi, puisqu'il s'inscrit également dans une perspective de transformation du travail d'autrui. L'expérience acquise au cours de sa carrière lui confère une légitimité auprès de ses pairs. De même, l'engagement de Charles au sein du fablab lui procure une reconnaissance professionnelle. Si ce dernier rejette les motivations mercantiles, il dit accorder de l'importance aux formes symboliques de rétribution :

*« Et donc maintenant je suis vice-président [du fablab]. Ce titre-là me donne un peu plus de latitude pour faire des montages un peu tarabiscotés. Vice-président ça me donne une certaine légitimité. Vis-à-vis des instances telles que l'Université de Granville, c'est bien d'être vice-président. Vis-à-vis du travail qu'on est en train de faire avec nos partenaires étrangers c'est pareil. J'ai reçu le recteur de l'université de X [université africaine], ça le fait. Quand je propose quelque chose, ça pose les choses, donc ça c'est intéressant [...] Je ne suis pas rémunéré [pour cette fonction] sauf quand il reste de l'argent, on me donne des primes. Mais pas à la hauteur de... C'est appréciable dans le sens où mon patron m'envoie un message subliminal en disant, je reconnais quand même ton travail. Je ne peux pas te donner à la hauteur de ce que tu as fait mais au moins je reconnais ton travail. Je ne le fais pas à des fins mercantiles ».*

Malgré des parcours moins valorisés académiquement, l'adoption d'une posture de « praticien-réflexif » (Bédard, 2017) permet aux enseignants membres du projet ACCROCHAGE d'acquérir une légitimité auprès de leurs collègues. Ces enseignants s'appuient sur l'expertise acquise au cours de leurs expériences professionnelles passées pour construire leur identité professionnelle au sein de l'institution universitaire. Le développement d'une expertise pédagogique constitue pour eux un instrument de légitimation en vue d'accroître leur capacité d'agir au sein de l'institution.

Paradoxalement, ce rapport à l'expertise est également revendiqué par des acteurs extérieurs, membres du projet, pour se construire une carrière au sein de l'institution. C'est le



cas de M., responsable régional chez Meuble, qui assure depuis huit ans des enseignements à l'IUT de Grandville en parallèle de son activité principale. S'il commence à enseigner par hasard et sans conviction, il prend rapidement goût à cette activité qu'il estime « hyper valorisante » : « *derrière, c'est une fierté. Je croise des étudiants que j'ai eus il y a deux ans ou trois ans et ils sont hypers content de me revoir. Ils n'ont jamais eu un cours comme ça. C'est hyper valorisant* » (entretien). Il envisage de devenir professeur associé en vue de préparer sa retraite mais y renonce en raison du niveau de salaire et des conditions administratives qu'il juge « *hyper-contraignantes* ». Dépourvu de statut ou de qualification sur lesquels fonder sa légitimité, il mobilise les savoirs et techniques acquis au sein de son entreprise pour affirmer sa place à l'université :

*« Ça fait plus de huit ans maintenant que j'enseigne. J'ai commencé tout à fait par hasard. J'avais un prof d'anglais qui venait tous les quinze jours me faire une conversation. On parlait principalement de mon métier, et l'un de mes domaines d'expertise c'est le développement durable et la RSE. Au mois de juin, il m'a appelé. Il m'a dit : « Voilà, je suis directeur pédagogique d'une école, j'ai un module à animer au premier semestre, je voudrais que ce soit toi ». Je lui ai dit : « Pffou, je suis incapable de faire ça, ce n'est pas mon métier ». « Mais si, je vais t'aider ». Et après, ça s'est enchaîné et ça a pris beaucoup d'importance puisque l'année dernière j'ai fait pratiquement deux cent heures. Je le fais dans le cadre de mes congés. Toutes les recherches que Meuble fait sur les évolutions des modes pédagogiques<sup>125</sup>, j'essaye de le mettre en pratique ».*

Alors que sa première réaction associe l'enseignement à un métier, nécessitant des compétences dont il s'estime dépourvu, le vocable récréatif qu'il emploie dé-professionnalise le travail enseignant. M. associe cette activité à un loisir, qu'il effectue sur son temps libre et qu'il envisage de poursuivre lorsqu'il sera à la retraite. Il souhaiterait que chaque salarié soit obligé de donner une journée de son temps libre à l'école ou à l'université, sur le modèle de la journée de la solidarité à destination des personnes âgées<sup>126</sup>. Il considère cette expérience comme une « *respiration* », « *une cour de récréation* » qui lui apporte « *un équilibre* » à côté de son emploi principal. Ce registre ludique témoigne du plaisir éprouvé par M. dans l'exercice de ses missions d'enseignement<sup>127</sup>. Mais la propension des acteurs issus du privé à recourir à

---

<sup>125</sup>L'entreprise dispose d'un laboratoire de recherche intégré. Les résultats de ces recherches sont diffusés dans la revue 360° accessible en ligne. Le dernier rapport d'étude porte par exemple sur « les besoins et les attentes des employés à l'ère du travail hybride ». Un numéro spécial de la revue est consacré au travail étudiant : « Un peu d'attention, chers étudiants ! Comment l'espace peut-il aider à améliorer l'attention, l'engagement et les résultats des étudiants ».

<sup>126</sup>Cette proposition, portée par plusieurs membres du projet, est évoquée à plusieurs reprises en réunion de bureau.

<sup>127</sup>Dans leur étude sur les cadres administratifs, Christine Musselin et Julien Barrier relèvent les propos d'un

un registre ludique pour qualifier le travail effectué au sein des organisations publiques mérite d'être approfondie. L'emploi d'un champ lexical récréatif s'accompagne ici de la revendication d'un savoir-faire professionnel externe. En prenant pour référence les recherches menées par l'entreprise Meuble sur l'évolution des modes pédagogiques, M. déplace le lieu de l'expertise pédagogique de l'université vers l'entreprise. Son discours oppose aux méthodes obsolètes et « *tristes à mourir* » des professionnels de l'enseignement, les avancées des entreprises en matière de formation et ses propres compétences. Alors que son rapport à l'enseignement peut être qualifié de marginal (exercice occasionnel et récent), M. se positionne en expert vis-à-vis des personnels universitaires en s'imaginant devenir *coach* :

*« Ce que j'ai essayé de dire à plusieurs reprises au Copil, et on est plusieurs à l'avoir dit : « le système de formation dans les entreprises a énormément évolué, il y a beaucoup de bonnes idées à prendre ». Le fait que ce soit très convivial. En réalité moi pour finir ma carrière, vous savez ce que j'aimerais faire ? Ce serait faire du coaching de prof. Pour les aider à changer ».*

L'entretien effectué avec M. ne permet pas de savoir si les projections qu'il évoque pour sa fin de carrière sont sérieusement fondées. Néanmoins, elles témoignent de la manière dont M. mobilise l'argument de l'expertise pour accroître son autorité au sein de l'espace universitaire. Ainsi, pour les acteurs internes comme externes occupant des postes stables, la revendication d'une expertise pédagogique va de pair avec l'expression d'une double motivation. Elle s'inscrit à la fois dans une logique individuelle de construction de carrière et dans une logique collective de transformation du travail d'autrui.

#### **4.3.2 L'expertise déqualifiée des ingénieurs pédagogiques**

Les préoccupations et raisons d'agir des ingénieurs pédagogiques engagés au sein du projet ACCROCHAGE diffèrent de celles des enseignants. Les récits d'Eva, fonctionnaire, et de Julie, contractuelle, mettent en exergue les conditions spécifiques d'emploi et d'organisation du travail qui structurent les choix de carrière des personnels d'appui à l'ingénierie pédagogique dans l'enseignement supérieur. L'engagement d'Eva et de Julie au sein du projet ACCROCHAGE ne résulte pas uniquement d'une adéquation entre leurs aspirations professionnelles et les missions et objectifs poursuivis. L'intégration de Julie est décidée en

---

contrôleur de gestion issu du privé qui qualifie l'université de « terrain de jeu phénoménal » (2015, 140). L'analyse qu'ils proposent de cette *verbatim* porte sur le sentiment d'épanouissement professionnel éprouvé par l'agent.

amont, lors de son recrutement en tant que contractuelle au sein de l'IUT de Grandville, dans le cadre d'un autre projet :

*« Je suis arrivée sur Grandville après avoir quitté mon boulot, tout, changement de vie. Je me suis posée les questions de ce que j'avais envie de faire parce qu'écrire des livres c'est bien mais ça ne nourrit pas son homme. Donc j'ai fait un petit peu d'enseignement à côté et j'ai découvert le métier d'ingénieur pédagogique et je me suis dit : « pourquoi pas ? Ça me plaît bien ». C'est comme ça que je suis arrivée à l'IUT de Grandville, au début sur le projet Ténacité et ensuite, c'était tacite que je serais transférée sur ACCROCHAGE 50/50. Au début, c'était 75/20 et après c'était à temps plein. J'ai découvert le métier d'ingénieure pédagogique en arrivant là-bas, surtout avec l'arrivée d'Eva et en même temps, j'ai fait un DU de digital learning pour bien comprendre les attendus [...] Après j'avais une appétence pour tout ce qui était pédagogique. J'avais eu l'occasion de faire un peu d'enseignement pendant ma thèse et surtout de la pédagogie en tant qu'auteure puisque j'écrivais des bouquins de vulgarisation scientifique sous format roman, un premier en format bande dessinée et après roman ».*

La participation de Julie s'inscrit moins dans une perspective de reconnaissance professionnelle que dans une logique de nécessité matérielle. Cette ingénieure en recherche et développement, titulaire d'un doctorat, accède au métier d'ingénieur pédagogique motivée par la volonté de retrouver une place sur le marché du travail. Si Julie entretient un intérêt personnel pour la pédagogie, cet emploi reste très éloigné de son domaine de compétences initial (secteur industriel). À l'inverse, Eva occupe un poste d'ingénieure pédagogique titulaire au sein du service PÉDAGO de l'université de Grandville depuis 2014. Elle accède à ce poste après avoir suivi un master en ingénierie pédagogique et multimédia dans le cadre de la formation continue. Cette ancienne enseignante, ayant exercé quinze ans en CFA, décrit la même expérience de « chamboulement » que celle vécue par Isabelle, confrontée aux faibles dispositions scolaires des publics en apprentissage. Suite à une restructuration du service PÉDAGO et animée par la volonté de s'investir sur de nouvelles missions, elle décide de se mettre en détachement :

*« Sur le projet ACCROCHAGE, il y avait un concours de circonstance. Sur PÉDAGO ça avait bougé, c'était en restructuration. Il y avait ça et puis je suis quelqu'un qui aime beaucoup changer et me mettre en projet, me questionner. Tous les trois-quatre ans, j'ai toujours besoin d'avoir du nouveau. Ça c'est plus dans la gestion personnelle de mon parcours professionnel, même quand j'étais prof, je n'ai pas fait une année ou deux années de suite la même chose. J'avais besoin d'aller voir ce qu'il se passait, de tester des choses et en fait ingénieur pédagogique, c'est un peu pareil. Donc il y avait une*

*espèce de défi à essayer de dynamiser ce projet ACCROCHAGE, parce que c'était encore au niveau réflexif, il y avait besoin de l'opérationnaliser. Et par le sujet, par ce qu'il y avait à faire dans les missions à déployer, j'avais envie de relever le défi ».*

Les aspirations d'Eva au « *renouveau* » professionnel sont encouragées par la reconfiguration du service PÉDAGO. Le contexte de restructuration l'incite à demander son détachement pour intégrer le projet ACCROCHAGE. La mobilité d'Eva ne relève pas uniquement d'un choix personnel motivé par les dispositions spécifiques de son caractère (goût du défi). Elle s'explique également par une redéfinition des places au sein de son service. Comme le montre Michael Burawoy, la rationalité des salariés est le produit d'une organisation spécifique du travail. Le consentement à jouer les règles du jeu se fabrique « au sein du proces de travail [...] dans l'impression donnée au travailleur de pouvoir prendre des décisions même si les choix qui s'offrent à lui sont restreints. C'est la participation à ce proces de décision qui génère le consentement » (2015, p.56). Or, le développement des emplois d'ingénieurs pédagogiques au sein de l'enseignement supérieur repose sur une transformation des règles de régulation du marché interne du travail.

Dès leur création, les premiers emplois explicitement dédiés à l'accompagnement des mutations générées par l'utilisation du numérique dans le supérieur s'inscrivent dans une logique de transformation du marché interne du travail. La loi du 16 octobre 1997 autorise les établissements à recruter sur ces missions des jeunes docteurs, par voie contractuelle, afin de faire face à la raréfaction des postes d'enseignants-chercheurs (Guichard, 2022). Le métier d'ingénieur en technologie de la formation s'institutionnalise en 2008 *via* l'inscription au référentiel des emplois types de la recherche et de l'enseignement supérieur (Référens II)<sup>128</sup> et son développement est directement lié à l'intensification des appels à projet. Ces financements sont perçus comme des opportunités d'accroître la légitimité de l'expertise métier de ces personnels d'appui (Guichard, *op.cit.*). Mais sur le plan matériel, ils contribuent au mouvement de précarisation des emplois qui empêche ces agents de faire reconnaître la valeur de leur expertise.

Les personnels des services d'appui à l'ingénierie sont majoritairement recrutés par voie contractuelle, sur des postes à durée déterminée<sup>129</sup>. À l'échelle nationale, le nombre d'ingénieurs pédagogiques contractuels atteint le double du nombre d'agents titulaires

---

<sup>128</sup> Le métier est renommé Ingénieur pour l'enseignement numérique dans le Référens III. Voir : [https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/fiche\\_emploi\\_type\\_referens\\_iii\\_itrfr/?refine.referens\\_id=F2D57#top](https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/fiche_emploi_type_referens_iii_itrfr/?refine.referens_id=F2D57#top)

<sup>129</sup> Trente postes d'ingénieurs pédagogiques contractuels sont ouverts chaque mois au sein des établissements d'enseignement supérieur adhérant à l'ANSTIA (Guichard, 2022, p.50).

(Guichard, op.cit). La moitié de ces personnels contractuels « sont recrutés sur projets pour répondre aux besoins nés d'une réponse à des appels à projets lancés par le Ministère ou l'ANR » (ANSTIA, 2021, p.8). Parmi les personnels des services d'appui à la pédagogie recrutés en CDD, 40% sont issus du secteur privé et deux tiers sont en poste depuis moins d'un an (ANSTIA, 2021). Au sein du service PÉDAGO de l'université de Grandville, près de deux tiers des agents occupent un emploi à durée déterminée. Cette ouverture des emplois au marché externe s'accompagne d'une déqualification de l'expertise des professionnels de l'ingénierie pédagogique. Selon l'enquête menée par l'ANSTIA<sup>130</sup>, trois quart des personnels contractuels de l'ingénierie de formation ont un salaire net mensuel inférieur à 1850€. Parmi eux, 82% ont un niveau d'étude supérieur ou égal au master (op.cit, p. 11). Si le référentiel des emplois types entérine la licence comme seuil d'accessibilité aux métiers de l'ingénierie<sup>131</sup>, ces postes restent majoritairement occupés par des titulaires d'un master, voire même d'un doctorat (Peraya, 2021; Basque *et al.*, 2014).

Ainsi, la montée « d'un marché de « travailleurs experts » débordant les frontières de l'organisation » (Le Biannic dans Bezes, Demazière, *et al*, op.cit, p.21) permet de recruter à bas coût des personnels hautement qualifiés. Comme le note Julie Denouël, les « processus de développement, de légitimation et de reconnaissance » des métiers de l'expertise pédagogique vont de pair avec « des processus de précarisation et de défiance professionnelle » (2022, p.165). Alors que les enseignants membres du projet s'appuient sur la revendication d'une expertise pédagogique pour gagner en légitimité auprès de leurs pairs, les ingénieurs pédagogiques recrutés se heurtent à la non-reconnaissance de leur savoir-faire. Julie, ingénieure pédagogique contractuelle, souligne la difficulté de faire reconnaître l'utilité de son travail par les enseignants :

*« En soit la difficulté c'est l'enseignant (rire), sa perception. Toujours à avoir peur qu'on le mette en défaut. Donc les difficultés étaient plutôt d'ordre... pas de périmètre, mais c'était de montrer ce que tu pouvais vraiment apporter et qu'il n'y avait pas de jugement derrière »* (Entretien Julie, Ingénieure pédagogique contractuelle)

---

<sup>130</sup> L'Association Nationale des Services TICE et Audiovisuels de l'enseignement supérieur et de la recherche (ANSTIA) est l'association des professionnels des services d'appui à la pédagogie, des services TICE et des services audiovisuels de l'enseignement supérieur.

<sup>131</sup> L'inscription du métier d'ingénieur en technologie de la formation au référentiel des emplois types abaisse le niveau de qualification requis pour le poste. Il passe du doctorat à la licence. Ce processus de déqualification est invisibilisé dans la littérature. Julie Denouël écrit que les postes créés sont de niveau Bac+5 (2022, p.155). Or, le grade d'ingénieur d'étude (catégorie A) auquel appartient l'emploi type « ingénieur en technologie de formation » requiert un niveau Bac+3.

La prise en compte des conditions matérielles d'exercice des ingénieurs pédagogiques sur le marché interne du travail permet de nuancer le discours sur la collégialité des relations et l'horizontalité de la participation porté par les membres du projet ACCROCHAGE<sup>132</sup>. L'investissement des membres au sein du projet est traversé par des rapports de subordination entre enseignants titulaires et personnels contractuels de l'ingénierie pédagogique. Ces derniers se confrontent à deux formes d'empêchement dans l'exercice de leurs missions : une défiance de la part des enseignants-chercheurs porteurs d'action (cf. extrait d'entretien ci-dessus) et une défiance de la part des services centraux. En effet, les actions portées par le projet rejoignent les domaines de compétence des personnels des services dédiés à la formation et la vie étudiante. La collaboration avec les services centraux (PÉDAGO, ORIENTATION) constitue un point de vigilance pour les membres du projet :

« La rencontre avec le BVE ne s'est pas bien passée. On leur a dit qu'avec ACCROCHAGE on a les moyens d'aller plus loin, de faire une étude conjointe avec eux. Mais l'écoute et l'orientation des étudiants, ils ne veulent rien entendre [...] On rencontre le même problème qu'avec PÉDAGO. Ils ont l'impression que l'on veut faire la même chose qu'eux [...] Ils (le BVE) voient [nom de l'action] comme un concurrent qui fait la même chose qu'eux et ils pensent qu'on n'est pas légitime ». (Compte-rendu du bureau 5.11.2019)

Si les missions des membres du projet concurrencent celles des services centraux, le sentiment de défiance entre enseignants-chercheurs et ingénieurs pédagogiques est partagé par l'ensemble des personnels d'appui. Les propos de la cheffe du service PÉDAGO de l'université de Granville illustrent cette tension :

*« La difficulté ce n'est pas tellement de parler avec eux [les enseignants], c'est que quand on aborde les questions de transformation pédagogique, on vient d'une certaine manière atteindre l'intégrité de leur identité professionnelle [...] Ce qu'il faut se dire c'est que quand on va voir des enseignants qui n'ont jamais été formés à la pédagogie, qui ont appris soit par mimétisme, soit qui ont été confrontés eux-mêmes à des problématiques d'enseignement, leur dire : « vous devriez faire des classes inversées », des choses comme ça, ce n'est pas toujours facile à encaisser pour eux, parce qu'on touche à leur cœur de métier. Donc ce n'est pas dit mais malgré tout, il y a quand même un petit côté RH dans ma mission. On ne le revendiquera jamais, parce que ce n'est pas du tout notre activité mais il y a quand même un peu de RH dedans et il faut qu'on soit très vigilant à ça » (entretien).*

---

<sup>132</sup> Voir l'enthousiasme d'Eva sur les débuts du projet : « [...] les premiers mois c'était top » (p.32).

Comme le note Christine Musselin et Julien Barrier au sujet des cadres administratifs (2015), la montée d'une expertise pédagogique vient concurrencer l'autorité légitime des professionnels. L'enseignant reste seul responsable de la gestion de ses cours et des apprentissages (Peraya, 2021) mais le développement des métiers de l'ingénierie introduit de nouveaux modèles professionnels. La défiance ressentie par les ingénieurs pédagogiques alimente un sentiment de déclassement :

*« Je trouve que la susceptibilité des enseignants est assez lourde à porter, surtout que c'est toujours à sens unique. C'est : « moi j'ai le savoir ». Après, quand je me présente, je ne le dis pas forcément mais au bout d'un moment, j'ai une thèse moi aussi ! J'ai travaillé dans le développement, j'ai édité pas mal de brevets, des articles, des trucs, donc à un moment j'ai le droit aussi d'être susceptible ! » (Julie, entretien)*

Ainsi, le recours croissant aux savoirs experts au sein des organisations publiques entraîne des formes de concurrences entre les différents corps de métier. Mais la précarisation des emplois accessibles aux ingénieurs pédagogiques sur le marché interne les maintient dans une position de subordination. L'extrait suivant, dans lequel Julie relate les modalités de son recrutement en CCD d'un an, au sein du service PÉDAGO, à la fin du projet ACCROCHAGE, témoigne des effets négatifs de ces mobilités sur les carrières :

*Julie : « Et après, c'est vrai que le salaire n'est pas extraordinaire. Charlotte<sup>133</sup>, ils sont arrivés à lui baisser son salaire quand même.*

*Moi : Ha, ils lui ont baissé son salaire !?*

*Julie : Oui parce que quand tu fais ton entretien, il y a le responsable qui te dit : « alors niveau salaire vous étiez sur des salaires projet, ils sont un peu plus importants, alors on va s'aligner sur des salaires PÉDAGO ».*

*Moi : Comment ça des salaires projet ?*

*Julie : Parce qu'on était sur projet, aucune idée. Donc : « il est possible que votre salaire descende ». Je regarde le mec et je lui dis : « mais il est possible qu'il monte aussi peut-être ? » (rire) « Non, ça m'étonnerait. Mais oui, peut-être, faut voir ». Il me rappelle après pour me dire que c'est ok. Il me reparle du salaire, en me disant : « oui alors il faut qu'on voit ton niveau de salaire parce qu'il est possible qu'on soit obligé soit de le stagner, soit de le descendre ». Mais je lui dis : « mais il peut monter aussi, non ? » Alors il me refait sa même phrase. Au bout d'un moment quand même ça tilt et il me dit : « si on descend votre salaire vous accepterez ? » Ben je lui dis : « je vais quand même me permettre de*

---

<sup>133</sup> Charlotte est l'une des ingénieure pédagogique contractuelle recrutée sur les fonds ACCROCHAGE.

*réfléchir ». Je ne sais pas si c'est ça qui a fait qu'ils n'ont pas changé mon salaire, mais par contre ils ont changé le salaire de Charlotte. Ils sont descendus d'un grade. C'est assez lamentable pour ça ».*

À l'inverse des enseignants membres du projet, les ingénieurs pédagogiques peinent à faire reconnaître leur valeur professionnelle au sein de l'institution. Leur investissement leur permet d'acquérir des ressources pour retenter leur chance sur le marché interne (autre projet) ou externe. Mais leur expérience est marquée par l'incertitude. Julie, qui approche de la cinquantaine, envisage de retrouver un emploi dans le secteur privé, faute de perspective pérenne au sein de l'université. Malgré son statut de fonctionnaire, Eva s'interroge aussi sur son devenir à la fin du projet : *« Moi je suis titulaire, j'étais en détachement sur le projet, mais je me suis posée la même question. Parce qu'à la fin, je ne savais pas trop où j'allais quoi. Parce que même si je suis titulaire, soit je repartais à PÉDAGO, soit j'allais ailleurs. J'avais d'autres possibilités donc c'était bien mais, c'est le gros danger de ces projets. »*

Ainsi, la capacité à tirer parti de l'expertise pédagogique est fortement dépendante de la position occupée par les agents sur le marché interne du travail. Au-delà des logiques propres à la reconfiguration managériale des bureaucraties professionnelles, le rapport des agents à l'innovation pédagogique est structuré par un mouvement d'ouverture des places au marché externe. L'investissement en faveur de l'innovation pédagogique ne résulte pas uniquement d'intérêts stratégiques portés par des groupes d'acteurs engagés dans la défense de leur identité professionnelle. Il est également le produit d'une organisation spécifique du travail (Burawoy, 2015), marquée par une précarisation des emplois et une régulation par la concurrence des services et de l'offre de formation. À ces logiques internes, se superposent les stratégies de gouvernement adoptées par les acteurs économiques externes.

### **4.3.3 Le *schoolwashing* des entreprises partenaires**

La participation des acteurs privés au projet ACCROCHAGE relève moins d'enjeux liés à la formation des publics que de stratégies visant à accroître leur propre légitimité au sein de l'environnement social. Elle s'inscrit dans un « art du management stratégique de l'environnement social » qui participe à instituer les entreprises comme partenaires naturelles de l'action publique (Chamayou, 2018, p.137). Or, cette reconnaissance ne va pas de soi. Comme en témoigne le cas du procès France-Télécom, ces organisations sont guidées par la poursuite d'intérêts privés, quitte à ce que la satisfaction de ces intérêts requiert l'augmentation des coûts sociaux de leurs actions (cf. introduction). Les entretiens réalisés auprès de



représentants d'entreprises, membres du comité de pilotage, montrent que le projet ACCROCHAGE constitue pour ces acteurs un bien symbolique, permettant d'accroître le capital social de leur entreprise. Comme l'explique B., responsable des ressources humaines chez Banque, ce sont les valeurs portées par le projet qui suscite l'intérêt de l'entreprise :

*« Non. Je n'ai pas de problème de recrutement. Je ne vais pas sur ces actions de décrochage dans une logique... bien évidemment qu'on n'est pas insensible parce qu'on est recruteur mais ce n'est pas le leitmotiv premier. C'est vraiment se dire, c'est un sujet de société qui au regard des valeurs portées par notre entreprise, notre modèle qui a toujours été un modèle plutôt inclusif, c'est un modèle qui porte des valeurs, des valeurs de démocratie, justement cette idée d'associer nos propres clients dans nos prises de décision. C'est un peu cette logique-là, la démarche d'inclusion qui m'a plutôt guidée et encouragée à aller vers le décrochage scolaire ».*

Selon B., le projet ACCROCHAGE « coche les cases » des valeurs attendues par le fond de dotation de l'entreprise Banque. Au-delà d'être « innovants », les projets soutenus doivent favoriser « l'humanisme », « le développement économique local », « le partage et la diffusion de connaissance », « l'universalisme ». Cette énumération de valeurs à connotations positives dans l'environnement social rejoint le constat d'Anne Bory selon lequel le mécénat d'entreprise constitue un espace de « concurrence symbolique » au travers duquel les entreprises cherchent à valoriser leur image et affirmer leur rôle citoyen (2013, p.58). La conversion dans les années 90 d'un mécénat culturel à un mécénat de la solidarité va conduire les entreprises à investir le domaine éducatif (Bory, Lochard, 2009). Le projet ACCROCHAGE constitue l'un de ces espaces, investis par les entreprises en vue de promouvoir leur image sociale :

*« C'est un moyen de nous impliquer auprès des écoles, auprès de l'éducation au sens large. Et après, au-delà du côté pratique, c'est aussi en termes de notoriété. Pour Talent, c'est important de se positionner sur des projets qui ont un engagement social, ça peut être culturel aussi parce qu'on est sur des projets qui touchent à la culture ou à la recherche scientifique. Là, sur le projet ACCROCHAGE, on est plus sur un projet où il y a un fort engagement social, et ça c'est important pour nous » (T, responsable mécénat, Talent).*

En soutenant des projets à forte dimension sociale, les entreprises Banque et Talent bénéficient d'un transfert de légitimité, leur permettant de se présenter comme des acteurs engagés en faveur du bien commun. Leur participation s'inscrit dans une forme de « managérialité stratégique » qui entend gouverner le monde social en le rendant « plus réceptif

aux activités de l'entreprise » (Chamayou, 2018, p.137). L'édito élogieux dressé par Marlène Schiappa, ministre déléguée auprès du ministre de l'Intérieur, chargée de la Citoyenneté, en présentation du *Guide pratique du mécénat*, témoigne de la manière dont ce dispositif conforte la légitimité des entreprises en tant que partenaire à part entière de l'action publique : « En cela les entreprises sont un formidable vecteur de citoyenneté. Elles transmettent des valeurs autant que des savoir-faire, et partout en France des entreprises mettent en place des solutions de solidarité, en lien avec les associations nationales et locales » (2021, p. 5).

Cette politique de promotion de l'image de l'entreprise à destination du corps social s'accompagne de politiques internes de gestion de la main d'œuvre (Bory, op.cit). Pour Banque et Talent, le bénévolat constitue un instrument de mobilisation et de fidélisation des salariés aux objectifs de l'entreprise : « *souvent c'est cet engagement bénévole qui va permettre d'apporter ou de combler un manque qui pourrait exister dans l'entreprise, ça permet également de fidéliser* » (B., responsable RH). Pour Talent, les possibilités d'investissement offertes aux salariés constituent un argument de recrutement destiné à se démarquer des entreprises concurrentes :

*« Nos salariés apprécient parce que ce n'est pas dans toutes les sociétés qu'on va proposer de faire du mécénat de compétence. Pour nous, c'est un vrai plus. D'ailleurs, dans les entretiens d'embauche, je mets en avant le mécénat de compétence et le fait que nos salariés peuvent intervenir sur ce type de sujet. On est sur un marché où les profils qu'on recherche sont très sollicités, ils ont l'embaras du choix. À nous de trouver des arguments pour les convaincre de venir chez nous. Et parmi ces arguments, il y a cette partie mécénat. Ça leur montre qu'ils peuvent s'impliquer sur ce type de projet et ça leur montre aussi que Talent a des valeurs. »* (T., responsable mécénat).

Au-delà des enjeux d'attractivité et de constitution d'un capital éthique, le mécénat permet également à l'entreprise Talent de rentabiliser les temps non productifs de ses salariés. Ces derniers sont recrutés en CDI et effectuent des missions temporaires chez les entreprises clientes. Les aides financières de l'État permettent à Talent de compenser le coût des périodes d'inactivité entre deux missions :

*« Il faut que vous sachiez aussi que le mécénat de compétences est développé par Talent pour un aspect un peu plus business on va dire, financier. Quand on a des consultants qui sont entre deux missions, qui ne travaillent pas chez nos clients, en gros, on perd de l'argent. Donc on les fait intervenir soit sur des projets de recherche, parce que Talent finance des projets de recherche sur lesquels on va déposer des brevets. Soit, on va également les faire intervenir sur du mécénat. Dans les deux cas, on va toucher des aides*

*de l'État en termes de défiscalisation et ça va limiter nos coûts sur cette population de consultants qui n'intervient pas chez nos clients. Donc il y a cet aspect financier qui est quand même important » (T., responsable mécénat).*

Ainsi, la participation des entreprises au projet ACCROCHAGE s'inscrit dans une double logique de mobilisation salariale et de légitimation de leur rôle en tant qu'acteur agissant en faveur de l'intérêt général. Les différents espaces de participation instaurés dans le cadre du projet (comité de pilotage, workshop, etc.) permettent à ces acteurs d'accroître leur influence et de faire reconnaître leur expertise. Le président de l'association Start-up, rencontré lors d'un workshop, confirme cet objectif :

*« En tant que START-UP, mon principal objectif c'est donner aux jeunes une culture entrepreneuriale. Quand je vais dans les classes, personne ne parle de création d'entreprise. Ils n'ont pas l'esprit entrepreneur. Et à l'issue de notre formation, 45% des jeunes disent : « ben peut-être que je vais faire mon entreprise ». Alors on est loin du décrochage avec ça mais voilà ce qu'on apporte aux jeunes, l'ouverture sur l'entrepreneuriat. On leur apprend quelques mots de vocabulaire supplémentaires : « étude de marché », « avance remboursable », « budget ». On leur apprend à travailler ensemble, à communiquer un peu mieux. Mais notre but au départ, ce n'est pas de lutter contre le décrochage, pas du tout ».*

Start-up est une fédération d'associations agréée par le ministère de l'Éducation Nationale pour dispenser des formations à l'entrepreneuriat au sein des établissements scolaires. L'association poursuit l'objectif de « connecter le modèle éducatif et le monde de l'entreprise ». Elle intervient auprès des élèves et propose une offre pédagogique à destination des enseignants : *« On leur apporte les outils et on les forme. On fait travailler les enseignants ensemble pour qu'ils partagent leur expérience, dédramatiser le système. C'est ça qui fait qu'on peut toucher de plus en plus de jeunes. Il y en a un million par an qui arrive sur le marché. On en touche trente mille, c'est pas beaucoup, il y a de la marge »* (Président de l'association, participant workshop). C'est dans une perspective de promotion de son modèle et de développement de son réseau que l'association participe au workshop ACCROCHAGE. De même, le positionnement de l'entreprise Meuble, en tant qu'actrice engagée pour l'amélioration des conditions de réussite et d'étude, lui permet d'accroître son chiffre d'affaire :

*M. : « Le principe c'est déjà de bien comprendre effectivement les évolutions des modes d'apprentissage [...] Et donc le résultat [de nos recherches] ça a été plusieurs concepts qui ont été validés. Et il y a des cas à succès considérable puisqu'aujourd'hui, le monde*

*de l'éducation c'est à peu près 10% de notre chiffre d'affaire. C'était zéro il y a sept ans et aujourd'hui, c'est pratiquement 10% de notre chiffre d'affaire !*

*Moi : D'ailleurs, je reconnais les chaises de l'université<sup>134</sup>.*

*M. : Oui, alors les chaises, c'est un succès mais pfff, c'est un succès alors je parle au niveau mondial parce qu'en France... Enfin c'est un beau succès en France hein, c'est un très beau succès. Mais au niveau mondial mais c'est monstrueux, c'est énorme, c'est énorme ! Il y a eu des contrats qui ont été passés alors souvent dans des pays où le changement est naturel, les Etats-Unis, le Canada, où il n'y a pas de frein au changement. C'est le cas au Mexique, en Inde, en Chine. Des contrats qui ont été faits dans des universités qui se sont réaménagées, ils en ont pris [des chaises] 15 000 d'un coup ! C'est comme si par exemple l'université de Grandville disait : « bon allez, maintenant apprentissage actif. On redesigne tous les espaces d'apprentissage, toutes les salles de classe ».*

*Moi : C'est un peu ce qui est en train de se passer, non ?*

*M. : Ah non, pas du tout, pas du tout. Mais non malheureusement pas. Alors dans le privé oui. Dans le privé, ça fonctionne très très bien. Il y a moins de barrière » (entretien).*

Les entreprises enquêtées mobilisent une cause éducative d'intérêt général – la lutte contre le décrochage - en vue de défendre des intérêts privés, qu'ils soient symboliques ou financiers<sup>135</sup>. Les témoignages de ces acteurs invitent à considérer une dimension peu abordée par les travaux traitant de l'évolution des relations entre université-entreprise. La participation des acteurs privés s'apparente ici à une activité par laquelle les entreprises gèrent leur environnement externe afin de s'assurer l'obtention du travail des salariés en interne (Benquet, 2015)<sup>136</sup>. Il s'agit moins pour eux d'intervenir sur le contenu de la formation que de renforcer leur légitimité sociale. Ce faisant leur investissement au sein du projet peut être défini par la

---

<sup>134</sup> L'entretien se déroule chez Meuble, dans une pièce où sont exposés plusieurs produits de l'entreprise. Je reconnais les chaises à roulettes qui équipent la salle de l'université de Grandville dans laquelle a eu lieu la journée dédiée à la créativité (cf. p.34). Elles font partie du « mobilier polyvalent » visant à permettre « aux apprenants de s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage » (catalogue Meuble).

<sup>135</sup> À ce titre, il est notable de constater la place occupée par les entreprises spécialisées en architecture et design des espaces de travail au sein du rapport « Eclairer les évolutions du métier d'enseignant au XXIème siècle » remis récemment au ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse par le cabinet McKinsey. Le rapport souligne l'agencement des espaces d'apprentissage comme un point clé de l'amélioration de la réussite et du bien-être des élèves et des enseignants (p. 103 à 106). Il appuie ses préconisations sur une enquête menée aux États-Unis par l'entreprise Corgan, spécialisée dans la conception des espaces de travail.

<sup>136</sup> Marlène Benquet montre la part conséquente de l'activité des cadres consacrée au seul travail de légitimation interne et externe des activités de l'entreprise, notamment *via* la « production de présentations » dénuée de « finalité pratique » mais servant à « prouver par leur existence même la prise en charge des critiques venues du dehors » (2015, p.80).

notion de *school washing* qui rappelle les procédés utilisés par les entreprises dans le domaine du développement durable. Au-delà de stratégies commerciales ou managériales, il s'agit pour ces acteurs économiques de faire valoir leur légitimité à participer au gouvernement des problèmes sociaux. La revendication d'une expertise en matière pédagogique permet aux entreprises de venir concurrencer le monopole de la puissance publique en matière éducative (Dupuy, Sarfati, 2022). La participation des acteurs économiques au projet ACCROCHAGE s'inscrit alors dans un mouvement plus large de légitimation de l'expertise des acteurs privés au sein des organisations publiques (Henry, Pierru, 2012).

## Conclusion

Les travaux qui traitent des raisons d'agir des innovateurs dans l'enseignement supérieur privilégient une lecture individuelle de l'action, centrée sur la singularité de leur histoire personnelle ou de leur caractère (Albero, Linard, Robin, 2008 ; Marsollier, 1999 ; Hannan, English et Silver, 1999 ; Falchikov, 1993). En ré-encadrant ces parcours singuliers au sein des dynamiques économiques et politiques qui traversent l'institution, ce chapitre montre combien la promotion de l'innovation est le produit de formes spécifiques de gouvernance et d'organisation du travail. Le projet ACCROCHAGE constitue un espace au sein duquel la quête de reconnaissance professionnelle des personnels universitaires croise l'offensive des organisations privées à l'encontre des compétences et des savoirs des agents publics et les logiques gestionnaires de mise en concurrence des services et des emplois.

J'emploie volontairement le terme « offensive » afin de rompre avec l'idée selon laquelle les entreprises seraient des partenaires naturelles de l'action publique. Comme le montre Grégoire Chamayou (2018), la place occupée par les firmes privées dans le gouvernement de la chose publique n'est pas naturellement définie, ni naturellement légitime. Elle fait au contraire l'objet de luttes stratégiques et de débats théoriques, et ce, même parmi les défenseurs de ces parties-prenantes. Par ce terme, il s'agit moins de qualifier les attitudes ou les intentions des acteurs rencontrés que de replacer les engagements individuels des enquêtés au sein des logiques concurrentielles qui gouvernent les institutions dans lesquelles ils s'inscrivent. En l'occurrence ici, les stratégies de *schoolwashing* des entreprises participantes contribuent à faire valoir un savoir expert pour légitimer des positions partisans, ce qui s'apparente à un procédé classique de déconflictualisation des rapports sociaux (Guilbaut, 2017).

Les travaux néo-institutionnalistes ont mis en avant la manière dont les transformations universitaires actuelles sont portées par des groupes d'acteurs qui tentent de faire reconnaître

comme légitimes des scripts globaux auxquels ils adhèrent par conviction ou intérêt (Musselin, Dif-Pradalier, 2014). Ces acteurs, qualifiés d'*entrepreneurs institutionnels*, prennent régulièrement les traits d'universitaires occupant des positions dominantes au sein de l'institution (président d'université) ou de cadres administratifs dont les fonctions entretiennent un lien étroit avec l'introduction de logiques managériales (Musselin, Barrier, 2015). Les membres du projet ACCROCHAGE ne correspondent pas à ce profil. Bien qu'une partie des porteurs du projet appartiennent au corps des enseignants-chercheurs, leur affiliation à l'IUT les maintient dans une position plus ou moins subordonnée au sein de l'enseignement supérieur (Agulhon, 2018). Ils revendiquent pourtant l'intention d'initier un changement en insufflant *par le bas* une culture d'entreprise au sein du monde académique.

En quoi l'innovation pédagogique participe-t-elle à l'introduction de ce référentiel entrepreneurial au sein de l'espace universitaire ? À partir de quels critères confère-t-on la qualité « d'innovation » à une pratique enseignante ? C'est à ces questions que répond le prochain chapitre à partir d'une analyse détaillée des discours et des formes concrètes prises par le travail au sein du projet ACCROCHAGE.

## Chapitre 5 / La production d'un standard pédagogique entrepreneurial : le double rôle des *mythes* et de la *matérialité* du travail

« *Les standards [...] semblent désormais fixes et neutres, mais cette inertie obscurcit l'énorme quantité de travail qui a été nécessaire pour stabiliser les connaissances, figer l'action, supprimer les anomalies et les résidus et faciliter leur usage* »<sup>137</sup>  
(Lampland, Star, 2009, p. 13).

En se centrant sur l'activité et le discours des membres du projet ACCROCHAGE, ce chapitre analyse le travail par lequel une pratique pédagogique singulière acquiert le statut « d'innovation »<sup>138</sup>. L'innovation pédagogique est définie comme une « activité délibérée qui tend à introduire une nouveauté dans un contexte donné » en vue « d'améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction ou d'interactivité » (Bécharde et Pelletier, 2001, p.133). Pourtant, ce que recouvre concrètement le terme reste difficile à saisir (Bédard, Bécharde, 2009, Lemaître, 2018). A quoi reconnaît-on une pratique pédagogique « innovante » ? Sur quel(s) critère(s) se fonde cette qualification ? Qu'est-ce qui distingue les pratiques recensées dans le cadre du projet ACCROCHAGE des autres pratiques d'enseignement menées au sein de l'établissement ?

Ce chapitre défend la thèse selon laquelle la qualification de l'innovation repose sur un travail de standardisation qui vise à mettre l'activité enseignante en conformité avec les principes portés par la critique entrepreneuriale. Le chapitre précédent a montré que les membres du projet ACCROCHAGE pouvaient être considérés (et se considéraient eux-mêmes) comme des entrepreneurs de cette cause au sein de l'espace universitaire. Ce chapitre présente les caractéristiques des actions pédagogiques auxquelles ces derniers attribuent la qualité d'« innovation ». L'homogénéité des caractéristiques relevées permet de dessiner les contours d'un standard pédagogique que je nomme « entrepreneurial ». Par ce terme, il ne s'agit pas de qualifier la *finalité* ou la *fonction* des formations, mais *une forme spécifique de transmission des savoirs*. Celle-ci repose sur des pédagogies dites actives, s'inscrivant dans un registre ludique et compétitif, en vue de favoriser l'adoption de critères de reconnaissance extra-académiques<sup>139</sup>.

---

<sup>137</sup> Traduction personnelle. Citation d'origine : « *Standards [...] now appear fixed and neutral, although this inert quality obscures the enormous amount of work needed to stabilize knowledge, freeze action, delete outliers and residuals, and facilitate use* ».

<sup>138</sup> Les données présentées dans ce chapitre ont fait l'objet d'une publication dans la revue *Lien social et Politiques* (Aigle, 2022).

<sup>139</sup> Cf. Introduction, « Des méthodes au standard entrepreneurial », p. 20.

Dans une perspective néo-institutionnelle, la première partie du chapitre montre que le travail de mise en conformité réalisé par les membres du projet ACCROCHAGE s'appuie sur la diffusion de *mythes* que ces derniers considèrent comme rationnels et qui confèrent une utilité sociale aux pédagogies dites « actives ». Mais comme le soulignent Martha Lampland et Susan Leigh Star (2009), si les fictions parviennent à obscurcir la dimension matérielle sur laquelle elles reposent, elles ne suffisent pas à elles seules à garantir l'usage des standards. La deuxième partie montre que la sélection des pratiques innovantes repose également sur la diffusion d'instruments managériaux encadrant la formalisation de l'activité enseignante. L'activité d'écriture à laquelle se livrent les membres du projet participe à extraire de leur quotidien des pratiques pédagogiques singulières pour les mettre en circulation sur le marché universitaire, sous la forme de produits standardisés. Ce double travail de conviction et de rationalisation contribue à construire la légitimité d'un standard pédagogique entrepreneurial dont la multiplicité des traces dans les différentes composantes de l'université conduit à mettre en doute sa marginalité<sup>140</sup>.

## **5.1 Construire l'utilité sociale des pédagogies « actives » : un travail de conviction**

Le projet ACCROCHAGE offre une position privilégiée pour accéder au travail de production d'un standard *en train de se faire*<sup>141</sup>. Cette partie décrit les caractéristiques des actions suivies dans le cadre du projet ACCROCHAGE puis analyse les argumentaires des membres en faveur de leur sélection. Elle montre que si les acteurs mobilisent des récits communs, les finalités qu'ils poursuivent ne sont pas nécessairement convergentes.

---

<sup>140</sup> Les données présentées dans ce chapitre portent essentiellement sur les actions pédagogiques promues dans le cadre du projet ACCROCHAGE. Cependant, je recours à des exemples issus d'autres composantes de l'université de Grandville et des expériences décrites dans la littérature (Dupuy, Sarfati, 2022) pour montrer que la qualification de l'innovation repose sur la même forme pédagogique, quelle que soit la finalité de la formation (professionnelle, générale, création d'entreprise).

<sup>141</sup> Selon Sophia Stavrou, « le terrain empirique de l'enseignement supérieur s'offre à une observation du changement en train de se faire » (2011, p.95). Il ne s'agit pas ici d'effectuer une comparaison des modèles ou des logiques d'action avant / après. D'une part, les données empiriques recueillies dans le cadre de cette enquête portent essentiellement sur la période actuelle. D'autre part, il s'agit d'éviter de réifier des modèles figés qui s'opposeraient et se succèderaient dans le temps. L'enjeu du chapitre consiste à documenter le travail des acteurs tel qu'il se fait et qu'ils se le représentent aujourd'hui, en vue de comprendre les raisons qui les conduisent à promouvoir certaines pratiques plutôt que d'autres.



### 5.1.1 La standardisation comme fondement de l'innovation

Au premier janvier 2018, cent sept actions à suivre sont recensées dans le tableau de bord du projet. Ce tableau contient le nom de l'action ainsi qu'une série d'informations relatives à l'enseignant porteur de celle-ci, au public concerné, aux méthodes utilisées et au statut atteint dans le cadre du projet (labellisée, évaluée, essaimée)<sup>142</sup>. Ces informations ne sont pas renseignées systématiquement par les responsables de lot ce qui explique la difficulté d'avoir une vision exhaustive des actions effectuées (cf. chapitre 4). Bien que les ingénieurs pédagogiques aient mené un travail de prospection pour compléter les données manquantes, certaines actions initialement renseignées dans la base de données n'ont jamais fait l'objet d'un suivi. Par conséquent, l'analyse qui suit porte sur les quarante-six actions qui ont donné lieu à une évaluation et pour lesquelles un nombre suffisant d'informations a pu être recueilli. Elle met en exergue la forte homogénéité de leurs caractéristiques ainsi que l'ancienneté de leur implantation au sein de l'IUT, des critères *a priori* étrangers à l'objet « innovation ».

La littérature distingue la novation de l'innovation. Françoise Cros (2000) caractérise l'innovation comme une novation située, au sens où ce n'est pas la nouveauté qui caractérise l'innovation mais le fait d'introduire une pratique existante au sein d'un contexte dont elle était initialement absente. Les travaux plus spécifiquement consacrés à l'enseignement supérieur appuient ce constat. Les pratiques y étant considérées comme innovantes n'apportent pas de réelles nouveautés en termes de pédagogie (Lemaître, 2007 ; Béchar, 2001). La ventilation des actions suivies dans le cadre du projet ACCROCHAGE permet de distendre davantage le lien entre novation et innovation. Parmi les quarante-six actions ayant donné lieu à une évaluation, trois sur quatre étaient déjà mises en œuvre au sein de l'établissement l'année de lancement du projet, dont sept depuis plus de dix ans<sup>143</sup>. La dimension novatrice (ou non) de l'action au sein de l'établissement n'apparaît pas discriminante pour comprendre ce qui distingue les actions labellisées ACCROCHAGE du reste des enseignements dispensés au sein de l'IUT.

Ce constat questionne la définition de l'innovation pédagogique. Non seulement les activités sélectionnées sont déjà réalisées depuis plusieurs années par les enseignants, mais la similarité de leurs caractéristiques invite à penser le caractère standardisant du processus de qualification de l'innovation. Les modalités pédagogiques ne varient que peu en fonction des

---

<sup>142</sup> La procédure de recensement et de classement des actions est détaillée dans la seconde partie de ce chapitre et les modalités de caractérisation de ces actions sont présentées en annexe (cf. p. 57).

<sup>143</sup> Sept actions sont en place depuis plus de dix ans, onze ont été conçues entre 2009 et 2014, dix entre 2015 et 2016 et neuf depuis 2017, année de lancement du projet ACCROCHAGE. La variable contient neuf données manquantes.

finalités poursuivies ou des publics visés. À l'image des dispositifs déployés dans d'autres établissements<sup>144</sup>, les expérimentations évaluées sont loin de ne concerner que les publics en difficulté. Au contraire, la très grande majorité (42 actions sur 44) présente un caractère obligatoire pour les étudiants inscrits dans le cursus et donne lieu à une évaluation notée (37 actions sur 42). Ces actions s'adressent à l'ensemble des étudiants, tous niveaux confondus. Si la majorité concerne un public de nouveaux entrants (23 actions), on note qu'une large part concerne également des publics déjà bien installés à l'IUT, et probablement en réussite (13 actions ciblent des étudiants en deuxième année et 8 actions des publics de licence professionnelle). Seules deux actions mixent différents niveaux de formation (DUT1/DUT2 ou DUT2/licence professionnelle).

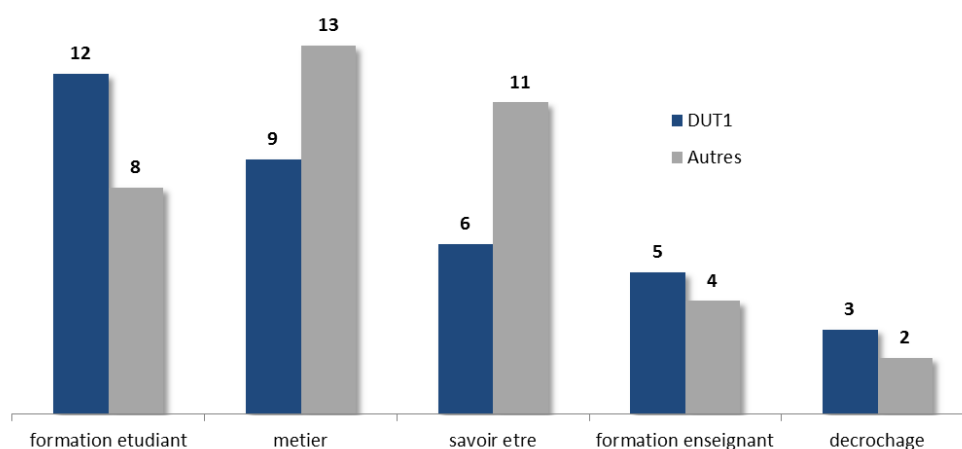
Cette diversité des publics ciblés s'explique en partie par la diversité des finalités poursuivies. La première finalité poursuivie<sup>145</sup> concerne l'amélioration de la connaissance des métiers et du monde de l'entreprise (22 actions poursuivent ce but). La seconde finalité consiste à améliorer la connaissance de la formation par l'étudiant (20 actions), suivie par l'amélioration de la connaissance de soi et le développement des savoirs-être (17 actions) et la transformation des pratiques enseignantes (9 actions). Seules cinq actions ont pour finalité affichée la réduction du décrochage. Les finalités attribuées aux actions ne sont pas dépendantes du niveau de formation. Les actions suivies par les inscrits de première année sont davantage tournées vers l'amélioration de la connaissance et de l'intérêt pour la formation (12 actions sur 23), tandis que celles suivies par les niveaux supérieurs sont davantage tournées vers la connaissance des métiers (13 actions sur 22). Cependant, comme le montre le graphique V.1 ci-après, les cinq finalités sont associées à chacun des niveaux.

---

<sup>144</sup> Cf. Chapitre 3.

<sup>145</sup> Les critères de caractérisation des actions ACCROCHAGE et les modalités de recodage sont exposés en annexe 4, dans un tableau, p. 346. Les opérations de catégorisation constituent toujours une perte d'information par rapport à la complexité du réel. Toutefois, la typologie utilisée dans ce travail pour caractériser les formes prises par les actions pédagogiques dites innovantes est issue d'un travail de qualification et de catégorisation mené collectivement par une équipe pluridisciplinaire, composée d'ingénieurs pédagogiques, d'enseignants et de chercheurs associés au projet.

**Graphique V.1 : Finalités des quarante-six actions pédagogiques évaluées dans le cadre du projet ACCROCHAGE selon le niveau du public.**



Source : Traitement des données extraites du tableau de bord du projet ACCROCHAGE.

Lecture : 12 actions pédagogiques suivies par des étudiants de première année de DUT ont pour finalité de permettre à l'étudiant d'améliorer la connaissance de sa formation.

Précision de lecture : Plusieurs finalités peuvent être associées à une même action : 21 actions ont une finalité ; 20 actions en poursuivent deux ; 4 actions en poursuivent trois.

L'analyse des méthodes et outils pédagogiques proposés rejoint le constat dressé par Denis Lemaître (2018) d'une prédominance des méthodes actives et du paradigme constructiviste comme « modèle » guidant l'innovation. Les actions sélectionnées promeuvent une même norme éducative, visant à inculquer des dispositions *entrepreneuriales* chez les étudiants. Les descriptions renseignées par les enseignants sur les « fiches actions » du projet<sup>146</sup> montrent que les activités recensées privilégient un enseignement pratique tourné vers l'acquisition de qualités comportementales attendues en entreprise. Il s'agit d'amener les étudiants à « *planifier et piloter les processus de fabrication* » et à « *être capable de répondre aux commandes clients qui leur sont données* » (action p.28). Une autre action « *met l'accent sur les « soft skills » comme l'écoute, l'adaptabilité, la créativité, la gestion du stress* », des compétences présentées comme « *nécessaires* » et « *de plus en plus recherchées par les entreprises* » (action p.33). Il s'agit également de favoriser le « *travail en équipe* » ou encore de « *mettre les étudiants dans une situation « terrain » pour qu'ils puissent gagner en autonomie, se rendre compte de la nécessité d'aller chercher l'information plutôt que de rester passif* » (action p.29).

Près de deux actions sur trois mobilisent une technologie numérique (plateforme de cours en ligne, logiciel de simulation, etc.). Le recours à la pédagogie par projet (13 actions) et la

<sup>146</sup> Ces fiches sont présentées dans la partie suivante.

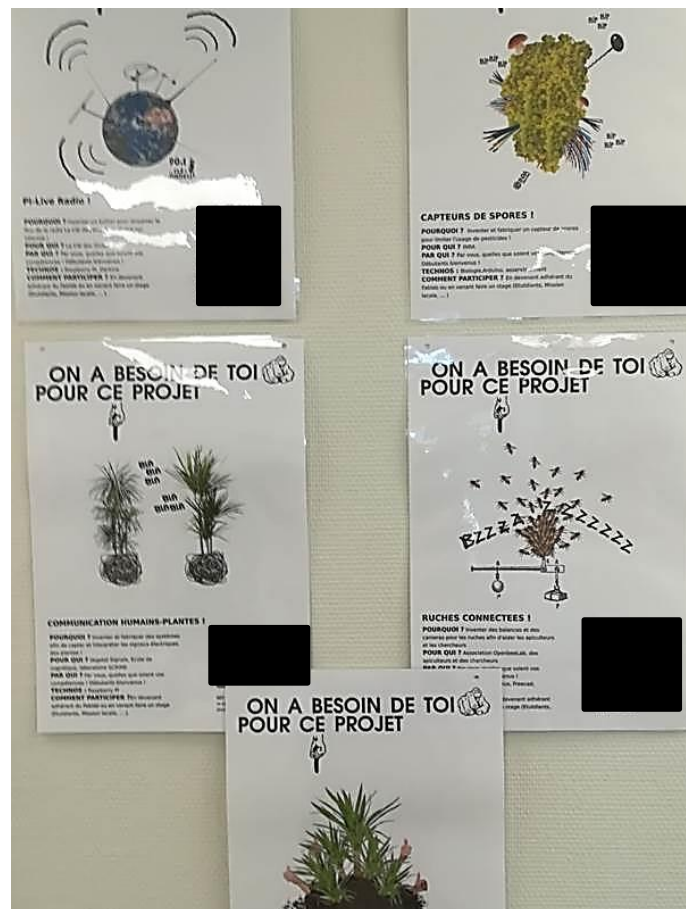
mise en *challenge* (15 actions) sont les deux pratiques les plus expérimentées parmi les activités sélectionnées. Les méthodes pédagogiques retenues privilégient deux dimensions centrales : la mise en situation professionnelle (simulation) et l'aspect ludique (défis, *serious games*), censées favoriser la motivation et faciliter l'acquisition de savoirs complexes par l'expérience. Ces modalités sont les mêmes que celles expérimentées dans les dispositifs de formation à l'entrepreneuriat étudiés par Olivia Chambard. Cette dernière met en évidence la propension de ces enseignements à recourir à « une « pédagogie du ludique » paradoxalement tournée vers l'univers « réel » » (2020, p.150). La volonté d'« encourager le caractère ludique de la scolarité » est également observée par Camille Dupuy et François Sarfati au sein de l'école 42 (2022, p.129). L'école fondée par Xavier Neil promeut une pédagogie innovante fondée sur deux principes : le *gaming*, l'univers des jeux vidéo constitue le cadrage de référence pour penser l'apprentissage et le *peer-to-peer learning*, les élèves se forment entre pairs *via* la réalisation de projets, sans aucune médiation enseignante.

Ces modalités pédagogiques sont également celles mises en œuvre au sein du fablab *Make-it*. Les jeunes stagiaires ayant interrompu leurs études participent à des projets en cours, sous la médiation d'autres stagiaires en services civiques ou de « *fabmanagers* »<sup>147</sup>. Ces derniers ne dispensent pas d'enseignement mais accompagnent les stagiaires dans leurs recherches de ressources. Les stagiaires sont incités à documenter leur travail afin de permettre à d'autres de reprendre le projet en cours, après leur départ. Les règles du lieu rompent avec celles de la salle de classe. Les stagiaires n'ont pas d'emploi du temps défini et choisissent librement leurs horaires de présence. L'absence d'encadrement du temps et des déplacements favorise une ambiance « détente », comme en témoigne X., qui effectue un stage au fablab après avoir interrompu ses études : « *j'ai beaucoup aimé l'ambiance, c'est l'ambiance détente... Le simple fait de pouvoir bouger, se lever comme on veut, c'est pas un truc où tu es sur ta chaise et tu dois travailler. Juste ça, c'est comme si j'étais vraiment libéré* ». Les affiches de présentation des projets en cours mettent en scène cette atmosphère décontractée (cf. figure V.1). Elles mêlent tutoiement, exclamations et graphismes enfantins (bruit des abeilles, onomatopées) aux technologies et avancées scientifiques de haut niveau (ruches connectées, capteurs de spores, etc.).

---

<sup>147</sup> Au moment de l'enquête, l'animation du fablab repose sur deux techniciens, nommés « *fabmanagers* », recrutés par voie contractuelle sur les fonds du projet ACCROCHAGE et sur quatre services civiques.

Figure V.1 : Affiches de présentation des projets en cours, dans le hall d’entrée du fablab (source : autrice).



De même qu’à l’école 42, la pédagogie mise en œuvre au sein du fablab associe un cadre non contraignant à une finalité productive :

*« Notre philosophie c’est plus on apprend en produisant. C’est-à-dire on crée des choses, on documente, c’est le plus important. Et de là, on peut tirer des enseignements qui sont une sorte d’apprentissage en fait. C’est une pédagogie par projet [...] Là je suis en train de suivre [nom d’un stagiaire], qui est d’une mission locale. Il est reparti aujourd’hui, je ne sais pas où il est, et [un autre stagiaire en décrochage]. Donc eux, ça fait plusieurs mois qu’ils sont là. On les pousse à créer leur projet, à vraiment avoir des compétences qui pourront être utilisées plus tard. C’est le but ultime [rire] où on aimerait les amener » (F., service civique).*

Le recours au jeu et à la pédagogie par projet dépasse le cadre des formations à vocation professionnelle. Au sein de l’université de Grandville, plusieurs projets présentés comme « innovants » promeuvent ces mêmes modalités pédagogiques. L’un des projets, mené en partenariat avec quatre universités européennes et un partenaire privé, vise à favoriser la mise

en place de pédagogies actives et notamment l'apprentissage par *scenario-based learning* (SBL). Cette méthode consiste à « faire vivre une aventure aux étudiants »<sup>148</sup> sur la base d'un jeu de rôle dans lequel les étudiants sont amenés à emprunter différents chemins en fonction des choix effectués. Les acquis d'apprentissage sont matérialisés par l'obtention de « points de vie virtuels » qu'ils peuvent gagner ou perdre (cf. encadré 4).

#### **Encadré 4. Webinaire de présentation du SBL**

À l'heure du déjeuner, j'assiste à une présentation en ligne de la méthode SBL, organisée par le service PEDAGO. Une vingtaine de personnes sont connectées. Un enseignant propose à l'auditoire un exemple test et explique les grands principes de la méthode. Après avoir défini un scénario (« Un nouveau virus se propage sur le monde. Votre objectif est simple à comprendre : sauver le monde »), l'enseignant détermine une série de questions permettant à l'étudiant de mobiliser les connaissances du cours. Les questions apparaissent successivement sur l'écran. À chaque question, les choix effectués par les étudiants leur font gagner ou perdre des points. Les étudiants se connectent au logiciel de chez eux : « *ils vivent leur aventure chacun chez eux* ». Les participants au webinaire se questionnent sur l'aspect technique : « *comment créer un scénario ?* », « *Quel logiciel utiliser ?* ». Pour ma part, je m'interroge sur la motivation étudiante :

Moi : « *Cette année j'ai donné des cours de PIX et j'ai constaté que devoir répondre à des questions qui s'enchaînent, seul face à un ordinateur, ça crée aussi beaucoup d'ennui chez les étudiants. Est-ce que vous prenez cette dimension en compte quand vous créez votre scénario ? Qu'est que vous faites pour limiter l'ennui ?* »

- Intervenant : *Qu'est-ce qui crée de l'ennui ?*

- Moi : *Le fait d'être seul face à un écran, et le fait que les questions s'enchaînent de manière très répétitive. Il n'y a aucun échange, aucune interaction avec d'autres personnes.*

- Intervenant : *Alors ce que j'ai oublié de dire au début de la présentation, c'est que je donne à tous les étudiants 1000 € en début de séance. Et je leur dis que s'ils sont bloqués ou qu'ils ont une question, ils peuvent me contacter. Mais bien sûr, je leur facture la réponse. Je leur dis : « ça coute tant ». Comme ça je reste disponible, bien sûr, ils ne sont pas tout seul. Mais le but n'est pas de leur donner la réponse toute faite. Ils doivent chercher par eux même.*

- Participant : *Une autre possibilité, c'est de faire jouer deux étudiants l'un face à l'autre.*

- Intervenant : *Ah oui, les mettre en compétition, je n'y avais pas pensé, mais oui.*

- Participant : *On peut organiser des duels par équipe et on va dire que la motivation c'est l'équipe qui remporte la joute et ça leur laisse la possibilité comme ça de mettre en place un travail collaboratif ».*

<sup>148</sup> Cf. Communication du projet sur le site internet de l'université de Grandville.

De même, le projet IDEM<sup>149</sup>, mené au sein d'une composante SHS de l'université de Grandville, prévoit d'organiser durant les deux premières semaines de la licence 1 des actions ludiques sous forme de *challenges* et d'*escape game*. Lors d'une journée consacrée à l'amélioration continue de l'offre de formation, la directrice de la faculté intervient pour présenter le projet : « *On a fait le pari d'aller vers plus d'autonomie des étudiants. Ce pari commence dès la L1 avec une grande semaine d'intégration pédagogique-ludique, avec une grande semaine de jeux pédagogiques* » (journée PEDAGO, juin 2022).

Comme le notent Camille Dupuy et François Sarfati (op.cit), la *gamification* des enseignements est considérée comme un procédé innovant permettant de favoriser l'implication des étudiants dans leur apprentissage. Au-delà de la dimension ludique, ces actions pédagogiques ont en commun de se fonder sur les principes supérieurs de la cité *marchande* de L. Thevenot et L. Boltanski (1991). Elles reposent sur la mise en concurrence des étudiants (compétition, *challenge*) et les relations d'intérêt (gagner des points, facturation des actes). Les exemples cités précédemment montrent que cette conception de l'innovation dépasse les frontières des formations à vocation professionnelle. Le même cadre normatif s'applique quel que soit les cursus et les publics considérés.

Comment expliquer cette uniformité ? L'analyse des discours des membres du projet ACCROCHAGE montre que la qualification de l'innovation repose sur une série de scripts qui présentent le recours aux pédagogies « actives » comme une évolution rationnelle des méthodes d'enseignement.

### **5.1.2 Les trois mythes rationnels de l'innovation pédagogique**

L'analyse des argumentaires développés par les membres du projet ACCROCHAGE permet d'objectiver le répertoire normatif au regard duquel les actions qu'ils promeuvent apparaissent rationnelles en finalité, comme en valeur (Weber, 1995). Selon les travaux institutionnalistes menés dans le champ de l'innovation sociale, la construction de l'usage social d'une nouveauté constitue un enjeu central de la définition de l'innovation (Fontan, 2007). Or, quel que soit leur statut et leur degré d'engagement, les membres du projet adhèrent à des récits communs qui confèrent une utilité sociale aux pédagogies dites « actives ». Ces dernières apparaissent comme des solutions rationnelles et efficaces au problème de l'échec universitaire là où elles relèvent d'abord d'« une forme de mise en légitimité » par rapport à

---

<sup>149</sup> Innover, Décloisonner, Expérimenter, Motiver.

des « représentations globales » (Musselin, Dif-Pradalier, 2014, p.287). Cette partie montre que les justifications produites par les membres du projet s'apparentent à des *mythes rationnels* qui confèrent une légitimité aux pratiques pédagogiques conformes aux représentations et aux valeurs entrepreneuriales.

J. Meyer et ses co-auteurs (2007) ont mis en évidence la sensibilité de l'enseignement supérieur à des scripts mondiaux [*world scripts*] qui conduisent à une uniformisation des systèmes éducatifs et des contenus des cursus (Musselin, Dif-Pradalier, op.cit). L'usage que je fais ici de la notion de *mythe* vise avant tout à objectiver le répertoire normatif au regard duquel les pédagogies actives apparaissent rationnelles pour les acteurs étudiés. Il s'agit de montrer que la sélection et la diffusion des pédagogies actives au sein de l'espace universitaire dépend moins de leur efficacité que de leur conformité à un ensemble de schèmes normatifs auxquels adhèrent les acteurs. Si la thèse ne cherche pas à démontrer la dimension mondiale de ces mythes, l'analyse qui suit montre que les membres du projet ACCROCHAGE puisent leurs justifications dans des répertoires anciens qui dépassent le cadre local de l'université de Grandville<sup>150</sup>. De même, l'analyse ne cherche pas à vérifier la véracité des récits produits par les acteurs. Kirschner et Van Merriënboer (2013) mobilisent le concept de « légende urbaine » pour souligner l'absence de fondement empirique de certains énoncés éducatifs. J'emploie ici la notion de *mythe* pour mettre l'accent sur des systèmes cohérents de justification, que ceux-ci soient fondés ou non.

#### 5.1.2.1 Un nouveau public

Le premier mythe présente comme nécessaire l'adaptation des pratiques universitaires aux caractéristiques d'un *nouveau public*. Ce récit mobilise l'idée répandue mais non vérifiée selon laquelle « les apprenants d'aujourd'hui sont fondamentalement différents de ceux qui les ont précédés » (Galand, 2020, p. 9). Selon un procédé naturalisant, des qualités spécifiques sont attribuées aux individus sur la base de caractéristiques associées à leur génération d'appartenance. Les professionnels du secteur marchand participant au projet ACCROCHAGE font fréquemment référence aux caractéristiques supposées de cette « *nouvelle génération* » pour justifier le recours à de nouvelles pratiques d'apprentissage. Cette génération, « *né[e] avec les technologies* », serait dotée de qualités créatives mais ferait preuve d'une moindre concentration et d'un rapport instable à l'emploi :

---

<sup>150</sup> L'hypothèse de la circulation de ces récits à l'échelle internationale est d'autant plus plausible que le projet ACCROCHAGE repose sur un financement européen.



« La nouvelle génération, ils ont une capacité à travailler énormément mais quand ils ont décidé de ralentir, ils ralentissent. Toutes nos recherches le montrent<sup>151</sup>. C'est des générations qui sont extrêmement enthousiastes, ils ont une capacité de travail qui peut être même anormale mais qui est plutôt en dent de scie. Donc voilà, il faut changer le logiciel. C'est une génération qui est différente de la nôtre. Ils sont nés avec les technologies ce qui n'était pas notre cas. Donc il faut absolument que notre université... Ce n'est pas aux étudiants de s'adapter à l'université, c'est à l'université de s'adapter aux étudiants. C'est dire aux profs : « - Cette génération est différente de la nôtre, c'est à nous de nous adapter à elle » » (M., responsable entreprise Meuble, comité de pilotage).

Dans cet extrait, M. fait référence à l'une des trois légendes urbaines identifiées par Kirschner et Jeroen J. G. Van Merriënboer en matière éducative. Cette légende s'appuie sur le concept de « *digital native* », développé par Prensky (2000) dans un article dépourvu de fondement empirique (Kirschner, Van Merriënboer, op.cit), pourtant cité trente-six mille six cent soixante-dix fois (donnée *Google scholar*). Ces « *digital natives* », également qualifiés d'*homo zappiens* (Veen and Vrakking, 2006), seraient plus autonomes et capables de réaliser plusieurs tâches en même temps. Le fait d'avoir grandi avec les technologies conférerait, *par nature*, aux nouveaux apprenants, des compétences spécifiques et des préférences en matière d'apprentissage auxquelles l'éducation traditionnelle n'est pas préparée :

« Il est surprenant de constater que dans tout le brouhaha et le débat de ces jours-ci sur le déclin de l'éducation aux Etats-Unis, nous ignorons la cause la plus fondamentale. Nos étudiants ont radicalement changé. Les étudiants d'aujourd'hui ne sont plus ceux pour qui notre système éducatif a été conçu » (Prensky, op.cit, p.1)<sup>152</sup>.

Ces énoncés s'inscrivent dans une conception évolutionniste propre à la pensée politique néolibérale (Stiegler, 2019). En effet, comme en témoigne le discours de M., les membres du projet recourent à « un lexique biologique de l'évolution » (Stiegler, op.cit, p.11) pour expliquer l'environnement social. La rhétorique de « l'adaptation » constitue une dimension centrale du récit associé aux nouveaux publics. Or, Barbara Stiegler a montré que ce discours évolutionniste constitue l'un des sources de « l'agenda du nouveau libéralisme » qui repose sur « le diagnostic

---

<sup>151</sup> Pour rappel, l'entreprise Meuble dispose d'un laboratoire de recherche intégré.

<sup>152</sup> Traduction personnelle. Citation originale : "It is amazing to me how in all the hoopla and debate these days about the decline of education in the US we ignore the most fundamental of its causes. Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach".

d'un « retard culturel » (*cultural lag*) de l'espèce humaine » et sur la défense d'une action politique visant le « réajustement » permanent des individus (op.cit, p. 220).

Dans les discours recueillis, la nécessité de « s'adapter » concerne principalement les professionnels. C'est aux enseignants et aux employeurs d'adapter leurs méthodes, leurs manières de faire, à la singularité de ce public. En mobilisant le principe d'évolution naturelle entre les générations, ce discours contribue à biologiser les transformations structurelles du marché du travail :

*« Chacun doit s'adapter. C'est vrai que les employeurs vont devoir s'adapter à une génération qui fonctionne différemment, ça c'est évident [...] Entre notre génération, la génération de ceux qui ont soixante ans et sont encore en activité et celle des jeunes diplômés, on a un rapport au travail et au monde professionnel très différent. Un jeune, il a envie et il revendique une conciliation vie personnelle / vie professionnelle, il a besoin de changement. Il ne s'investit pas dans une entreprise de la même manière que quelqu'un qui a soixante ans et qui ne s'autorise pas forcément à remettre en cause ni la hiérarchie, ni le fonctionnement. Il y a une forme de liberté revendiquée par la jeune génération. Une forme de créativité, une espèce d'appétit de multiplier les expériences, de ne pas s'attacher, une envie de liberté qui n'est pas partagée non plus par des gens plus âgés »* (C. coach indépendante, participante workshop).

Côté enseignants, ce nouveau public est davantage défini par référence au mouvement de massification de l'enseignement supérieur. L'ouverture du premier cycle à des catégories sociales moins favorisées entraînerait le recrutement d'étudiants moins familiers des normes académiques, dotés d'une moindre capacité à comprendre les attentes implicites de l'enseignant. C'est ce qu'évoque Isabelle, enseignante à l'IUT, lorsqu'elle aborde le changement de public lié aux réformes du bac STI2D :

*« Je reviens à notre courbe de l'adaptabilité scolaire. Je pense que les jeunes que l'on voyait il y a 20 ans, ils étaient là [en haut de la courbe], ceux que l'on voit aujourd'hui, ils sont là [en bas de la courbe]. Ils n'ont pas le même comportement, ils n'ont pas la même capacité d'abstraction, pour moi c'est très lié à la capacité d'abstraction, la capacité à manier les concepts. Et entre eux et eux [sur la courbe], on n'a pas changé nos manières d'enseigner [...] Je ne sais pas trop, je n'ai pas fait d'IUT il y a 20 ans, donc je ne peux pas évaluer le changement. Mais tout compte fait eux aussi en tant qu'étudiants ils ont pleins de sollicitations extérieures qu'ils n'avaient pas forcément avant [...] Ils ont d'autres attentes, ils sont dans un*

*monde complexe. Et notre vision en silo, je ne suis plus sûre qu'elle leur convienne vraiment [...] ».*

Les caractéristiques de ces publics alimentent une posture critique à l'égard du cours magistral. Cette forme d'enseignement est associée de longue date<sup>153</sup> à une pratique élitiste et ennuyeuse, vectrice d'inégalités, inadaptée aux étudiants les plus en difficulté. Cette conception rejoint également le discours des étudiants rencontrés au sein du fablab. X, stagiaire en garantie jeune après avoir tenté deux années de suite une licence 1 en math-informatique, estime que « *le modèle de cours qu'il y a au lycée et même à la fac* » ne lui « *convient pas* » et « *n'est pas adapté pour une personne comme [lui]* ». Ce dernier pointe du doigt le manque d'intérêt pour le cours magistral : « *Par exemple, en informatique, on était en amphi devant un prof qui parlait et qui faisait passer des diapos. Quand il parlait c'était pour dire ce qu'il y avait sur le diapo. C'était très peu intéressant vraiment* » (entretien). Y., étudiant en licence 0<sup>154</sup> après avoir effectué plusieurs années de licence non validées, dénonce également des méthodes d'enseignement non adaptées à la singularité des publics : « *J'ai beaucoup de soucis avec le fait qu'ils essaient de nous apprendre à tous quelque chose de la même manière. Je pense qu'on a tous des méthodes d'apprentissage différentes qui sont plus individuelles. Tout le monde n'est pas fait pour la fac aussi, et ça ne dépend pas vraiment du contenu du cours* » (entretien). Les étudiants rencontrés dénoncent également le manque de sens de l'évaluation académique associée à une forme d'apprentissage « *par cœur* » :

*« Recracher des programmes que tu as déjà vus en cours, qu'il faut juste réécrire, en plus tu dois les réécrire à la main...imposer ça à un élève ça n'a pas de sens. Surtout qu'en informatique, tout est référencé. Du coup, apprendre toutes les syntaxes par cœur... Je ne pense pas que c'est la bonne chose à faire pour l'apprentissage. Ça m'a vraiment démotivé. Quand je voyais que je perdais des points parce que j'oubliais un « / » c'était démotivant ».* (X, stagiaire fablab).

Les discours de ces étudiants font référence à la deuxième légende identifiée par Kirschner et Van Merriënboer (op. cit) selon laquelle les apprenants ont des styles d'apprentissage spécifiques et des préférences individuelles dont les enseignants doivent tenir compte pour faciliter leur réussite. Ce discours se distingue d'autres critiques pédagogiques à l'égard du cours magistral en ce qu'il délaisse la question des rapports de pouvoir pour mettre

---

<sup>153</sup> Voir les critiques portées au modèle magistral par les pédagogies socioconstructiviste, rationnelle et critique exposées en introduction.

<sup>154</sup> Pour rappel, la licence 0 est un dispositif proposé par l'université de Grandville aux nouveaux entrants ayant obtenu la mention « oui si » sur Parcours sup. Il s'agit d'une année de remise à niveau précédent la licence 1.

en avant la personnalité individuelle et l'expérience singulière de l'étudiant. La singularité des caractéristiques des *nouveaux* étudiants, leur préférence d'apprentissage, constitue la première justification du recours aux pédagogies « actives »<sup>155</sup>. Cet argument est mobilisé dès lors qu'il s'agit de justifier la mise en place de nouvelles modalités pédagogiques, qu'elles concernent des lycéens en apprentissage, des nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur, voire même des diplômés :

*« Il y a beaucoup d'étudiants qui quittent l'université, même en étant diplômés, sans être satisfaits de ce qu'ils ont fait. C'est caractéristique à la fin du doctorat. Il y a beaucoup d'étudiants qui le vivent comme un échec [...] Le sujet de départ c'est le décrochage mais je pense qu'on gagnerait à traiter aussi l'autre partie [l'insertion des diplômés] en même temps. Avec à peu près les mêmes outils... »* (Professeur des universités, participant workshop).

L'homogénéisation des caractéristiques dans le discours contribue à présenter comme rationnelle la similarité des solutions proposées à des publics aux statuts pourtant distincts. Lors d'une séance de présentation du fablab à des étudiants « oui-si » inscrits en Licence 0, le responsable compare leur situation à celle d'un jeune désorienté : *« Il y a un jeune homme qui est arrivé, perdu comme vous, et suite à son passage au fablab, il est en apprentissage et il pense faire une école d'ingénieur »* (CR observation, novembre 2019). Les étudiants auxquels il s'adresse viennent pourtant de s'inscrire à l'université en vue d'y obtenir une licence. Lors de notre entretien, je reviens avec Charles sur cette séance. Il me demande de quelle manière j'ai ressenti le message qu'il souhaitait faire passer à ces étudiants :

Charles : *« Comment tu l'as ressenti toi ? Je voulais envoyer un message pour dire que c'était disruptif à ce niveau-là, que certes il y aurait un projet, peut-être une note académique, mais derrière, je voulais envoyer un message en disant : « jusqu'à présent je suis en échec parce que le format classique ne me convient pas » et là, je voulais envoyer un message pour dire que c'était peut-être possible [de réussir].*

Moi : *Oui, c'est justement ça que je n'ai pas compris parce que pour moi ce n'était pas des gens en échec.*

---

<sup>155</sup> Il est intéressant de noter que cet argument était déjà mobilisé dans le secondaire, dans les années soixante-dix. Le *Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante* dans le second degré, publié en octobre 1972, affirme que « la démocratisation de l'enseignement a conduit à dispenser à un public radicalement différent un enseignement inchangé ». Cette raison expliquerait « la crise du rapport pédagogique » qui se traduit par « le désintérêt des élèves pour ce qu'on leur enseigne ». Le rapport précise que d'autres raisons s'y ajoutent, notamment « l'abondance des informations dispensées par les moyens de communication modernes » (Sénat, 67 (Tome VII, 1972-1973, p. 89). Camille Giraudon rappelle que l'adaptation pédagogique est présentée, dès les années 60-70, comme « une solution permettant de concilier l'unicité de l'école et l'hétérogénéité de ses élèves » (2013, p.66).

Charles : *Alors dis-moi pourquoi quelqu'un qui a le bac ne rentre pas directement dans une filière de l'enseignement supérieur ? Pourquoi il est en « oui si »? Pourquoi il est en SO ? Ça n'existe pas ? C'est du style « mec, tu as un socle académique qui n'est pas suffisant, tu vas passer un an pour te reformer ». C'est les prémisses de l'échec. Ces gens-là, si tu les mets dans un cursus universitaire normal, deux ans après ils n'ont toujours pas validé leur semestre un. À quoi ça sert d'attendre qu'ils soient à ramasser à la petite cuillère, il faut y travailler en amont. Donc pour moi ils sont quand même dans une démarche d'accompagnement, en tout cas, pour pas tomber plus bas ».*

Cet échange témoigne des confusions perceptibles dans les discours entre des catégories de personnes aux statuts objectivement distincts : nouvel inscrit, étudiant en échec, jeune désorienté, voire même « *en errance* » (entretien Charles). Alors que ces étudiants ont fait la démarche de candidater à une première année universitaire, Charles les assimile à des jeunes inadaptés « au format classique » d'enseignement. Le rapport supposé des étudiants au format universitaire vient appuyer la sélection opérée à l'entrée de la formation par l'établissement.

#### *5.1.2.2 L'apprentissage actif*

Le deuxième mythe confère à l'apprentissage « actif » une vertu émancipatrice. Ce récit mobilise le registre de la subordination pour qualifier l'enseignement magistral. Il applique les termes de la critique *artiste* du capitalisme (Boltanski, Chiapello, 2011) au modèle de la transmission professorale. Les membres du projet estiment que les normes académiques de l'évaluation ne permettent pas de reconnaître les « *richesses* », « *talents* » ou « *potentiels* » des étudiants : « *La formation classique, on est vraiment dans les formations par facilité. On évalue ce qui est facilement identifiable. Tu es bon en math, on peut penser que tu seras un bon médecin. Voilà. Mais toutes les compétences un petit peu plus subtiles à percevoir, le système est tel que l'on ne teste pas* » (Charles, vice-président fablab).

Ce discours oppose la créativité individuelle des étudiants au caractère oppressif du « *système* ». F., service civique au sein du fablab, dénonce au cours de l'entretien « *une logique où l'on bourre le crâne des jeunes* ». Il compare le fonctionnement académique à « *une chaîne de production* » où l'enseignant fait office de « *messie* » dépositaire d'un savoir que l'étudiant doit acquérir. C., coach indépendante, considère que « *beaucoup de jeunes perdent confiance dans le système actuel* » (entretien). Les enquêtés regrettent que l'erreur soit associée à une sanction :

*« J'apprends aussi beaucoup en essai/erreur, du coup avoir une erreur qui te blâme*

*directement et sans retour, parce que l'erreur que tu fais en évaluation, tu ne peux pas la rattraper [...] Sur une évaluation tu fais l'erreur, le temps qu'ils corrigent, ça met des mois et tu peux rien faire pour corriger. La correction elle est dans 6 mois. C'est pour le prochain semestre. Le facteur de la possibilité d'échouer est très très important là-dedans. Si tu peux te permettre d'échouer, tu peux apprendre beaucoup plus vite. Ça Idris Aberkhan le disait aussi. C'est un neurobiologiste. Il a fait de grandes études et il est penseur. J'ai lu son livre et je suis captivé par ce qu'il dit. En fait, il explique que le facteur de la possibilité d'échouer est très très important. Il donne l'exemple de gens qui sont dans de grandes entreprises et qui ne vont jamais découvrir quelque chose de vraiment ouf parce qu'ils ne vont pas se permettre [...] Alors que celui qui a inventé un avion, il s'est scratché plein de fois avant de réussir mais il a réussi, parce qu'il avait cette possibilité d'échouer » (X., stagiaire fablab, entretien).*

Au cours des entretiens, plusieurs enquêtés m'ont fait part de références culturelles, que ce soit pour évoquer leur source d'inspiration ou pour justifier un argument :

*« Je me suis lancée en freelance parce que... à cause peut-être d'un livre mais je ne me rappelle plus si j'avais commencé à le lire avant ou après. [...] Le titre c'est Tout le monde n'a pas eu la chance de rater ses études<sup>156</sup>. Il parle du fait que quand on est entrepreneur, on est maître de son propre navire et c'est assez agréable [...] Non je ne pense pas avoir raté mes études mais j'avais entendu parler de ce livre et... il parle aussi de l'éducation en France qui n'est peut-être plus adaptée à notre société. Qu'on nous forme encore à être des ouvriers et à ne plus penser alors que maintenant il faut plus avoir une société qui pense à créer et à innover » (entretien Q, enquête exploratoire sortants, femme, 24 ans).*

Les enquêtés sont particulièrement réceptifs au discours de personnalités publiques s'exprimant sur les vertus de l'échec et du « droit à l'erreur ». Idris Aberkhan, auteur de *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société* (2016), Olivier Roland, auteur de *Tout le monde n'a pas eu la chance de rater ses études. Comment devenir libre, vivre à fond et réussir en-dehors du système* (2016) ou encore Alain Carol, conférencier,

---

<sup>156</sup> Roland O., 2016, *Tout le monde n'a pas eu la chance de rater ses études. Comment devenir libre, vivre à fond et réussir en-dehors du système*, Alisio. Vendu à plus de 20 000 exemplaires, cet ouvrage invite ses lecteurs à suivre une méthode « étape par étape basée sur l'expérience de centaines d'entrepreneurs et appuyée par plus de 400 références scientifiques » afin de comprendre « les limites du système éducatif et pourquoi il est de plus en plus obsolète », de « hackez [son] éducation en boostant [son] QI », d'apprendre « comment vraiment apprendre efficacement » et de devenir « libre en créant une entreprise qui soit au service de votre vie, plutôt que votre vie au service de votre entreprise... » L'auteur a quitté l'école à 18 ans pour lancer son entreprise et appelle ses lecteurs à rejoindre « le mouvement grandissant des rebelles intelligents ! »

font partie de ces références : « *Par contre allez voir si ça vous intéresse, il y a une vidéo sur YouTube, d'un canadien, Carol Alain, il fait plusieurs conférences mais notamment une qui s'intitule « le choc des générations » qui montre un petit peu les façons de fonctionner [...] » (C. coach indépendante).*

Ces personnalités se présentent sous une multiplicité de casquettes : conférencier, blogueur, essayiste, entrepreneur, formateur. Ils produisent un discours critique et médiatique sur les limites du système scolaire (cf. encadré 5, p. 235). Tout en se présentant comme indépendant et novateur, ces discours reprennent les termes classiques de la doctrine éducative patronale<sup>157</sup>. Dans son *Manifeste pour l'Education, l'enseignement supérieur et l'apprentissage* (2017), le MEDEF dénonce « un système uniformisant [...] qui oblige chaque élève à se plier à un seul modèle de réussite et d'évaluation : celui de la note » (p.20). Le syndicat patronal préconise de « développer tous les types d'intelligence » et de « reconnaître le droit à l'erreur » afin de « transmettre le goût de l'expérimentation » et « les vertus de l'échec surmonté » (p.21). Ces préconisations visent à « défendre le développement de l'esprit d'entreprendre à l'École » (p. 21). Dans les préconisations du syndicat patronal comme dans les propositions des auteurs cités par les enquêtés, l'école fait office de menace pour le développement de l'intelligence et de la créativité tandis que l'« esprit d'entreprise » se présente comme garant de l'émancipation individuelle et de la libre pensée.

---

<sup>157</sup> Cf. Chapitre 1, « Le militantisme des organisations patronales », p. 58.

## Encadré 5. Captures d'écran des sites internet des personnalités citées par les enquêtés.

The image shows two screenshots of websites. The top screenshot is for Idriss J. Aberkane. The website header includes 'Idriss J. Aberkane' and navigation links: 'Accueil', 'Actualités', 'CV', 'Conférences', 'Publications', and 'Contact'. The main content area features a large title 'LIBÉREZ VOTRE CERVEAU!' and a subtitle 'Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société'. A testimonial from Olivia Recasens is visible. The bottom screenshot is for Olivier Roland. The website header includes 'Olivier Roland' and navigation links: 'Accueil', 'Mon livre', 'Où le trouver', 'Témoignages et études de cas de lecteurs', 'Conférences', 'Presse', and 'Blog'. The main content area features a book cover 'TOUJOURS LE MONDE VA RIEN FAIRE' and a testimonial. A button 'Acheter le livre' is visible.

Le programme, les disciplines, l'injonction au diplôme et au parcours linéaire sont identifiés comme des entraves à l'apprentissage et à la réalisation de soi. Structuré autour de la dichotomie normative actif-passif, ce récit valorise l'autonomie dans l'apprentissage et l'horizontalité des savoirs. Les animateurs du fablab privilégient les méthodes incitant les étudiants à « *aller chercher* » par eux-mêmes plutôt que « *d'attendre* » un savoir délivré par un groupe professionnel :

« *On utilise la méthode RTFM, read the fucking manual, c'est à dire prendre l'habitude d'aller chercher par soi-même plutôt que d'attendre [...] Ce n'est pas déjà établi. Essaye de comprendre, bidouille. Il y a des tutos sur internet, va les chercher, va tirer profit de ce qui existe... Do it yourself. C'est une démarche où le jeune va être acteur de son projet plutôt que nous qui allons dire fais-ci ou ça* » (entretien F., service civique).

D'une part, ce récit conteste le monopole de l'institution et de la profession enseignante sur les savoirs en mettant l'accent sur ce qui existe *en dehors* de l'université. La possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances est associée à des ressources externes (tutoriels). D'autre part, il mobilise un vocabulaire propre à l'activité de marché, en appelant l'étudiant à « *tirer*



*profit* » des ressources existantes. Les étudiants sont incités à sortir de la condition passive de clients-consommateurs pour devenir les producteurs de leur propre savoir. Loin d'être circonscrit au discours des membres ou des participants au projet, ce récit se retrouve dans les documents de cadrage institutionnel de l'université de Grandville. Le document de présentation du PIA indique que l'un des axes de transformation « a pour objectif d'amener les étudiants à devenir de véritables acteurs<sup>158</sup> de leurs apprentissages » (p.7). La mention du qualificatif « véritables » souligne l'importance de mettre les acteurs *en activité*. Le document associe les pédagogies actives à l'autonomie :

« L'autonomisation des étudiants doit être positionnée au cœur de l'acte d'apprentissage. Pour cela, les nouveaux cursus doivent favoriser une pédagogie active, interactive et participative axée sur une approche projet et des apprentissages par situations authentiques. Les étudiants seront amenés à participer activement à leurs apprentissages dans la mesure où les nouveaux programmes privilégieront des modalités comme les classes inversées et la mise en situation par la réalisation de projets d'étude, ou encore l'hybridation des formations. On favorisera, au fur et à mesure de l'autonomisation, le recours à des ressources pédagogiques pour la transmission de la connaissance, de manière à privilégier des formes plus interactives de pédagogie pour les enseignements en présentiels » (PIA de l'université de Grandville, p. 7).

Ce récit plébiscite la figure de l'animateur comme nouvel ethos professionnel. M., responsable régional de l'entreprise Meuble, insiste sur cet aspect : « *Je suis un fervent, vraiment un fervent d'arrêter d'être professeur et plutôt d'être un animateur* » (entretien). Ces propos rejoignent ceux d'E., professeur d'université, ayant participé à une action ACCROCHAGE et engagé au sein du PIA de l'université de Grandville : « *Le prof est là, mais ce n'est pas lui qui fait l'encadrement scientifique. Il laisse les étudiants évoluer, c'est un rôle d'animateur* » (entretien). Les propos de N., directrice du service PÉDAGO, illustrent la circulation du script dans les différentes sphères de l'université :

« *Sur les pratiques pédagogiques, ce qu'on essaie de pousser, de développer c'est tout ce qui va être du ressort des pédagogies actives, tout ce qui va favoriser l'engagement de l'étudiant dans ses études et là c'est un peu pousser l'enseignant à ne plus être un transmetteur de savoir et de connaissance mais aussi un facilitateur pour l'étudiant [...]* Faudrait que l'enseignant ne soit plus seulement un livre, ou le savoir incarné, mais qu'il devienne aussi un vrai passeur et actif de ce savoir » (entretien) .

---

<sup>158</sup> Les termes « véritables » et « acteurs » sont surlignés en gras dans le texte.

La notion « d'incarnation » employée par la directrice du service PÉDAGO renvoie l'acte de transmission, caractéristique de l'enseignement magistral, à une activité passive. De même, dans son discours, l'enseignant est assimilé à l'objet-livre, dépourvu de toute capacité d'action. L'enseignant est incité à devenir « *actif* » en jouant le rôle de « *facilitateur* » auprès de l'étudiant, tout en étant déprécié dans son rôle de « détenteur » du savoir. Ce second récit s'appuie sur une dénonciation ancienne de l'autorité magistrale, partagée par les courants des pédagogies nouvelles et critiques<sup>159</sup>.

La notion de « facilitateur » a été théorisée par Carl Rogers (1971), tenant de l'Ecole Nouvelle, et défenseur d'un modèle d'apprentissage centré sur la personne. Comme le rappelle Hugues Lenoir, ce courant invite à rompre avec les figures autoritaires du maître en instaurant une « démocratie de l'apprentissage » et « une autonomie des sujets » (2010, p. 21). Le récit qui promeut les pédagogies actives partage avec les défenseurs de l'éducation nouvelle l'idée d'un renversement du processus d'apprentissage dans lequel « il ne s'agit plus de partir du savoir du maître et de sa supposée capacité à le transmettre mais, de partir des apprenants et de mettre à leur disposition les ressources, les médiations, les environnements et les climats favorables à leur développement [...] » (Lenoir, op cit, p. 21). Ce discours insiste sur la dimension pratique des apprentissages par opposition aux cours théoriques : « *C'est un peu utopique mais je ne sais pas, si on avait des cours plus pratiques que théoriques. Par exemple là, on a un cours de programmation, base de données et cetera. Et c'est vraiment du bla bla pendant deux heures 50. On ne fait rien. Pour l'instant, on ne fait rien de concret* » (Y., étudiant licence 0).

Mais, là où la pédagogie nouvelle appelle à faire le deuil de l'autorité du formateur (Lenoir, 2010), le récit qui promeut le recours aux pédagogies actives au sein de l'espace universitaire substitue l'autorité du marché à celle du maître. Comme l'observe Camille Dupuy et François Sarfati au sein de l'école 42, il s'agit d'« apprendre à apprendre aux élèves, pour s'insérer dans l'emploi, pour être en mesure de s'adapter au cours du temps, aux exigences des entreprises ; non à s'accomplir comme citoyens ou à participer à la critique sociale » (p. 148). Sur ce point, les travaux d'Irène Pereira mettent en évidence l'existence d'« une confusion entre pédagogies nouvelles et pédagogies alternatives », alimentant un phénomène de « récupération au service du néolibéralisme des pédagogies nouvelles » (2019, p.40). Les justifications produites par les acteurs en faveur des pédagogies « actives » empruntent la critique du modèle transmissif aux pédagogies radicales. Mais tandis que le matérialisme pédagogique met l'accent sur la

---

<sup>159</sup> Camille Dupuy et François Sarfati observent également des formes similaires d'« opposition à l'enseignement traditionnel » chez les fondateurs de l'école 42 et les tenants de l'éducation nouvelle (op. cit, p.134).

conscientisation de la reproduction des rapports sociaux (Pereira, op.cit), ce deuxième mythe confère à la dimension technique seule, une vertu émancipatrice. Les méthodes occupent une place centrale dans la réussite ou l'échec de l'apprenant. Par ailleurs, la finalité de l'apprentissage est centrée sur une perspective individuelle d'acquisition de compétences en vue d'intégrer le marché du travail :

*« Non seulement, il nous a produit un portefeuille de compétences mais dans sa tête c'était clair. Ce qui fait que quand il a été en situation de négociation vis-à-vis d'un patron... Il était enraciné, c'était génial. J'étais très heureux. Le patron a vu des compétences et lui a dit : « Mais ça fait trois ans que je cherche un mouton à cinq pattes tel que toi » ! »*  
(Charles, responsable fablab).

Dans ce deuxième récit, les termes de la cité *inspirée* (créativité, singularité, passion) sont associés aux termes de la cité *marchande* (échange, négociation, concurrence, etc.). La promotion de l'apprentissage *actif* est pensée dans le cadre d'une entreprise individuelle au sein de laquelle chaque étudiant est chargé de faire fructifier son capital, par ses propres moyens, en vue d'intégrer le marché concurrentiel de l'emploi. Selon les termes de l'analyse foucauldienne, l'étudiant est assimilé à un « homo oeconomicus entrepreneur de lui-même, étant à lui-même son propre capital, étant pour lui-même son propre producteur, étant pour lui-même la source de [ses] revenus » (2004, p. 232). Non seulement le mythe de l'apprentissage *actif* institue la forme entreprise comme unité de base à travers laquelle concevoir le rapport social éducatif. Mais il fait de cette forme et de son principe régulateur (la concurrence), la condition de l'émancipation des étudiants. Cette association entre deux conventions de justification (marchande et inspirée) constitue une caractéristique centrale du discours en faveur de l'innovation.

### 5.1.2.3 La formation par compétences

Le troisième mythe reconfigure la hiérarchie entre « savoir » et « compétence ». Le savoir académique est d'abord qualifié d'« *obsolète* » au regard du développement des technologies de l'information et de la communication et de l'accélération du renouvellement des connaissances :

*« C'est carrément arrêter de donner des cours sur le savoir, qui de toute façon sera obsolète, même dans le domaine informatique, même dans la robotique, ce qu'apprennent les étudiants aujourd'hui de toute façon, dans dix ans, ce sera obsolète. Il vaut mieux leur apprendre à apprendre, que leur apprendre bêtement des trucs qui dans dix ans seront obsolètes. Et aujourd'hui, on est très tourné sur le savoir, le savoir, comme un prof*

*d'histoire. Sauf que ce qu'il ne sait pas c'est qu'aujourd'hui, avec les outils informatiques, n'importe quel gamin qui sait s'en servir peut en savoir autant que lui sur un point précis, il l'a appris pour rien* » (entretien M.).

Ce discours fait référence à la troisième légende identifiée par Kirschner et Van Merriënboer (op. cit) selon laquelle tout ce que l'on a besoin de savoir se trouve sur le web et qu'il n'y a donc plus besoin d'enseigner ou d'acquérir de nouvelles connaissances. L'accessibilité des informations et la transformation constante de l'environnement nécessitent d'acquérir des compétences transversales plutôt que des connaissances disciplinaires. L'enseignement doit permettre aux étudiants de développer des qualités comportementales, des savoirs-être, pour qu'ils puissent « *s'en sortir* » :

*« Tu vois typiquement [les soft skills identifiées par les entreprises<sup>160</sup>], nos étudiants, ils en ont besoin. Autonomie. C'est-à-dire autonomie dans son appropriation de l'entreprise. L'autonomie ce n'est pas tout faire tout seul, c'est savoir poser des questions, savoir aller voir les gens, être proactif en fait. Capacité à s'adapter. Ben oui. Capacité à s'adapter à la demande de l'enseignant, et bien c'est pareil. Adopter une posture professionnelle. C'est ce qu'on leur demande. Ouverture d'esprit. Et bien être capable de comprendre un petit peu entre les lignes et de comprendre l'intérêt de ce qu'on leur demande [...] Et les étudiants qui sont capables de faire tout ça, ils s'en sortent, malgré nous en quelque sorte. Ils sont capables de mieux générer la crise que les étudiants qui sont passifs, qui n'ont pas cette dynamique-là [...] Pour s'en sortir dans ce monde-là, ça demande aux étudiants d'être autonomes, de réussir à s'adapter, d'être ouverts d'esprits, d'être créatifs »* (Isabelle, responsable de lot).

Ce récit s'appuie sur l'idée que les savoirs-être sont plus utiles que les connaissances purement disciplinaires pour agir et maîtriser notre environnement. Il s'accompagne d'un deuxième énoncé qui donne un rôle central aux compétences dans la formation de l'esprit critique. Là où le savoir académique est associé à une connaissance très spécialisée, mobilisée dans des cercles restreints et cloisonnés, la culture d'entreprise est qualifiée de « *culture générale* » permettant de dépasser « *son domaine d'expertise* » et ainsi favoriser l'ouverture d'esprit : « *Il faudrait vraiment insister beaucoup sur la culture générale. Aller bien au-delà de son domaine d'expertise. Il faudrait des cours de gestion d'entreprise, quelle que soit la*

---

<sup>160</sup> Cette partie de l'entretien est consacrée au *work shop* « *softs skills* quels besoins pour les 3E ? », organisé par les membres du projet ACCROCHAGE. Durant cet atelier, chaque groupe de participants, réunis par statut (entreprises, enseignants, étudiants) a dû identifier dix *soft skills* importantes à acquérir (CF. Figure V.2, p. 241). Isabelle revient ici sur les *soft skills* identifiées par le groupe des entreprises.

*formation que l'on reçoit* » (entretien, responsable Meuble, comité de pilotage). Si cet argument est principalement mobilisé par les membres du projet appartenant au secteur marchand, le développement de l'esprit critique est également associé à la culture d'entreprise dans le document de présentation du PIA de l'université de Grandville :

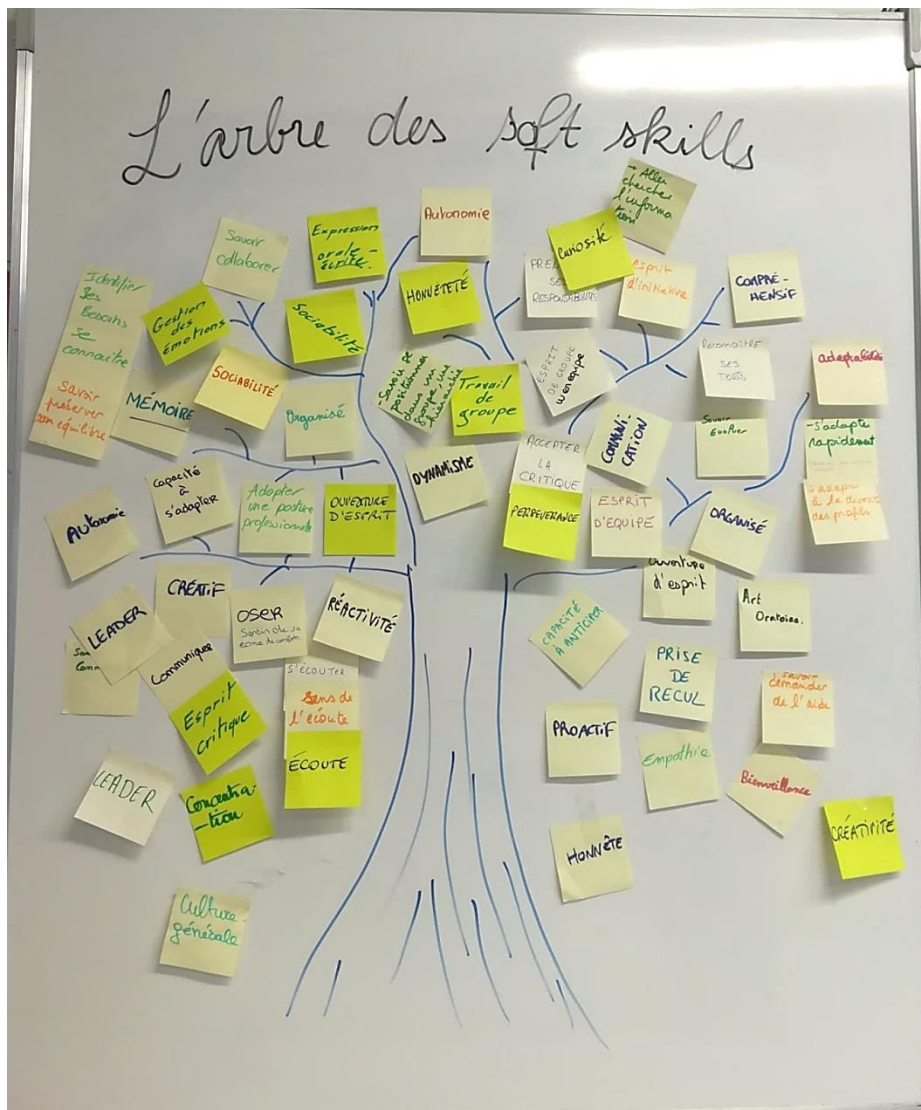
« L'approche *student empowerment* permet de diversifier les pratiques pédagogiques dans l'objectif de développer l'esprit critique et intra-preneur des diplômés, mais également de conduire des actions sous forme de projets d'entreprises mobilisant des expertises pluridisciplinaires (à l'image du projet que l'UG a présenté dans l'appel *Disrupt'Campus*) contribuant à la validation des acquis pour l'obtention du diplôme et à valoriser la marque employeur auprès des étudiants dans une perspective de recrutement » (PIA de l'université de Grandville, p.14).

« *L'ouverture d'esprit* », « *l'esprit critique* » sont identifiés comme des savoirs-êtres (cf. figure V.2, p. 241) qu'il convient de développer dans des situations pédagogiques pratiques, tel que le projet. L'esprit critique n'est plus envisagé comme une capacité à confronter différents paradigmes théoriques mais comme une manière de réagir à un problème pratique en situation réelle. Selon Isabelle, le projet constitue « *une situation pédagogique ultra riche* » car il permet un apprentissage en « *situation complexe* ». C'est le troisième argument sur lequel repose le mythe de la primauté des compétences sur les savoirs. Les compétences permettent d'accéder un niveau d'apprentissage plus complexe :

« *Quand on va se poser la question des compétences, on va se poser la question de la situation dans laquelle on peut évaluer les compétences et on va se rendre compte qu'on peut évaluer des compétences en situation complexe et en situation authentique, donc en projet [...] C'est pareil, l'évaluation des compétences autour d'un projet c'est hyper compliqué. Il faut faire écrire les élèves, il faut les accompagner dans l'écriture, donc il faut relire. Et ensuite il faut évaluer des choses compliquées à évaluer. On ne peut pas se cacher derrière un barème* » (Isabelle, entretien).

Isabelle oppose l'authenticité et la complexité d'un apprentissage qui centrerait son évaluation sur l'acquisition de compétences, à la superficialité d'un apprentissage qui centre son évaluation sur la restitution de connaissances. Contrairement à la notation par barème qui permet à l'enseignant de se « cacher », l'évaluation des compétences demande à l'équipe pédagogique un travail plus « compliqué ». Face à un savoir obsolète, étriqué et superficiel, les compétences permettent l'adaptation, l'ouverture et la mémorisation durable des acquis.

**Figure V.2. Identifier des *soft-skills*, *work shop* ACCROCHAGE, mars 2019 (source : autrice).**



En arguant de la primauté des compétences sur le savoir, ce troisième mythe fait du système de valeurs en vigueur sur le marché du travail, le modèle de référence des pratiques et des contenus d’enseignement. Cela se traduit dans le discours des enquêtés par des références constantes aux manières de faire *en* entreprise. Ces derniers comparent régulièrement leurs pratiques d’enseignement et leurs attentes vis-à-vis des étudiants, aux pratiques et attentes des entreprises à l’égard des salariés. Mais les manières de faire restituées dans ces discours reposent davantage sur les représentations que s’en font les acteurs que sur une analyse fine de la réalité des pratiques et des conditions d’exercice au sein des entreprises : « *Je me rends compte que je fantasme un peu le monde de l’entreprise* » (Isabelle, enseignante, responsable de lot).

Pour évaluer la pertinence des méthodes et des formations universitaires, les membres du projet, et plus largement, l'ensemble des acteurs rencontrés ne se réfèrent pas aux pratiques effectives dans lesquelles s'exercent le travail au sein des entreprises, mais *aux normes* et au *langage* au travers duquel il s'appréhende au sein du secteur marchand. Comme en témoigne les propos d'E., professeur d'université, la capacité d'une formation à transmettre aux étudiants des *compétences* mobilisables en entreprise constitue un critère de valorisation et de reconnaissance déterminant :

*« Alors le basculement vers les compétences... En fait les compétences n'étaient pas exprimées en tant que compétences. Ça ne veut pas dire que les gens faisaient n'importe quoi. D'abord, ce n'est pas nécessairement n'importe quoi les savoirs, mais la distinction savoirs/compétences en science n'était pas naturelle. Elle ne l'est toujours pas d'ailleurs puisqu'on voit que l'on n'a pas tout à fait le même vocabulaire. Un exemple qui fait bondir en science c'est quand on explique que les compétences transverses, ce sont les compétences mobilisables au contraire des compétences disciplinaires. Les collègues en science, ils ne comprennent pas. Parce que la discipline, ce sont des compétences essentiellement transférables. Bien sûr, il y a l'objet qui lui est éventuellement quelque chose de très spécialisé, mais la méthode d'étude de l'objet, elle est complètement transférable. Enfin transférable au sens où nos étudiants qui ont appris à faire des expériences en physique nucléaire ou n'importe quel domaine de physique, ils ont appris des choses bien au-delà de la physique nucléaire. Et donc ce sont des choses qui sont complètement mobilisables en entreprise par exemple. On le voit assez facilement parce que nos étudiants, à partir du niveau master, ceux qui sortent du système académique, sont en entreprise. Il n'y a pas, il n'y a aucune difficulté de recrutement de ces profils-là. Donc c'est bien que quelque part, même si on ne l'exprime pas comme ça, ils ont acquis des compétences transférables »* (E., professeur d'université, membre PIA).

L'effort fourni par ce professeur pour requalifier les savoirs en compétences témoigne de la place centrale occupée par ce récit dans les modes de justification des actions universitaires. Bien qu'il adopte une posture défensive vis-à-vis de l'énoncé du savoir obsolète (« ce n'est pas nécessairement n'importe quoi les savoirs »), E. recourt aux termes du mythe pour légitimer la forme prise par les enseignements dans son département. La qualité de la formation est justifiée par le fait que les choses apprises sont « *complètement mobilisables en entreprise* » et que les diplômés « *sont en entreprise* ».

La transformation des « unités d'enseignement » en « bloc de connaissances et de compétences », engagée par l'université de Grandville, témoigne de la diffusion et de

l'institutionnalisation de ce script au sein de l'espace universitaire : « *Il y a eu des réformes ces dernières années demandant d'exprimer la licence en termes de bloc de connaissances et de compétences. Ça paraît anecdotique dit comme ça, mais [...] C'est aussi un changement, je n'aime pas trop le terme, mais c'est un changement de paradigme à l'université. Et c'est un changement structurel* » (directrice Pédago, entretien). Comme l'explique, O. responsable du PIA, cette transformation vise à s'assurer que « *les enseignements délivrés soient cohérents au regard des compétences visées et que le système de compensation s'organise à l'intérieur de chaque bloc de connaissances et de compétences* » (entretien). La compétence devient l'unité à partir de laquelle s'évalue la cohérence pédagogique des formations universitaires : « [La compensation par bloc de compétences est] *beaucoup plus logique qu'un système de compensation par année, où l'anglais compense par exemple une unité d'enseignement en mathématique, ce qui n'est pas très logique. C'est vraiment une revisite structurée et dans une vraie logique pédagogique* » (O. responsable PIA).

Le discours de O. oppose et hiérarchise deux systèmes de cohérence pédagogique : une logique pensée en terme d'unité d'enseignement, une logique pensée en terme d'unité de compétence. L'emploi du qualificatif « vraie » marque la hiérarchie à laquelle souscrit O. sans que d'autre argument ne permettent de lever le caractère arbitraire de cette distinction. La formation par compétence est « *beaucoup plus logique* » que la formation par unité d'enseignement. À l'image de la définition du « bon sens » donnée par Roland Barthes, cet énoncé se suffit à lui-même, en tant qu'énonciation d'une vérité « qui s'arrête sur l'ordre arbitraire de celui qui la parle » (1957, p.229).

#### **Encadré 6. Des effets de légitimité dans l'enquête**

Le fait que je me présente aux enquêtés en tant que doctorante affiliée au projet ACCROCHAGE influence nécessairement les discours recueillis. Il est probable que certains propos relèvent de « discours préfabriqués pour enquêteur refilés subrepticement aux sociologues » (Beaud, Lahire, 1996, p.93). Les « effets de légitimité » (Bourdieu, 1985) qui conduisent l'enquêté à dire ce qu'il pense être attendu par l'enquêteur sont des biais bien connus de la relation d'enquête. Cependant, ils constituent ici une ressource supplémentaire pour objectiver la conception que se font les enquêtés de *l'ordre légitime*. Au cours des entretiens réalisés avec des enseignants extérieurs au projet, il apparaît très nettement que la mobilisation des énoncés relatifs aux mythes d'un nouveau public, de l'apprentissage actif et de la formation par compétence, sert la présentation d'une bonne image de soi face à l'enquêtrice. L'entretien



effectué avec J., directeur d'étude au sein de l'IUT et non membre du projet ACCROCHAGE, illustre ce phénomène.

Lors de l'entretien, je rencontre J. pour la première fois. Je l'ai contacté par l'intermédiaire d'Isabelle qui a transmis mon mail à l'ensemble des directeurs d'études de l'établissement. Je lui présente le contexte de ma recherche et les objectifs de l'entretien. Il me répond ne pas savoir « *par quel bout aborder [le sujet]* », puis se lance dans une énumération de toutes les actions mises en place au sein de son département pour lutter contre le décrochage : échanges lycéens-étudiants, dialogue entre pairs, vidéos de conférences interactives, présentation théâtrale, visite d'entreprises, ateliers tournants, ateliers de co-conception... Sa première prise de parole dure treize minutes, sans interruption. Tout au long de l'entretien, J. met en évidence la mise en œuvre de pratiques qui reposent sur des pédagogies actives et se justifie de recourir encore à des formes magistrales d'enseignement :

« *Parce qu'on a encore quelques cours en amphî même si on n'en a plus beaucoup parce que le public n'est plus trop réceptif à ce média, néanmoins on en garde. Parce que de toute façon, il y a des collègues qui ne peuvent pas imaginer faire sans et moi je militerais pour que ça reste parce que je pense que la diversité des modes d'enseignement est un point positif pour leur formation. Alors après il faut adapter le cursus parce que ça sert à rien de continuer à faire toujours la même chose sachant qu'une partie du public est complètement réfractaire aux amphithéâtres. Mais si on l'enlevait, on leur enlèverait aussi des capacités qu'on leur apporte par ce biais. Ce n'est pas parce que c'est difficile qu'il faut arrêter* ».

En retranscrivant l'entretien, je m'aperçois que J. formule ces justifications de lui-même, sans que je n'intervienne, comme s'il adoptait une posture défensive à mon égard. Je prends alors conscience que je me suis présentée en tant que doctorante effectuant une recherche « dans le cadre du projet ACCROCHAGE » et que c'est une responsable de lot du projet qui nous a mis en contact. J. adapte donc son discours en fonction des attentes qu'il pense être les miennes en tant que représentante du projet. Ce qui est habituellement perçu comme un biais, m'apparaît alors comme une possibilité supplémentaire d'objectiver l'ordre normatif qui concourt à la définition du *bon* enseignant au sein de l'université.

La plus forte cohérence pédagogique d'une approche par compétence, la singularité des nouveaux publics et les vertus émancipatrices de l'apprentissage actif constituent les trois mythes auxquels se réfèrent les membres du projet ACCROCHAGE pour justifier leur action. Au-delà de ce périmètre, l'ensemble des enquêtés rencontrés mobilisent ces récits et tentent de s'y conformer<sup>161</sup>. Tous disent mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui correspondent

---

<sup>161</sup> Cette partie laisse en suspens la question de savoir si la circulation de ces récits au sein de l'espace universitaire

aux énoncés de ces mythes ou se justifient de ne pouvoir s’y conformer totalement. Pourtant, tous ne poursuivent pas les mêmes finalités. La prochaine partie montre que les acteurs mobilisant ces récits s’inscrivent dans des registres d’action distincts, voire diamétralement opposés.

### 5.1.3 Des récits communs malgré des registres d’action distincts

La similarité des récits mobilisés pour justifier le recours aux pédagogies « actives » tranche avec la diversité des finalités poursuivies par les acteurs. Au sein du projet ACCROCHAGE, plusieurs registres d’action peuvent être identifiés. Un premier axe oppose les acteurs cherchant à promouvoir la coopération et le partage dans les pratiques éducatives (fablab, enseignants) à ceux souhaitant améliorer la compétitivité des étudiants (entreprises). Un second axe oppose les membres s’inscrivant dans une approche sociale de l’éducation (lutte contre l’exclusion, accompagnement individuel) de ceux s’inscrivant dans une approche collective et structurelle (travail sur de grands groupes, organisation et méthode de travail des enseignants). La diversité des finalités poursuivies interroge l’homogénéité des pratiques et des justifications en jeu dans la qualification de « l’innovation ».

Le premier axe oppose des acteurs qui investissent la pédagogie par projet dans une perspective de coopération et de réussite du plus grand nombre aux acteurs cherchant à développer la compétitivité des étudiants. Les membres du fablab défendent un modèle éducatif centré sur le partage de connaissance et l’apprentissage pour soi :

*« On n’apprend pas pour un examen, on apprend pour soi, on apprend pour les autres, à partager, c’est le collaboratif. Niveau individu c’est quand même beaucoup plus sain je pense, beaucoup moins stressant de faire par problème ou par projet qu’apprendre pour un examen. C’est là que j’entends apprendre pour produire »* (F., service civique au fablab).

F. conçoit son engagement au sein du fablab comme une manière de promouvoir un apprentissage « *bienveillant* », au sein duquel l’évaluation ne repose pas sur une comparaison des performances de chacun mais sur des appréciations individuelles :

---

relève davantage d’une adhésion de principe ou de stratégies discursives en vue d’accéder à des ressources. Cet aspect est approfondi dans le dernier chapitre.

F. : « *Nous ce qu'on aimerait à l'université ce serait remplacer le système comparatif par une appréciation comme ce qu'il se fait en éducation populaire. C'est une des attentes qui prendra des années mais c'est en train de changer.*

Moi : *Le système comparatif ?*

F. : *C'est les notes, c'est le meilleur qui passe quoi. C'est injuste mais c'est comme ça [...] C'est pas tellement l'évaluation parce que c'est nécessaire l'évaluation. C'est l'évaluation par appréciation. Évaluer sur d'autres critères que purement l'apprentissage mémoriel. Changer les critères d'évaluation. C'est à dire que mettre bêtement 20/20 ou 10/20 aujourd'hui en 2019 ça n'apporte plus grand-chose quoi. On veut favoriser tout ce qui est pédagogie par projet, ce qu'on fait, ou les zones d'autonomie temporaire<sup>162</sup>, alors là je rentre dans quelque chose de politique (rire) [...] On n'est pas là justement dans ce système plus global de jugement des individus, de notes, de comparaison on n'est pas là pour se comparer entre nous. On est là pour travailler ensemble, pour apporter des choses au fablab, c'est plus cet esprit-là, bienveillant ».*

Selon Max Weber, « lorsqu'on dit d'une question qu'elle est politique [...], il faut entendre par là [...] que les intérêts de la répartition, de la conservation ou du transfert du pouvoir sont déterminants pour répondre à cette question » (1959, p. 125). Le fait de faire référence à ce type d'intérêt fait naître une gêne chez F. Il rit après m'avoir averti qu'il allait entrer dans « *quelque chose de politique* ». En faisant référence à l'éducation populaire, à l'idée de zone d'autonomie temporaire ou encore à l'esprit hacker, F. associe le projet à la possibilité de développer des formes d'apprentissage autonomes, indépendantes des systèmes de contrôle et de surveillance institutionnels (l'évaluation académique, le *reporting* managérial, etc.). Il inscrit son investissement au sein du fablab dans un registre militant qui dépasse la seule question de l'apprentissage et ambitionne de transformer plus largement les règles sociales de la répartition des pouvoirs.

Tout en restant dans un registre coopératif, la finalité de l'action enseignante se distingue de celle des membres du fablab. Loin des références aux secteurs alternatifs, les enseignants centrent leur investissement sur le principe de réussite. Animés par l'objectif de « *faire réussir tout le monde* » (entretien Isabelle), ces derniers recourent aux pédagogies actives afin de favoriser la compréhension de notions abstraites : « *Alors le mode projet tel qu'on l'a fait nous, quand j'étais là-haut [en lycée professionnel], c'était un mode projet qui était très ancré dans l'écriture. On était vraiment ancré sur la construction intellectuelle autour du projet. Et*

---

<sup>162</sup> Cette notion vient du titre de l'ouvrage publié en 1991 par Hakim Bey et qui s'intitule *T.A.Z. The Temporary Autonomous Zone*.

*justement qui permettait de travailler ce lien concret/abstrait* » (entretien Isabelle). Les enseignants insistent sur le lien entre pédagogie active et réussite :

*« Une part importante est mise sur le côté pratique, c'est-à-dire partir de l'expérimentation pour pouvoir comprendre ensuite les notions qui sont derrière. Je pourrais te donner des exemples que j'ai testés et il est clair qu'il y a eu un impact en termes de sentiment de réussite et en termes de réussite effective. Tu commences par de la pratique et tu rebondis sur de la théorie, ça fonctionne et ça se généralise dans le BUT* » (entretien Corine, MCF, cheffe du projet).

Ce registre d'action diffère de celui des acteurs économiques qui entendent davantage susciter la compétition. L'association Start-up confère à l'industrie américaine la genèse de la démarche *learning by doing*. Là où les membres du fablab y voient une philosophie de détournement des règles sociales et de l'ordre établi, l'association Start-up insiste à l'inverse sur la correspondance de la méthode aux besoins de l'industrie :

*« Le but [du championnat Start-up] c'est de sélectionner les meilleures équipes, on leur remet un prix et je peux vous dire qu'ils se bagarrent pour l'avoir. On fait partie [d'un groupe] qui fête ses cent ans cette année. [Il s'est créé] dans les années 1919 où l'industrie américaine était en train de se déployer à fond, et l'école ne correspondait pas tout à fait à l'industrie. Ils ont décidé de créer dans les écoles de la création de mini-entreprises et leur truc s'appelait « learning by doing », apprendre en faisant. Et quand on voit les bases de learning by doing, c'est exactement ce que l'on fait* » (Président association Start-up, participant ACCROCHAGE).

La dimension conflictuelle des finalités poursuivies par les enquêtés est soulevée par F. lors de l'entretien. Il me fait part des échanges qu'il a eus avec les membres de sa table lors du *work shop* consacré au *soft-skills* :

*« Il y a une entrepreneuse qui elle voyait l'action pédagogique à concevoir comme une sorte de team building sur l'année. Elle avait une vision qui m'a un peu, pas surpris parce que c'est l'entreprise mais... L'entreprise missionne sur un projet, on fait des deadlines sur le projet en équipe et le meilleur gagne. Ça non. Justement, en tant que fablab, nous on ne veut pas ça [...] Je préfère juste l'esprit collaboratif. On crée pour une cause donc qui sera un projet d'entreprise, ça oui. Notre but c'est quand même que le jeune ait des compétences professionnelles après. À travers les projets, c'est ça qui lui permettra d'acquérir ses compétences. Donc oui on avait l'attente que les 3 E se rapprochent mais pas dans le système compétitif. Je ne vois pas ce que ça va apporter en plus aux étudiants. Ça les préparera dans le stress au marché du travail mais je pense que c'est gâcher des*

*talents de mettre tellement la pression par une note [...] Et du coup, elle voulait absolument que ce soit une forme de teambuilding où le meilleur gagne à la fin devant un jury. Mais non ce n'est pas le rôle de l'éducation nationale de favoriser ce genre de compétition [...] Notre but en tant que fablab, c'est que la transition entre le monde de l'université et le monde professionnel soit moins dure, que ce soit moins la guerre justement » (entretien).*

À cette première divergence entre compétition et coopération, s'ajoute une deuxième distinction. L'action portée par les membres du fablab s'inscrit essentiellement dans une logique sociale, voire même caritative. Charles, le responsable, se réfère à la figure de l'abbé Pierre comme source d'inspiration :

*« Par contre un qui m'a marqué pour l'avoir rencontré, c'est l'abbé Pierre. Et l'abbé Pierre a une particularité c'est que ce gars-là, à un moment donné est appelé au chevet d'un homme qui avait voulu se suicider. Et il a eu un discours merveilleux : « Moi on m'appelle à ton chevet parce que tu as voulu mettre fin à ta vie. D'abord ça m'attriste. Je peux comprendre que tu n'as plus d'espoir mais si ta vie a si peu d'importance à tes yeux, pour moi elle en a beaucoup. J'aurais besoin de toi. Au lieu de faire la connerie comme ça, prête-moi un peu de ton temps ». Ça a été un premier compagnon d'Emmaüs et il n'a jamais tenté à sa vie. Donc aujourd'hui, voilà, je pense qu'on a des étudiants qui sont en dépression larvée. Il y un jeune homme à Lyon qui s'est immolé mais on en rencontre beaucoup des jeunes gens qui sont vraiment en grande galère. Et cette dépression elle est larvée. Quand on dit : « il faut que tu réagisses », ben ils n'ont pas le truc. Le seul truc qu'on arrive à récupérer c'est : « est-ce que tu peux au moins rendre service à l'autre ». Ça c'est un des éléments [...] On a une responsabilité sociale du début jusqu'à la fin. Quel est le coût social d'un jeune qui est en errance ? Le coût social jusqu'à sa retraite qu'on va traîner. Si on arrive à lui faire faire quelque chose de bien au sein de la nation, où chacun fait sa petite part, alors oui c'est notre richesse nationale ».*

Pour Charles, le recours au projet est envisagé dans une visée de réinsertion sociale et de lutte contre l'exclusion. Pour lui, le projet constitue la version moderne de « *la part du pauvre* » (entretien). Le fablab permet à chaque jeune qui arrive de trouver une place au sein d'un projet en cours. L'action est essentiellement envisagée dans une dimension individuelle en vue de venir en aide à des personnes définies comme « en errance ».

De son côté, Eva, ingénieure pédagogique, inscrit davantage son action dans une logique éducative. Elle accorde davantage d'importance au développement du bien-être dans la situation d'apprentissage qu'aux résultats académiques effectivement obtenus :

*« Je me questionnais sur la réussite académique peut-être mais nous on creusait aussi le sentiment de réussite. C'était important pour nous qu'on puisse avoir des données sur le sentiment de réussite. Quand on voit que le sentiment de réussite est très positif même si le résultat académique ne suit pas derrière, pour moi je trouve que c'est déjà un pas parce que ça passe par ça, redonner confiance. C'est ce que je disais quand je parlais de mes apprentis qui arrivaient tout cassés. C'est redonner confiance, pour moi c'est le rôle éducatif qu'on peut avoir et ce n'est pas que la réussite académique » (entretien).*

À l'inverse, les représentants des entreprises investis au sein du projet entendent agir sur les pratiques enseignantes : *« Moi à mon avis le principal effort il n'est pas à faire sur les étudiants, il est à faire sur les enseignants »* (entretien M., entreprise Meuble). L'intention d'agir sur les enseignants plutôt que sur les étudiants est également partagée par Isabelle. Cette dernière inscrit son engagement dans une volonté de pouvoir agir sur la structure même de l'organisation universitaire :

*« Quand je dis que notre structure n'a pas changé... Elle n'a pas changé mais depuis cent ans ou deux cent ans, c'est les jésuites quoi ! C'est à dire que quelque part, on n'a plus les estrades mais comme je te le disais tout à l'heure, le cours et le disciplinaire est toujours au centre. Donc vu de loin on a l'impression que des choses ont changé mais les fondamentaux sont restés les mêmes. C'est toujours la même organisation : un prof, une salle, un cours, un groupe d'étudiants. C'est comme ça que tout est structuré, c'est comme ça que l'on est rémunéré. Moi je suis rémunérée parce qu'à un moment donné, j'ai mon nom qui apparaît dans hyper planning, notre logiciel d'emploi du temps, dans une salle, en face d'un groupe d'étudiants »* (entretien).

La diversité des préoccupations et des finalités poursuivies par les différents membres conduit d'ailleurs la cheffe du projet à démissionner de ces fonctions :

*« C'est pour ça que j'ai arrêté de travailler dans le projet ACCROCHAGE. C'est parce que justement pour moi, l'orientation politique que prenait le projet n'avait pas de sens. Se focaliser uniquement sur le raccrochage des jeunes et sur l'orientation, c'était finalement laisser de côté la part de transformation pédagogique qui avait été le cœur du projet pendant deux ans »* (entretien Corine, cheffe du projet).

Ainsi, les membres du projet ACCROCHAGE sont porteurs de représentations qui s'inscrivent dans les scripts globaux qui légitiment l'évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur (Musselin, Dif-Pradalier, 2014). Ces derniers ont recours aux mêmes récits pour qualifier l'« innovation ». Une action pédagogique innovante est une action qui favorise l'apprentissage *actif*, qui permet d'acquérir des *compétences* et qui répond aux

préférences d'un *nouveau* public. La croyance dans l'efficacité et l'efficience des pédagogies actives n'est pas remise en cause par les autres membres de l'institution. Au contraire, tous les personnels rencontrés se réfèrent aux mêmes scripts pour légitimer leurs pratiques.

Pourtant, les membres du projet ACCROCHAGE s'inscrivent dans des registres d'action distincts. Comment expliquer la circulation massive de ces scripts alors même que ceux qui s'en font les entrepreneurs poursuivent des finalités distinctes, voire conflictuelles ? L'analyse des formes prises par le travail au sein du projet ACCROCHAGE montre que le processus par lequel une activité pédagogique singulière est hissée au rang de standard ne relève pas uniquement d'un mouvement d'adhésion à des valeurs communes. Il repose également sur le déploiement d'instruments de gestion assurant une régulation managériale des établissements.

## **5.2 Qualifier l'innovation : un travail bureaucratique de formalisation de l'activité enseignante**

En se centrant sur les discours, la partie précédente a mis en exergue les récits sur lesquels repose la qualification de l'innovation. Cette partie prolonge l'analyse en s'intéressant aux formes concrètes prises par le travail au sein du projet. La prise en compte de la matérialité du travail (Weller, 2018) permet d'objectiver le processus par lequel des pratiques pédagogiques singulières sont extraites du quotidien et mises en circulation sur le marché (Alter, 2000) sous la forme « d'actions » standardisées.

### **5.2.1 Le travail en *fiches* : des procédures industrielles de qualification de la valeur**

*« C'est-à-dire qu'ACCROCHAGE c'est un recensement d'actions. »*

(Julie, ingénieure pédagogique)

Si brève soit-elle, la formulation employée au cours de notre entretien par Julie, ingénieure pédagogique, donne à voir très concrètement la nature du travail effectué au sein du projet. Loin de présider à la création de nouvelles activités, le travail effectué par l'équipe opérationnelle se caractérise avant tout par des activités de repérage et de qualification des initiatives existantes : *« C'était la première fois qu'il y avait un espèce d'état des lieux de toutes les actions. Tout le monde parle de ça, que ce serait bien d'avoir un catalogue d'actions, de savoir ce qui se fait. Et là, c'était ça, c'était expérimenter pour pouvoir essayer déployer et voir ce qui fonctionnait sur les étudiants »* (Eva, ingénieure pédagogique).

Ce travail de formalisation se traduit concrètement par la rédaction de nombreux documents relatifs à la description et à l'évaluation des activités existantes. Le tableau V.1 ci-après opère une classification des différents documents produits par les membres de l'équipe projet. Il met en exergue une forme de rationalisation productive de l'activité enseignante, caractérisée par un recours accru à l'écrit pour répertorier et certifier des pratiques réalisées *de toute façon* (Hibou, 2012). La qualité de l'activité pédagogique se trouve alors subordonnée « à une codification systématique des pratiques de travail » (Cochoy, Garel, Terssac (de), 1998, p 673), sur le modèle des normes assurance-qualité déjà en vigueur au sein des entreprises (Iso 9000).

**Tableau V.1. Principaux documents produits par les membres du projet ACCRO-CHAGE.**

Procédure	Objet	Forme	Intitulé
Répertorier	Description des activités pédagogiques : description du contenu, des objectifs, des publics, des résultats et des coûts	Fiche	Fiche action
			Fiche intention de projet
			Fiche « lot de travaux »
Certifier	Organisation du système de suivi : description des étapes, des responsabilités, des méthodes	Logigramme et description	Processus de suivi d'une action
			Kit porteur d'action
			Kit évaluation
			Plan qualité
	Contrôle de l'activité	Tableur, fiche et description	Feuille émargement
			Fiche de temps
			Bilan FSE
			Base de données de suivi

Tableau inspiré de l'article « Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes Iso 9000 » (Cochoy, Garel, Terssac (de), 1998, p. 688).

### 5.2.1.1 Répertorier

Le premier type de document produit au sein du projet prend la forme de fiches. Ces fiches contiennent la description d'activités pédagogiques déclarées par des enseignants lors d'une enquête réalisée en amont du projet. Au total, soixante-dix-neuf enseignants répartis au sein de treize départements et services transversaux ont répondu à l'enquête, ce qui a permis de répertorier une cinquantaine d' « actions pédagogiques » identifiées comme « innovantes ». Les ingénieurs pédagogiques ont ensuite eu pour mission de poursuivre ce travail de recensement en rencontrant les enseignants ayant déclaré leur activité. Outre l'identification des besoins et le recueil d'informations complémentaires, cette étape a également consisté en un travail de prospection visant à convaincre les équipes n'ayant pas répondu au questionnaire de déclarer leurs activités « innovantes » : « *Le plus gros souci a été plus de convaincre l'enseignant, et*



surtout d'un point de vue chapeau Accrochage : « Mais qu'est-ce que vous pouvez nous apporter ? J'ai l'impression que ça va nous coûter des sous, du temps ». Parce qu'il n'y a pas eu beaucoup d'actions nouvelles en fait » (entretien Julie).

Ce recensement donne lieu à la formalisation d'une première procédure visant à mettre en fiche des initiatives déjà existantes en vue de constituer « une banque » ou un « catalogue d'actions »<sup>163</sup>. Ainsi, chaque activité est répertoriée par une « fiche action », complétée par l'enseignant référent, lui-même désigné comme « porteur d'action ». Au total, l'équipe opérationnelle a répertorié plus d'une centaine de fiches. D'apparence neutre, le format de la fiche invite l'enseignant à effectuer une description de son activité réalisée en cours selon des catégories standardisées (figure V.3). L'activité est détaillée en fonction de son contenu, des objectifs poursuivis par l'enseignant, du public visé et des moyens nécessaires à sa réalisation (ressources humaines, matériel, coût, nombre d'heures, etc.). En plus des catégories descriptives, la fiche inclue également un indicateur demandant à l'enseignant d'auto évaluer son sentiment de satisfaction et/ou de réussite vis-à-vis de l'activité réalisée.

**Figure V.3 : Fiche action complétée, mai 2017.**

[REDACTED]		A
<b>Département / service</b>		<b>Qualité, Logistique Industrielle et Organisation</b>
Equipe pédagogique		[REDACTED]
Autres services impliqués		
<b>Action concernée :</b> [REDACTED]		
Nombre d'heures étudiants		17
Objectifs visés	rendre les étudiants acteurs dans leur formation pour être capable de structurer et définir les données techniques nécessaires au pilotage de la production	
Contenu / innovation	l'enseignement est structuré en 4 phases. 3 phases sont de type classe inversée (visionnage ligne de documents textes et vidéos pour répondre à des tests en ligne puis débriefing sur les tests et réalisation d'exercices cours par équipe de 4 étudiants pour favoriser l'entraînement et la co-construction de savoirs). la dernière phase est la mise en situation individuelle de création des données techniques sur un cas.	
Satisfaction / réussite (1 à 4)		Enseignants : 3 / Etudiants : 3 / Réussite : 3
<b>Mise en place de l'action</b>		
Ancienneté de l'action		2 ans
Durée de conception		1-3 mois
Moyens RH en temps (h)		35 + Support technicien : 0
Moyens hors documents		Ordinateurs
Coût hors document		0
Besoins identifiés pour l'avenir		
<b>Commentaires du référent</b>		
l'évaluation a été faite auprès des étudiants par un questionnaire en ligne sur l'organisation de l'activité et l'utilité, la "qualité" des supports. une évaluation complémentaire auprès de l'enseignant a été réalisée sur la base des remarques ou causes qui avaient provoqué le changement pédagogique		

<sup>163</sup> Ces termes sont ceux utilisés par la pilote du projet et les ingénieurs pédagogiques au cours des entretiens.

Cette première procédure incite d'abord les enseignants à traduire par écrit leur activité. Mais surtout, elle cadre l'activité de transcription en fournissant à tous un format unique et préétabli. En favorisant le passage à l'écrit et en prescrivant une écriture systématique et homogène, les fiches actions participent au processus d'*extraction des savoirs individuels* en vue d'étendre ces pratiques à l'ensemble de l'organisation (Cochoy, Garel, Terssac (de), 1998). Comme le montre l'extrait suivant, l'ambition initiale du projet est bien de mettre à disposition du plus grand nombre un ensemble de savoirs, certifié par une expertise technique et d'une certaine façon, accompagné d'un mode d'emploi. La traduction de l'activité pédagogique en termes d'indicateurs chiffrés de moyen et de performance, vise tout autant à permettre une évaluation de son efficacité qu'à créer les conditions de sa reproductibilité :

*« L'idée c'était presque de créer une banque de données d'actions mais en étant très honnête. Ce n'est pas juste une banque de données d'actions qui fonctionnent. C'est : « on a aussi expérimenté telle action et attention, elle n'a pas d'impact sur les bacs techno ». Je trouve que c'est très important comme message à faire passer aux collègues. Typiquement la mienne, si je devais la vendre, c'est le message d'alerte que je mettrais : « pas d'effet significatif noté sur les bacs techno ». On peut même après essayer de détailler le pourquoi. Mais c'est intéressant d'aller le préciser aux collègues pour qu'ils sachent ce qu'ils vont utiliser en fonction de leurs objectifs, qu'ils fassent les bons choix ».* (Corinne, MCF, Cheffe de projet).

La mise en fiche des activités est envisagée par les membres du projet comme un moyen de mettre en circulation certaines pratiques et de permettre leur adoption par les pairs. Il s'agit de transformer en information transférable des pratiques singulières, en train de se faire (Hibou, 2012). Si le verbe « vendre » ne désigne pas ici une activité économique, l'analogie au secteur commercial est très présente. Renforcée par des termes tels que « catalogue », « banque », « capitaliser », fréquemment utilisés par les membres du projet, elle traduit la manière dont les procédures d'écriture mises en œuvre s'inspirent des cadres de références de commercialisation d'un produit. L'emploi de ces termes témoigne de l'appropriation d'un référentiel commercial pour encadrer la diffusion d'une activité pédagogique et lui donner de la valeur (Dubernet et C. Marquette, 1997 ; Vatin, 2013).

L'homogénéité des supports de transcription tend à faire disparaître, tout du moins à réduire par la forme, la différence de nature entre les diverses activités transcrites. Le format de la fiche action initiale (figure V.4, p. 254), élaborée pour transcrire les activités pédagogiques, évolue à mesure que de nouvelles activités sont mises en fiche. La transcription de chaque niveau d'activité au sein du projet donne lieu à la rédaction de fiches qui font office de synthèses

des tâches à mener. Chaque responsable de lot complète une fiche « lot de travaux <sup>164</sup>» tandis que le projet lui-même fait l'objet d'une fiche de synthèse (figure V.5, p.255). Chaque fiche relative au management du projet contient les éléments suivants : cahier des charges, description des tâches à mener, livrables, indicateurs, principaux jalons et moyens nécessaires.

**Figure V.4 : Fiche action initiale, modèle type.**

<b>Fiche-action :</b>		<i>Logo de la structure</i>
Structure porteuse :		Année de création :
Créateur :	Contact :	
Equipe pédagogique:		
<b>Cadrage initial de l'action</b>		
Contexte de l'action :		Bénéficiaires :
Impacts attendus de l'action :		Partenaires :
Déroulement pédagogique / activités à mener :		
<b>Conception initiale de l'action</b>		
Durée de conception :	Moyens € :	Moyens RH :
Supports numériques développés :		
Autres documents réalisés :		
Jalons / dates clés :		
Essaimabilité :		
Accompagnement des nouvelles équipes pédagogiques : OUI – NON		

<sup>164</sup> Chaque sous-section donne lieu à la rédaction d'une fiche de lot (soit dix-sept fiches).

Figure V.5 : Fiche de synthèse du projet.

Fiche de synthèse		Edition V0 du 5 avril 2017
Pilote opérationnel du projet :		Commanditaire :
Titre du projet :		
<b>Principaux jalons du projet</b>		
		Date de début : 01/09/2016
		Date de fin : 31/12/2019
<p>09/2016 – 01/2017 : dépôt des dossiers de financement FSE, IdEx, Région → accord FSE pour 3 ans            Avril 2017 : réunion de lancement et workshop avec les partenaires            Juin 2017 : structuration du projet // Septembre 2017 : premières actions            Tous les premiers mardis du mois : réunion de bureau avec les responsables de lots            Tous les deuxièmes mardis de mars/juin/septembre/décembre : commission pédagogique + COPIL            Tous les premiers mardis de mars/juin/septembre/décembre : COPIL            Point quotidien de l'équipe de pilotage ; Reporting semestriel administratif et financier</p>		
<b>Contexte et objectifs du projet :</b>		
<p>Le projet est né d'une volonté politique de l'Université et de la Région de s'emparer d'enjeux sociétaux majeurs: lutte contre le décrochage scolaire et insertion professionnelle. Une méthodologie pragmatique et collaborative sera mise en place pour détecter et lutter contre le décrochage scolaire et universitaire, détecter et accompagner les talents pour favoriser l'entrepreneuriat et créer des lieux d'échanges et de travail autour du triptyque Etudiants-Enseignants-Entreprises. Notre ambition est d'améliorer les conditions d'apprentissage des étudiants, de mieux préparer leur insertion professionnelle, d'accompagner les projets innovants des entreprises et de créer un nouveau modèle économique pour pérenniser les actions initiées. Dans ce contexte, le projet va permettre de construire un environnement favorable et d'y expérimenter des actions pédagogiques efficaces et essaimables.</p>		
<b>Acteurs du projet :</b>		<b>Autres parties prenantes :</b>
Enseignants universitaires et du secondaires, Entreprises, Rectorat, Universités, Lycées, Associations, Missions locales, Pôle emploi		Acteurs du monde de l'Education et de l'Insertion professionnelle
<b>Bénéficiaires :</b>		
Lycéens, Etudiants, Jeunes ni en formation ni en emploi, Entreprises		
<b>Objet du projet :</b>		
Un environnement opérationnel pour pérenniser des actions expérimentées		
<b>Fonctions à satisfaire :</b>		
<p>Faire collaborer les 3E : Etudiants-Entreprises-Enseignants            Mesurer la progression dans l'apprentissage des jeunes // Améliorer le bien-être dans les études            Limiter le décrochage scolaire et universitaire // Améliorer la réussite, l'orientation et l'insertion des jeunes</p>		
<b>Livrables :</b>		
Description des actions pédagogiques expérimentées et des ateliers avec les partenaires ; supports, contenus et scénarios pédagogiques et d'ateliers ; recommandations d'essaiage des actions ; bilans des actions ; formations pour les acteurs ; outils web et numériques ; Lab3E ; supports de communication ; dossiers administratifs et financiers		
<b>Activités à mener :</b>		
<p>Développement et animation du réseau de partenaires ; mise en place d'un modèle économique pérenne.            Veille et recherche sur les innovations pédagogiques, l'apprentissage cognitif et la sociologie des publics.            Développement de plateformes web et d'outils numériques pour mener des actions en lien avec le projet.            Mise en place du Lab3E, laboratoire d'expérimentations Etudiants-Entreprises-Enseignants.            Actions pédagogiques et ateliers en faveur des publics cibles.            Formation des acteurs et accompagnement du changement.</p>		
<b>Moyens et outils nécessaires :</b>		
<p>Budget global : Acquis : 2,8 M€ (FSE) // Sollicité : 340 k€ (Région), 500 k€ (IdEx)            RH : acteurs du projet, ingénieurs pédagogiques, community manager, équipe de pilotage            Matériels : bureautique, mobilier, outils numériques et plateforme web, FabLabs,...</p>		

Ce travail de codification influence directement les manières de « dire le travail » (Noûs, 2021, p10). Le travail pédagogique est écrit selon les mêmes scripts que le travail managérial. À l'opposé de l'inventivité lexicale qui permet à des groupes professionnels de « construire des points de vue distincts sur le monde » et « d'énoncer des jugements de valeur propre » en créant leur mot (Boutet, 2001, p197), la transcription formalisée des pratiques favorise ici l'appropriation d'un langage standardisé. Les catégories propres au champ lexical managérial sont reprises dans les discours des membres du projet pour qualifier et penser le travail enseignant. Les

termes « action », « porteur », « *benchmark* », « outil » sont fréquemment employés pour traduire l'activité enseignante et l'accompagnement pédagogique, comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant :

Julie : « *Il y a eu des actions qui ont été remontées où on a accompagné ensuite les porteurs. Les demandes étaient très diverses et variées. On a eu du benchmark d'outils par exemple.*

Moi : *C'est-à-dire ?*

Julie : *Alors par exemple on avait un enseignant qui faisait un QCM, il n'avait plus envie de le corriger donc on a utilisé les boîtiers de vote. On essayait de voir quel était le meilleur outil de boîtier de vote ou tout ce qui était les corrections automatiques sur papier avec un scan. Ça a été du benchmark d'outils par rapport à des conférences interactives pour trouver un outil qui permettait de récupérer les questions, de voir un peu comment on pouvait faire. Il y avait ce benchmark d'outils. Il y a eu ensuite un benchmark d'outils sur la plateforme d'orientation.*

Moi : *Alors ça, c'était des demandes d'enseignants ?*

Julie : *C'était des demandes de porteurs d'action. »*

La structuration des fiches « intention de projet » (figure V.6, p. 257) donne à voir la manière dont ce référentiel économique est également mobilisé pour transcrire l'*inexistant*. Les « jalons » de déploiement de l'action sont exposés, ainsi que les indicateurs permettant d'évaluer sa performance et les « livrables » attendus. Pour chaque nouveau projet envisagé, la fiche se termine par une synthèse des critères de risque et d'opportunité à la manière de la matrice SWOT<sup>165</sup> qui constitue l'un des outils d'analyse stratégique de l'entreprise. La transcription du texte sous forme descriptive et littéraire cède la place à des tableaux de plus en plus structurés, dans lesquels apparaissent les informations clés, sous forme de mots, de chiffres, voire même de cases coloriées. Le processus d'écriture engagé au sein du projet se caractérise par une économie progressive de signes, favorisée par l'adoption de codes propres à l'activité managériale.

---

<sup>165</sup> La matrice SWOT, issue de l'acronyme Strengths (forces), Weaknesses (faiblesses), Opportunities (opportunités), Threats (menaces) apparaît en 1965 et constitue l'un des premiers modèles classiques de la stratégie d'entreprise. Il s'agit d'une approche dichotomique de la gestion des risques qui oppose l'environnement externe et interne de l'entreprise (Siegel, 2008).

Figure V.6 : Extrait d'une fiche « intention de projet » complétée.

ORGANISATION ET EQUIPE PROJET												
EQUIPE PROJET			PISTES PARTENAIRES				PISTES FACILITATEURS			AUTRES		
A construire Contact IUT [REDACTED]			[REDACTED]									
PLANNING & MOYENS												
PLANNING / JALONS										MOYENS / RESSOURCES		
										Technique		
										Humain		
										Autre		
										Matériel électronique		
										Personnels IUT		
										FabLab		
Analyse												
Réalisation												
Mise en œuvre												
INDICATEURS & LIVRABLES												
INDICATEURS DE REUSSITE						LIVRABLES ATTENDUS						
<i>SMART (Spécifique, Mesurable, Acceptable, Réaliste, Temporellement défini)</i>												
					Unité de mesure	Cible	<u>Livrable 1</u>					
Implication des départements					Nbre	4	Dossier de management de projet					
Implication des étudiants					Nbre	25	<u>Livrable 2</u>					
Satisfaction					%	80	Fiches objectifs et d'avancement des réalisations					
							<u>Livrable 3</u>					
							Feed-back d'évaluation par les participants					
RISQUES / CONTRAINTES / OPPORTUNITES												
<b>RISQUE</b> <i>(Evénements susceptibles de se produire et de conduire à l'échec du projet)</i>			Difficultés à mobiliser des équipes dans différents départements.				Difficultés à trouver des thèmes transversaux attractifs.			Difficultés à "sélectionner" des étudiants + assiduité		
<b>CONTRAINTE</b> <i>(Evénements imposés qui doivent être pris en compte dans la gestion du projet)</i>			Disponibilité des personnels de l'IUT				Disponibilité des étudiants					
<b>OPPORTUNITE</b> <i>(Eléments sur lesquels il faut s'appuyer pour réussir le projet)</i>			Compétences et expériences de personnels de l'IUT				[REDACTED]					

### 5.2.1.2 Certifier

La seconde procédure s'appuie sur deux catégories de documents. La première catégorie rassemble les documents rédigés par les ingénieurs pédagogiques en vue de décrire l'organisation du système de suivi, les méthodes associées et les responsabilités de chaque partie-prenante. Un document formalise le processus de suivi d'une « action pédagogique » (figure V.7). Un deuxième document, le « kit porteur d'action », est rédigé à l'attention des enseignants pour renseigner les obligations auxquelles ils doivent répondre s'ils s'engagent dans la démarche ainsi que les services d'accompagnement auxquels ils peuvent prétendre. D'autres documents décrivent la méthode d'évaluation. Un plan qualité est également rédigé.

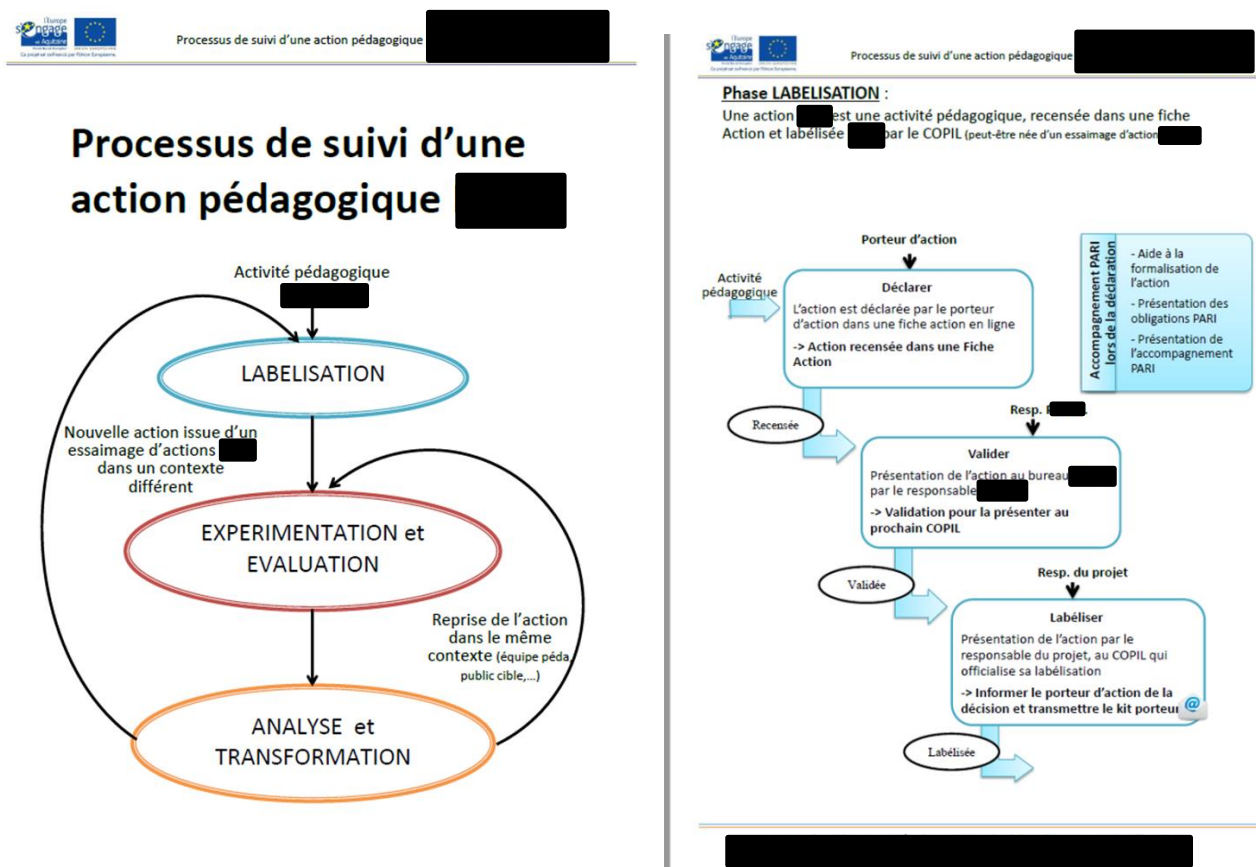
La seconde catégorie rassemble les documents demandés par le FSE afin de justifier l'attribution des financements. Pour rappel (cf. chapitre 4), chaque enseignant ayant déclaré une action dans le cadre du projet doit fournir mensuellement au chargé de gestion ses « feuilles de

temps » dans lesquelles sont consignées, chaque mois, le nombre d'heures consacrées spécifiquement à l'action déclarée. La remontée des « feuilles de temps » s'accompagne de la transmission de pièces justificatives telles que les copies des agendas ou des fiches de paie. L'enseignant doit également faire signer aux étudiants, à chaque séance, une « feuille d'émargement » et soumettre son activité à une évaluation. Enfin, il doit être en mesure de fournir au responsable de lot des « livrables » attestant du déroulé de l'activité : bilan final, bibliographie, contacts, etc. Sur le modèle des démarches « qualité » où « *chaque étape du processus de fabrication [d'un produit] livr[e] des documents, fiches, notes, bordereaux, dument remplis, signés et archivés* », les formalités administratives demandées par le financeur complète le dispositif d'écriture destiné à décrire les pratiques et élaborer des prescriptions (Borzeix, Fraenkel, 2001, p.117).

L'ensemble de ces documents formalise une procédure de *certification* des activités pédagogiques. Comme le montre la figure V.7, les différentes étapes de suivi d'une action sont transcrites selon des codes appartenant au registre de cité *industrielle* (Boltanski, Thévenot, op.cit). Une valeur est attribuée à chaque « action » selon le niveau atteint dans le circuit de suivi : recensée, labélisée, évaluée, essaimée. La phase de labellisation consiste à faire valider par l'équipe de pilotage, l'entrée de l'action dans le système de suivi. Une fois labélisée, l'action intègre officiellement le répertoire d'expérimentations suivies par les membres du projet. L'action labélisée est évaluée *via* la passation d'un questionnaire auprès des étudiants et le recueil des notes obtenues. La phase d'*essaimage* est destinée à diffuser les résultats en vue de promouvoir les actions auprès d'autres enseignants. Cette manière de catégoriser l'activité rappelle le modèle « linéaire » de qualification de l'innovation propre au secteur industriel qui va des essais d'application de la recherche au produit opérationnel maîtrisé (Godin, 2006).



Figure V.7 : Extrait du document de formalisation du processus de suivi d'une action.



Source : ACCROCHAGE.

Loin d'être définie dès le départ, cette procédure est le produit du travail de formalisation réalisé par les ingénieurs pédagogiques : « *Et puis essayer de formaliser un peu tout ça. Formaliser aussi la vie d'une action, alors ça, j'y ai passé du temps à ça, ça n'a jamais servi mais voilà* » (Julie, entretien). Comme en témoigne Julie, le temps consacré au travail de formalisation constitue une part importante de l'activité quotidienne des ingénieurs pédagogiques au sein du projet. Le sentiment d'inutilité exprimé *a posteriori* par Julie contraste avec la répétition des sollicitations dont ce travail a fait l'objet. En effet, les ingénieurs pédagogiques ont d'abord cherché à clarifier la démarche du projet ACCROCHAGE pour répondre aux demandes des responsables de lot. Ces derniers font régulièrement part des difficultés qu'ils rencontrent pour convaincre leurs collègues d'intégrer le projet, en l'absence de support de présentation de la démarche et des responsabilités de chacun.

Lors du bureau du 6 février 2018, un atelier « accompagnement des porteurs d'action » est organisé. L'objectif vise à clarifier les responsabilités de chaque maillon de la chaîne : quel sont les rôles des chefs de département, des responsables de lot et des porteurs de projet ? Au cours



de cet atelier, plusieurs questions sont abordées, notamment celle de l'intérêt des enseignants à intégrer le projet. Les participants mettent en avant la complexité du rôle du porteur d'action qui « *doit accepter de se confronter au mécontentement de certains collègues sur la remontée des heures* ». Ils évoquent le cas d'une action pour laquelle le porteur « *doit préparer les documents, les faire compléter et signer et recueillir les pièces justificatives complémentaires (bulletin de paie, copie agenda) auprès des vingt-cinq enseignants assurant le cours* ». Ce cas présente une « *difficulté supplémentaire* » car « *tous les enseignants ne sont pas volontaires pour participer à une action ACCROCHAGE* ». Les enseignants concernés sont donc sollicités pour effectuer le travail de remontée des données (y compris leur fiche de salaire) alors qu'ils n'ont manifesté aucune volonté de s'impliquer. L'atelier se conclut sur l'importance de rédiger un argumentaire à destination des enseignants en vue de les convaincre d'intégrer le projet :

« Les membres s'entendent sur la nécessité urgente de créer un argumentaire à destination des enseignants pour leur présenter les bénéfices qu'ils pourront retirer de leur participation à titre individuel. Valoriser ACCROCHAGE. Il est proposé de mettre en avant les bénéfices en matière d'appui pédagogique et de financement (sachant que les dotations des établissements diminuent). Côté pédagogique, les ingénieurs pédagogiques mènent actuellement une réflexion sur la manière la plus pertinente de présenter leurs compétences, mais également de recueillir les besoins et les attentes des enseignants en matière de montage de projet. Ils soulignent l'importance d'adapter l'information en fonction de l'étape à laquelle se situe l'enseignant vis-à-vis du projet. Les demandes peuvent être très variées, certains souhaitent être accompagnés sur une action existante, d'autres ont une idée mais pas de moyen, d'autres ont seulement une intention... degré d'avancement très divers » (Extrait du CR, réunion du bureau, 6/02/2018).

Suite à cet atelier, les ingénieurs pédagogiques travaillent à la formalisation d'un document présentant la répartition des rôles et des responsabilités à chaque étape du suivi de l'action. Cinq mois plus tard, Corinne, la cheffe de projet, présente en réunion de bureau le circuit de labellisation des actions, formalisé par les ingénieurs pédagogiques (Cf. extrait du CR du 3/07/2018 en annexe, p. 58). L'objectif est de prendre en compte les remarques des membres du bureau afin de valider définitivement le processus de suivi d'une action. Corinne précise que le document de quatre pages sera ensuite intégré au « kit du porteur d'action ». Les membres demandent à modifier le document, afin de préciser à qui incombe la responsabilité de l'analyse des résultats de l'évaluation. Il est décidé que les responsables de lot doivent fournir un « *bilan factuel* » de l'ensemble des actions qu'ils coordonnent. Les porteurs d'action produisent également une

« *auto-analyse* » de leur pratique, à partir de leur ressenti et des résultats de l'enquête menée auprès des étudiants.

Ainsi, le travail de formalisation du processus de suivi a d'abord cherché à répondre aux difficultés organisationnelles rencontrées par les membres du projet. Mais ce travail d'écriture a également été orienté par les exigences du financeur. Comme le montrent Cochoy, Garel et Terssac (1998), l'influence de l'instance de contrôle sur l'activité d'écriture ne se limite pas à la production de pièces administratives. La procédure s'écrit aussi en anticipant le contrôle du témoin. L'obligation de rendre des comptes au FSE se traduit tout autant par un travail administratif de suivi que par la définition d'indicateurs permettant de garantir la qualité et l'efficacité des actions pédagogiques mises en œuvre. Lors des réunions du bureau, la chargée de gestion du projet, Sonia, rappelle régulièrement à ses collègues la nécessité de pouvoir fournir au FSE les preuves des heures effectuées mais également, des indicateurs permettant d'évaluer les résultats obtenus en matière de réduction du décrochage. L'extrait suivant témoigne de la manière dont ces obligations influencent le travail des acteurs :

Sonia (chargée de gestion FSE) : *« Je vais encore insister sur un point. Je ne vois toujours pas de lien effectué avec le décrochage. C'est ce qu'attend le FSE. On a dit qu'on allait réduire le décrochage, il faut montrer du concret. De combien a-t-on réduit le décrochage avec les actions ? Il faut donner des chiffres. Il faut toujours réfléchir par rapport au décrochage. Qu'est ce qui permet de dire que l'on réduit le décrochage ?*

Yves (responsable de lot - PRAG) : *On peut regarder dans les données Apogée, essayer de faire une comparaison de cohorte entre cette année et l'année qui a précédé le début du projet. Est-ce qu'on compare les données sur tout l'IUT ou est ce qu'on compare sur les départements qui ont participé à ACCROCHAGE ?*

Eva (ingénieure pédagogique) : *Mais la plupart des actions existaient avant ACCROCHAGE donc si on compare avant / après on ne verra pas l'effet des actions sur le décrochage.*

Isabelle (responsable de lot - PRAG) : *On n'est pas en train de justifier/valider la pertinence d'ACCROCHAGE, on est en train de justifier/valider la pertinence des actions.*

Gaëlle (ingénieure pédagogique) : [A Petitville] *on pense que c'est trop simpliste de dire qu'on a réduit le décrochage avec des actions pédagogiques, ce ne sont pas les mêmes profils d'une année sur l'autre.*

Yves : *Concernant les indicateurs pour les publics cibles, on peut identifier dans Apogee les boursiers et les zones géographiques mais pas les zones prioritaires.*

Sonia : *On est en 2019. Il faut donner une mesure de l'indicateur général de base qui est la réduction du décrochage. A quoi a servi l'argent ? Il faut des résultats* » (Réunion de bureau, 5/11/2019).

Cet échange témoigne des tensions entre les demandes du FSE et la faisabilité de l'évaluation. Face à l'injonction de fournir des chiffres, les membres du bureau en charge du dispositif d'évaluation exposent les difficultés rencontrées pour mesurer l'impact des actions sur la réduction du décrochage. Premièrement, la majorité des actions existait avant le lancement du projet. Deuxièmement, des actions pédagogiques similaires aux actions portées par ACCROCHAGE sont mises en œuvre au sein de l'IUT sans qu'il ne soit possible de les identifier. Troisièmement les bases de données administratives disponibles (Apogée, etc.) ne permettent pas de distinguer les étudiants issus des zones prioritaires, qui constituent le public cible du fond social. Ces difficultés amènent les membres du projet à redéfinir les objectifs de l'évaluation. Comme le note Isabelle, la procédure doit permettre de « *justifier la pertinence des actions* ». Mais justifier la pertinence des actions par rapport à quoi ? La partie précédente a mis en évidence les récits à partir desquels les acteurs fondent le lien de dépendance entre innovation et justice. Si l'évaluation ne peut pas permettre de vérifier la véracité de la fiction, elle doit permettre en revanche de prouver la cohérence des actions soutenues au regard des récits qui la supportent. L'enjeu de l'évaluation réside alors moins dans la production de résultats sur la réussite étudiante que dans la production de documents attestant des efforts de mise en conformité du réel vis-à-vis des énoncés que les acteurs considèrent comme rationnels.

Aussi minime soit-elle au regard du budget global de l'établissement<sup>166</sup>, la somme attribuée par le FSE participe à la diffusion d'instruments gestionnaires qui contraignent les agents à agir selon les normes définies par une autorité extérieure (Musselin, 2009, Ravinet, 2011). Pourtant, alors que les obligations administratives associées au financement européen renforcent les contraintes qui encadrent l'activité des agents, les membres du projet s'appuient sur ces documents pour valoriser des activités pédagogiques conformes à leur cadre normatif. À l'image des démarches qualité déployées dans les organisations, ce qui importe aux membres du projet ce n'est pas tant l'activité pédagogique en elle-même que le label que la procédure de certification permet d'établir (Cochoy, Garel et Terssac, 1998). Ces règles venues d'en bas ne sont pas édictées par les porteurs du projet pour contrôler l'activité de leurs pairs mais pour les convaincre d'adopter et de reproduire certaines pratiques pédagogiques, préalablement extraites des activités quotidiennes sous la forme de « *fiches action* », standardisées et diffusables :

---

<sup>166</sup> En 2017, la masse salariale de l'université de Grandville s'élève à 351 millions d'euros. L'aide FSE équivaut à 0,4% de la masse salariale.

« ACCROCHAGE c'était aussi le repérage d'actions, d'innovations pédagogiques qui pouvaient être objectivement analysées et qui pouvaient être ensuite essayées auprès des enseignants à partir de cette objectivation-là. Pour moi, c'était un aspect fort du projet, pouvoir démontrer à des collègues, pas démontrer à ceux qui mènent les actions parce qu'en général eux ils sont déjà convaincus [...] et ça les rassure d'aller vérifier leurs hypothèses par le biais d'une analyse objective. Par contre, ce qui est intéressant c'est de pouvoir quelque part capitaliser sur leurs innovations pour montrer aux autres collègues ce qui est possible de faire, ce qui fonctionne, ce qui fonctionne moins bien en fonction des publics visés. Quel type d'action fonctionne le mieux ? Qu'est-ce qu'on a pu démontrer ? Une démarche scientifique en fait. C'était ça initialement et idéalement l'esprit du projet ACCROCHAGE ». (Entretien Corinne).

Comme en témoigne les propos de la cheffe du projet, la mise en écrit de la procédure vient garantir le caractère scientifique du processus de sélection des actions. Les nombreuses occurrences du discours faisant référence aux principes classiques de l'épistémologie des sciences (« objectiver », « démontrer », « vérifier des hypothèses ») rappellent la rhétorique mobilisée par les « managers de l'innovation » au sein des entreprises (Bedreddine, Noûs, 2021). Pour ces derniers, de même que pour les membres du projet, le recours à l'expérimentation, au test, permet « d'asseoir la légitimité » d'une activité et de « contrôler l'incertain », en soumettant le produit, le service, l'action pédagogique « aux retours cumulés des utilisateurs » (2021, p 21).

L'activité concrète des agents au sein du projet ACCROCHAGE se traduit donc par la production et le déploiement de procédures visant à attribuer une valeur à l'activité pédagogique. Ce travail d'écriture constitue le versant matériel du processus de qualification de l'innovation. Les membres du projet recourent aux instruments et aux arguments de la cité *industrielle* pour valoriser des pratiques pédagogiques plus proches de la cité *marchande*, préalablement sélectionnées en raison de leur conformité au standard entrepreneurial.

### **5.2.2 Etre ou ne pas être *labélisé* ACCROCHAGE : l'enjeu central de l'évaluation**

La place centrale occupée par l'évaluation, dans les missions des ingénieurs pédagogiques comme dans le rapport que les enseignants non membres entretiennent avec le projet, atteste du caractère essentiellement bureaucratique du travail effectué. Interrogé sur les raisons pour lesquelles il n'a pas souhaité faire entrer les actions de son département dans le circuit de labellisation ACCROCHAGE, J., directeur des études, insiste sur la lourdeur de la procédure :

*« Par contre, sur le fonctionnement même d'ACCROCHAGE je suis assez réfractaire parce que même quand on fait des actions, en fait on a pas mal d'actions qui relèveraient d'ACCROCHAGE mais comme on croule sous les paperasses, enfin déjà les cours mais aussi les paperasses... Moi, il est hors de question que je passe du temps à faire signer les étudiants ou alors à leur demander des retours pour pouvoir justifier de fonds qui viendraient par la suite... enfin, j'ai compris le mécanisme, je ne vais pas aller contre le mécanisme, mais je ne veux pas passer du temps pour ça » (J., directeur d'étude, IUT).*

L'enseignant formule une double objection à l'égard de la démarche : la première en termes de coût, la seconde en termes de finalité. Il estime d'abord que le contrôle et les documents demandés constitue une augmentation de la charge de travail, dans un contexte où le temps disponible des équipes est rogné par l'accumulation d'heures complémentaires : *« je vois là dans l'équipe, on a tous la tête dans le guidon. On a tous des heures complémentaires à gogo »* (J.). Par ailleurs, l'enseignant associe la procédure à une finalité purement économique. Cette charge de travail supplémentaire doit être fournie pour permettre d'obtenir ou de justifier l'attribution de financements. Autrement dit, ce qui est rejeté ici, c'est moins le contenu de l'action pédagogique ou les valeurs portées par les membres du projet que la forme d'organisation du travail auquel le mode de financement donne lieu. Comme le confirme Julie, ingénieure pédagogique en charge du suivi des actions, les contreparties au surplus de tâches administratives imposées par la procédure sont plutôt faibles :

*« Alors les réticences des porteurs d'actions c'était : « qu'est-ce que ça leur apporte de déclarer leur action qui tourne déjà ? » Sachant qu'au début, d'un point de vue administratif, il fallait qu'ils remplissent des tas de papier, qu'ils donnent leurs emplois du temps, enfin c'était assez complexe. Et donc ils ne voyaient pas l'intérêt autre que : ça leur prend du temps. En plus, on allait évaluer leur action. Donc il y avait une réticence sur l'évaluation sachant que ce n'est pas une évaluation de l'action mais une évaluation du sentiment du jeune [...] Mais beaucoup d'actions ont été recensées et très peu ont été évaluées et très très peu ont été réellement accompagnées par un accompagnement autre qu'une évaluation »* (entretien Julie).

La faiblesse estimée des bénéfices pour la pratique professionnelle au regard des contraintes de la procédure constitue un obstacle à l'engagement des équipes dans la démarche. Par ailleurs, les obligations administratives liées au financement FSE ainsi que l'évaluation systématique des expérimentations modifient la nature de l'accompagnement effectivement réalisé par les ingénieurs pédagogiques. Comme le précise Julie, l'accompagnement réalisé auprès des équipes enseignantes relève majoritairement d'une aide à la mise en place de

l'évaluation de leurs activités. L'accompagnement des ingénieurs pédagogiques change de sens : il se détourne de la pratique pédagogique pour se centrer sur l'activité de formalisation. Les équipes qui acceptent de suivre le processus motivent d'ailleurs leur décision par la possibilité de pouvoir bénéficier du soutien technique apporté par l'équipe projet en matière d'évaluation :

Responsable pédagogique : *« Nous en marketing, ça fait deux ans qu'on est labélisé ACCROCHAGE ce qui nous permet, ça ne change rien à notre pédagogie, mais ça nous permet au moins de pouvoir utiliser les questionnaires d'ACCROCHAGE, d'ajouter des questions spécifiques à l'enseignement de notre matière et puis d'avoir repéré... par exemple l'an dernier on a repéré que ce qu'on leur demande de faire en marketing, ça crée vraiment pas mal d'anxiété chez eux. Donc cette année, on a un peu modifié le système. Donc on attend avec impatience les résultats, pour voir s'ils ont été moins anxieux par rapport au travail.*

Moi : *D'accord. Donc c'est vraiment l'intérêt pour l'évaluation qui vous a intéressé dans le fait de labéliser l'action ?*

Directeur d'étude : *Enfin il y avait une demande d'ACCROCHAGE aussi hein.*

Responsable pédagogique : *Oui voilà, et nous on s'est dit si ça nous permet de faire des enquêtes et de mieux comprendre ce que vivent les étudiants, ça ne pourra qu'améliorer notre pratique pédagogique. Sinon, ça ne change rien au quotidien, dans la pratique. Ce n'est pas ça qui a révolutionné...*

Directeur d'étude : *Non, c'était fait avant quoi » (entretien).*

Le label ACCROCHAGE permet à l'équipe d'accéder à des ressources en vue de répondre à un besoin d'évaluation qui préexistait localement au sein de l'équipe. L'appropriation des outils proposés par la démarche ACCROCHAGE constitue un gain de temps pour la responsable pédagogique puisque cela lui évite d'avoir à construire son propre questionnaire. En revanche, ces enseignants estiment que *« ça ne change rien au quotidien »*. À l'inverse, un grand nombre de désaffections sont enregistrées au moment de l'évaluation. Sur les cent sept actions recensées, seulement quarante-six ont été évaluées. Peu d'enseignants acceptent de diffuser l'évaluation auprès de leurs étudiants :

*« Il y a beaucoup d'actions qui sont rentrées dans le projet ACCROCHAGE et quand on leur a dit, il faudra les évaluer, on n'a jamais eu de retour. Tu leur envoies le questionnaire d'évaluation et on n'a jamais eu de retour, ils ne passaient pas le questionnaire, on laisse tomber [...] C'est surtout la première année qu'on a essayé de pousser et voyant qu'on emmerdait plus les gens qu'autre chose on a arrêté. Donc on a vraiment pris ceux qui*

*étaient intéressés* » (entretien Julie).

Si le questionnaire d'évaluation suscite des réticences<sup>167</sup>, la tentative de proposer un outil standard d'amélioration des pratiques se confronte à la diversité des manières de faire au sein des départements. Par exemple, pour J., dont le département accueille des promotions à faible effectif, la mise en chiffre des retours étudiants ne constitue pas une préoccupation majeure, voire s'avère contre-productive :

*« Oui on a des retours des enquêtes de l'université mais qui sont hypers difficiles à exploiter, par UE, c'est inexploitable. Puis ce n'est que sur soixante étudiants, les taux de réponse ne sont pas exceptionnels non plus [...] Plutôt que les évaluations de la fac, moi ce que je fais, c'est un truc que je demande souvent en fin de semestre, on fait une discussion avec les étudiants. C'est plus simple, la parole est plus simple quand même que la parole informatique. Et je leur dis de faire un feedback pour les futurs étudiants »*  
(J., directeur d'étude, IUT).

Ainsi, le rapport qu'entretiennent les enseignants à l'évaluation apparaît central dans le choix de faire entrer des actions pédagogiques dans le processus de labélisation ACCROCHAGE. Les avantages ou les inconvénients de l'adhésion au projet ne sont pas exprimés en terme de besoins en matière de pédagogie mais en terme de besoins en matière de formalisation du travail enseignant. Selon les acteurs rencontrés, le fait d'être ou de ne pas être labélisé ACCROCHAGE n'a pas d'impact sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre. Tous développent depuis plusieurs années des pratiques conformes au référentiel normatif porté par les membres du projet.

### **5.2.3 Pour une approche non nécessaire de l'engagement**

Les membres du projet ACCROCHAGE formalisent des procédures pour convaincre leurs pairs de la pertinence de recourir à des actions pédagogiques conformes au standard entrepreneurial. La quantité de travail fournie par les membres n'a pas pour finalité première de transformer le réel. La partie précédente a montré que le fait d'intégrer ou non le projet ACCROCHAGE n'avait pas d'impact sur les pratiques effectivement mises en œuvre au sein des départements de formation. Si les formes de rationalisation du travail enseignant

---

<sup>167</sup> L'évaluation des actions du projet reposait sur un questionnaire diffusé aux étudiants. Ce questionnaire comportait un volet consacré à l'état de santé mentale des étudiants (en vue d'une recherche menée en psychologie). Un malentendu autour de ce volet a participé à une mauvaise réception du questionnaire auprès d'une partie des équipes enseignantes et des étudiants.

rencontrent des résistances, les récits qu'elles supportent ne sont pas questionnés et sont considérés comme rationnels par l'ensemble des acteurs, qui tentent de s'y conformer au quotidien (cf. encadré 6 sur les effets de légitimité dans l'enquête, p. 243). Le travail fourni consiste avant tout à mettre l'existant en cohérence avec la fiction. À défaut de pouvoir apporter les preuves de la véracité de la fiction, le travail de formalisation participe à construire sa légitimité.

Ce résultat rejoint l'idée développée par François Dubet selon laquelle le principe de justice autour duquel s'organise la régulation du système scolaire repose sur une fiction. De même que le mérite constitue une « fiction crédible » pour légitimer la compétition scolaire (2004, p.28), l'idée selon laquelle le recours à l'innovation favoriserait la réussite et réduirait les inégalités se fonde sur des récits auxquels adhèrent les acteurs. Mais, contrairement à ce qu'affirme François Dubet, l'observation menée montre que ces fictions sont loin d'être « nécessaires ». Elles sont le produit d'un travail de conviction et de formalisation de l'activité enseignante visant à construire leur légitimité au sein de l'espace universitaire. C'est bien parce que personne n'est obligé d'y croire, et qu'il existe d'autres manières de penser le travail pédagogique<sup>168</sup>, que le maintien et la circulation de ces récits requièrent le travail des agents. Là où l'approche fonctionnaliste affirme que l'adhésion à de fausses croyances est nécessaire au bon fonctionnement des institutions sociales et à l'engagement des acteurs, ce chapitre décrit la quantité d'efforts matériels, humains, financiers nécessaires à la fabrique de leur légitimité.

L'adoption de pratiques pédagogiques conformes aux principes défendus par la critique entrepreneuriale a également été encouragée par les périodes successives de confinement. Comme le note Eva, lors de notre entretien<sup>169</sup>, la crise du Covid a accéléré le recours des enseignants aux outils numériques et augmenté les demandes de formation auprès des services d'ingénierie pédagogique :

*« On a eu plus de demande là par rapport à l'hybridation. Il y a eu de la demande parce qu'il fallait se mettre à jour en un temps extrêmement restreint donc on a vite monté des formations et il y a eu plus de cent vingt enseignants qui sont venus à ces formations-là. Ça a explosé en fait [...] Parce que le numérique a explosé pendant le Covid, c'était le seul moyen d'être en contact avec les étudiants, tout le monde a voulu ouvrir des cours Moodle : « Comment je fais pour mettre un forum ? », « Comment je fais pour mettre des documents ? » Toute une variété de demandes. Avant c'était plus timide on va dire, c'était*

---

<sup>168</sup> Voir la pluralité des critiques pédagogiques à l'égard de la forme magistrale (introduction).

<sup>169</sup> Au moment de l'entretien, Eva a quitté le projet ACCROCHAGE et occupe un autre poste au sein de l'université de Grandville.



*soit ceux qui avait envie d'expérimenter des choses mais il n'y avait pas des demandes naturelles, enfin un peu instantanée des enseignants. Ils ne venaient pas forcément rechercher des informations ».*

L'augmentation de l'intérêt des enseignants pour les pédagogies actives est confirmée par la directrice du service Pédago :

*« Ça [le confinement] a énormément augmenté les sollicitations. Surtout quand il y a eu les examens à distance, mai, juin, je crois que c'était la plus grosse angoisse des enseignants, les évaluations à distance. Alors, il y a eu aussi, est-ce que c'est la formation à distance qui fait ça ? Mais on a beaucoup plus de participants à nos formations. On a multiplié je ne sais plus par combien mais on a une très forte hausse des participations à nos formations. La question c'est : est-ce que là, ils en ont vraiment besoin donc ils viennent ou est-ce qu'ils ont moins de contrainte géographique et c'est plus facile de venir à la formation parce qu'ils sont chez eux ? Et c'est quelque chose qu'on rencontre aussi sur les rendez-vous pédagogiques. On avait arrêté de les faire parce que c'était beaucoup d'organisation pour 3/4 personnes qui venaient. Et là on a décidé de le refaire à distance pendant le covid, et on a en moyenne entre trente et soixante participants à chaque fois ».*

L'hybridation des enseignements a contraint les enseignants à adopter des pratiques pour lesquelles ils ne manifestaient pas d'intérêt jusque-là. Cet exemple témoigne de la manière dont la diffusion des standards est directement dépendante des formes spécifiques d'organisation du travail. La transformation des conditions matérielles d'exercice de l'activité enseignante a ainsi participé à renforcer la légitimité du travail effectué par les différents acteurs engagés dans la promotion de l'innovation pédagogique.

Ce travail de légitimation des pratiques promues par la critique pédagogique entrepreneuriale bénéficie également de l'appui de la réforme. Au cours des trois années de mise en œuvre du projet, l'université de Grandville a engagé une restructuration de son offre de formation en bloc de connaissances et de compétences. La note de cadrage relative à l'accréditation des formations encourage le développement des pédagogies actives et notamment le recours à la pédagogie par projet. Le programme du PIA prévoit de construire les cursus de formation autour de cette modalité pédagogique :

*« J'étais à l'atelier ACCROCHAGE dans le cadre du PIA. Je venais voir comment ça se passait pour porter cette façon de travailler au niveau des nouveaux cursus. Mon objectif il était là. Je venais voir un peu comment les choses étaient mises en place dans le cadre d'ACCROCHAGE puisque les choses sont plus avancées que dans le cadre du PIA. C'est*

*pour ça que j'étais là [...] On veut que les étudiants abordent leur cursus à travers des projets. On veut qu'ils s'inscrivent dans des projets pour mieux comprendre comment sont construits les cursus, pourquoi ils font telle et telle matière alors qu'ils ont décidé de faire de la physique » (Professeur d'université, responsable d'un work package sur le PIA).*

Selon Isabelle, la réforme du BUT favorise également la diffusion de ce standard pédagogique au sein de l'IUT :

*« Oui. Alors déjà, il y a eu une petite évolution par rapport à l'année dernière, c'est que dans le cadre du BUT, tu sais l'IUT change, et dans le cadre du BUT, on passe en évaluation par compétence et du coup on a une... Il me semble que le projet a beaucoup plus de place, en termes d'enseignements et en termes de support d'évaluation. Mais, le grand MAIS, c'est qu'on est obligé de se battre pour qu'on ait un modèle économique, donc la façon dont on va être payé sur les heures d'accompagnement que l'on va faire sur le projet, qui soit à peu près correct ».*

Alors que le standard entrepreneurial s'institutionnalise et tend à devenir le modèle pédagogique de référence au sein de l'espace universitaire, les membres du projet ACCROCHAGE restent limités dans leurs actions. Ces derniers soulèvent une contradiction entre la diffusion et l'institutionnalisation des récits en faveur de l'innovation et les moyens effectivement attribués à cette transformation. Si Isabelle questionne le taux auquel sera rémunéré une heure « projet » par rapport aux taux horaires des TD et des CM, Charles se heurte à la difficulté d'obtenir des fonds permettant de pérenniser les activités du fablab :

*Charles : « Nous le problème que l'on a ici, c'est la pérennité de ce modèle économique. Aujourd'hui le modèle économique pour rémunérer [les fabmanagers], il reste à trouver. [...]*

*Moi : Alors que faudrait-il selon toi pour pérenniser le modèle économique du fablab ? Que manque-t-il ?*

*Charles : Il faut, il faut... Cent mille euros par an.*

*Moi : C'est pas beaucoup.*

*Charles : Il faut cent-vingt mille euros pour assurer la rémunération. Parce qu'après ici, le local à proprement parler, il est... on squatte quoi ! On est accueilli, les machines etc. Le minimum serait cent-vingt mille euros. La masse salariale, payer toutes les charges sociales, etc. c'est cinquante mille euros par an. Maintenant qui va les donner ? Je vais aller voir le président de l'université et je vais lui dire que ce n'est pas beaucoup.*

Moi : *Non mais on pourrait dire qu'à l'échelle d'un établissement comme l'université de Grandville, ce n'est pas non plus énorme.*

Charles : *C'est là où je me morfonds. Je me dis quand même avec tout le potentiel qu'on a, pourquoi on n'y arrive pas ? C'est un outil qui peut rendre tellement de services. Tous ces exclus, leur donner la possibilité d'être AU MOINS quelqu'un ».*

Ainsi, l'hégémonie des récits sur lesquels repose la diffusion d'un standard pédagogique entrepreneurial interroge le sentiment des membres du projet ACCROCHAGE de défendre des valeurs et des pratiques peu reconnues au sein de l'institution. Cette tension invite à approfondir la question des liens entre les récits mis en circulation au sein de l'institution et les conditions concrètes dans lequel le travail enseignant s'effectue.

## **Conclusion**

*« L'innovation c'est un terme que j'utilise peu, qui est parfois un peu galvauder et qui fait peur aux enseignants. On essaye de ne pas trop l'utiliser [...] On a souvent des enseignants qui disent : « moi j'innove pas, je fais ça ». Mais en fait, innover c'est très compliqué, par rapport à quoi ? Par rapport à qui ? Et ça leur fait peur parce qu'innovation c'est quelque chose de totalement nouveau pour eux. C'est invention presque. Il y a cette confusion entre innovation / invention. Nous on parle de transformation parce que c'est peut-être plus doux »*  
(Directrice Pédago, entretien).

De même que le mérite, la relation entre innovation et justice s'appuie sur des récits auxquels adhère une partie des acteurs universitaires. Cependant, contrairement à la thèse fonctionnaliste de François Dubet (2004), ces fictions sont loin d'être nécessaires. Ce chapitre montre qu'elles sont le produit d'un double travail de conviction et de formalisation de l'activité enseignante. Cela se traduit au sein du projet ACCROCHAGE par la production de procédures visant à extraire de leur quotidien, puis valoriser, des activités pédagogiques conformes à la critique pédagogique entrepreneuriale. Ce résultat confirme le rôle des instruments de l'assurance-qualité dans la progression « relativement peu débattue » d'une nouvelle norme éducative (Deroquet, 2009, p.167).

L'homogénéisation du langage et la standardisation des pratiques auxquelles ces instruments donnent lieu questionnent le rôle de ces entrepreneurs dans les transformations institutionnelles. Les membres du projet ACCROCHAGE s'inscrivent-ils dans un mouvement de « destruction créatrice » (Schumpeter, 1951) ou participent-ils au contraire à soutenir le sens de la réforme institutionnelle ? En ce sens, le choix stratégique de la directrice du service Pédago de substituer la notion de « transformation » à celle d' « innovation » témoigne de l'ambiguïté

du lien entre innovation et réforme. L'innovation peut-elle encore être définie comme une forme de *déviance* du quotidien (Alter, 2000, p. IX) ?

L'attention portée à la manière dont se matérialise concrètement la notion d'innovation pédagogique au sein de l'espace universitaire invite à explorer la piste inverse selon laquelle l'action de ces entrepreneurs s'inscrit dans un mouvement de légitimation d'un ordre *en train* de s'établir. À l'heure où le standard dont ils se font les défenseurs s'impose comme le modèle pédagogique de référence au sein de l'espace universitaire, comment expliquer le sentiment qui persiste chez ces acteurs de ne pouvoir agir selon leurs convictions ?

## Chapitre 6 / ACCROCHAGE, et après ?

« Présenté comme ça, j'ai l'impression que [ça] va servir uniquement pour le pognon »

(Béatrice, responsable de lot, bureau ACCROCHAGE, juillet 2019).

Les expérimentations labellisées dans le cadre du projet ACCROCHAGE s'inscrivent dans un mouvement croissant d'adhésion des acteurs universitaires au standard entrepreneurial. L'analyse des données recueillies lors de l'évaluation ne permet pas de conclure à un effet positif des méthodes expérimentées sur la réussite et l'égalité des chances. Pour autant, quelle valeur accorder à ce résultat ? Peut-on s'en tenir uniquement à l'observation des effets de ces actions pédagogiques sur la réussite et la satisfaction individuelle pour arbitrer les décisions collectives ? À partir d'un retour réflexif sur les conditions de production et de réception des résultats de l'évaluation par les membres du projet, ce chapitre analyse les effets contrastés de *la mise en produit* du travail pédagogique sur l'expérience des agents et des usagers. Les efforts de rationalisation de l'activité enseignante engagés au sein du projet permettent-ils aux acteurs d'accroître la maîtrise de leur environnement d'étude ou professionnel ?

La première partie questionne la pertinence de recourir à des instruments managériaux pour gouverner l'action éducative. Elle montre que « la logique de la preuve » contribue moins à « fonder » ou « informer » les choix de l'action (Labrousse, 2016, p. 9) qu'à déléguer la gestion des besoins étudiants à des autorités internes et externes. La seconde partie analyse le devenir des expérimentations labellisées ACCROCHAGE. Elle montre que ces dernières n'acquiescent de la valeur aux yeux des acteurs que dans la mesure où ils les perçoivent comme une source de gains sur le marché universitaire. La tension entre la forte mobilisation des subjectivités individuelles et les logiques purement instrumentales de l'innovation est source d'incompréhension, de fatigue et de désistement.

### 6.1 La gestion concurrentielle du besoin étudiant

Plutôt que de considérer les données de l'évaluation comme un verdict objectif et sans appel, cette partie les discute à l'aune des arrangements ayant permis leur mesure et des usages qu'en font les membres du projet. Les contradictions qui émergent questionnent le sens et la place que revêt la preuve *par le résultat* dans le gouvernement de l'action publique, tout comme son intérêt pour la recherche académique.

### 6.1.1 La valeur de la preuve

L'évaluation mise en place par les membres du projet a permis de recueillir des données quantitatives sur la réussite et la satisfaction des étudiants ayant suivi les actions labellisées ACCROCHAGE. Initialement, l'évaluation poursuivait deux objectifs. D'une part, dans une logique propre aux démarches d'expérimentation sociale, les membres du projet souhaitaient identifier « ce qui marche » et « ce qui ne marche pas » en vue d'essayer les pratiques ayant fait l'objet d'une validation scientifique (Labrousse, Zamora, 2013, p. 10). D'autre part, l'évaluation devait permettre de quantifier l'impact des actions du projet sur la réduction du décrochage, en vue de justifier le bon usage des financements européens perçus (cf. chapitre 5).

L'évaluation a pris la forme d'un questionnaire numérique, transmis aux étudiants après chaque action suivie et comportant trois volets : un volet sur la perception des modalités pédagogiques, un volet sur les données sociodémographiques de l'étudiant et un volet sur son état psychologique<sup>170</sup>. Les modalités de passation de ces trois volets ont évolué au cours de l'évaluation. L'année de lancement du dispositif (2017-2018), un questionnaire comportant systématiquement les trois volets était adressé aux étudiants chaque fois qu'ils participaient à une action labellisée ACCROCHAGE. La deuxième année (2018-2019), le volet sociodémographique a été détaché du questionnaire d'évaluation. Il a été soumis une seule fois à l'ensemble des inscrits, lors de la rentrée universitaire, afin d'alléger le dispositif pour les étudiants concernés par plusieurs actions pédagogiques. Compte tenu de ce choix, une partie des données sociodémographiques est manquante pour les étudiants ayant répondu aux questionnaires 2018-2019 mais n'ayant pas répondu au questionnaire de rentrée.

Les variables intégrées au volet pédagogique permettent de mesurer le sentiment de réussite (échelle de 1 à 5) et le sentiment de satisfaction (échelle de 1 à 5), à l'issue de l'activité<sup>171</sup>. Une extraction de la base Apogée a permis d'agréger la situation administrative de l'étudiant (validation ou non de l'année) aux données d'enquête. J'ai utilisé deux groupes de variables indépendantes pour effectuer l'analyse : les données sociodémographiques des étudiants (sexe, âge, PCS du parent de référence, date d'obtention du bac, type de bac, mention au bac, public boursier, académie d'obtention du bac, etc.) et les modalités des actions pédagogiques suivies (objectifs de l'action, modalités pédagogiques mises en place, intervention d'acteurs extérieurs, durée, ancienneté, etc.). L'analyse que j'ai effectuée permet d'identifier les variables ayant un

---

<sup>170</sup> Ce dernier volet a été ajouté par une doctorante en psychologie dans le cadre de la rédaction d'un article scientifique.

<sup>171</sup> Le détail du volet pédagogique du questionnaire est disponible en annexe 6, p. 349.

impact significatif sur la variation des sentiments de réussite et de satisfaction ainsi que sur la validation des examens<sup>172</sup>.

L'analyse porte sur les réponses de 1 216 étudiants ayant participé au dispositif d'évaluation et pour lesquels les données sociodémographiques ont pu être recueillies<sup>173</sup> : 555 en 2017-2018 et 805 en 2018-2019. La conduite de l'évaluation sur deux années a permis d'augmenter le taux de réponse. En 2017-2018, 65% des participants aux actions évaluées ont répondu à l'enquête. Ce taux s'élève à 78% pour l'année 2018-2019<sup>174</sup>. Cependant, plusieurs difficultés rencontrées tout au long de la conception et de la passation des questionnaires invitent à prendre des précautions quant au sens des données produites. Ces limites m'amènent à m'intéresser davantage au sens que revêt l'évaluation pour les acteurs plutôt qu'aux résultats eux-mêmes.

La première limite tient à la difficulté de savoir ce que l'on mesure. En raison de contraintes techniques, juridiques, humaines (accès aux données, degré d'implication des acteurs, ressources humaines, etc.) toute mise en œuvre concrète d'une évaluation s'écarte du dispositif théorique et suppose de faire avec un certain nombre « d'arrangements », de sorte qu'il peut devenir difficile « de repérer ce qui a été véritablement testé dans l'expérimentation » (Labrousse, op. cit., p. 5). Cette difficulté est d'autant plus forte ici, dans la mesure où les actions pédagogiques évaluées ne constituent qu'une partie des enseignements suivis au cours de l'année par les étudiants interrogés. Comment parvenir à isoler l'effet d'une action sur la réussite étudiante quand cette action ne concerne qu'une part minimale de l'enseignement reçu par l'étudiant au cours d'une année ?

Par ailleurs, les étudiants non concernés par des actions ACCROCHAGE ont très probablement eu accès à d'autres dispositifs/méthodes pédagogiques similaires sans que l'enseignant n'ait jugé nécessaire d'entrer dans le processus de labellisation du projet ou même qu'il n'en

---

<sup>172</sup> Comme le montrent les diapos de l'état d'avancement du lot « recherche » à destination du bureau ACCROCHAGE, présentées en annexe 8 (p. 352), j'ai pris en charge une partie de ce travail. Cependant, j'ai rappelé à plusieurs reprises aux membres du bureau que mon analyse porterait uniquement sur les données nécessaires à la conduite de ma recherche et non, sur l'ensemble des données recueillies. Ce positionnement n'est pas aisé à tenir dans un contexte où la place et les missions des contrats doctoraux au sein de ce type de projet restent floues. Le travail d'évaluation constitue-t-il une mission du contrat doctoral ? Si oui, dans quelle mesure ce travail est-il compatible avec un travail de recherche à vocation académique ? Si non, à qui revient la mission d'effectuer l'évaluation ?

<sup>173</sup> J'ai fait le choix de supprimer de l'analyse les actions évaluées pour lesquelles le nombre de données sociodémographiques manquantes est trop élevé. C'est notamment le cas des répondants ayant suivi les actions A35a et A35b (113 non-réponses au questionnaire d'entrée sur 134 répondants), l'action A53 (46 non-réponses sur 69 répondants) et les actions A62a et A62b (101 non-réponses sur 116 répondants). Au final, parmi les 46 actions mises en place et initialement évaluées, seules 34 sont intégrées à l'analyse visant à mesurer les impacts sur la réussite étudiante (soit 3 actions sur 4).

<sup>174</sup> Voir le détail des taux de réponse par action pédagogique en annexe 7, p. 351.

ait eu connaissance<sup>175</sup>. Dès lors, comment isoler les étudiants ayant suivi des actions pédagogiques considérées comme innovantes, d'étudiants n'en ayant pas suivi ? Cette réflexion sur le processus d'évaluation a fait l'objet de nombreux échanges au sein du groupe de travail et entre les responsables de lot, comme lors de cette réunion des membres du bureau :

*« Isabelle rappelle aux membres du bureau qu'il n'est pas possible de comparer les étudiants qui n'ont suivi aucune action et ceux qui en ont suivi parce qu'on ne sait pas qui a fait quoi. Elle prend l'exemple de l'un des départements production : « Par exemple, dans le département [spécialité production], il y a eu des actions pédagogiques spécifiques mises en œuvre par l'équipe pédagogique mais ces actions n'ont pas du tout été suivies par ACCROCHAGE. Ce n'est pas parce que l'étudiant n'a suivi aucune action labellisée ACCROCHAGE qu'il n'a suivi aucune action. Donc on ne peut pas dans l'analyse faire comme si ces étudiants n'avaient suivi aucune action de lutte contre le décrochage » (Extrait CR, réunion du bureau, ACCROCHAGE, 5/11/2019).*

Face à la difficulté de savoir ce que pourrait permettre d'apporter une comparaison des taux de réussite selon que les étudiants aient suivi ou non une action labellisée ACCROCHAGE<sup>176</sup>, les membres du groupe de travail ont revu à la baisse les ambitions initiales. L'idée d'une comparaison par rapport à un groupe témoin a été abandonnée pour se concentrer sur les conditions qui impactent la réussite parmi les seuls participants aux actions ACCROCHAGE (modalités pédagogiques, objectifs poursuivis par l'action, profil sociodémographique des participants, etc.). L'évaluation a donc porté uniquement sur les actions ayant été labellisées dans le cadre du projet ACCROCHAGE et pour lesquelles le dispositif a pu être mené à terme. Pour cette raison, les résultats obtenus concernent uniquement les répondants et ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population étudiante de l'IUT.

De même, la temporalité dans laquelle s'est déroulée l'évaluation ne correspond pas à la temporalité nécessaire pour espérer observer des inflexions de trajectoires. Comment savoir si les actions pédagogiques expérimentées ont permis de réduire la part de déterminisme dans les parcours universitaires et ont accru l'égalité des chances ? D'une part, le délai de traitement des données administratives des inscriptions universitaires ne permet pas de travailler directement sur l'année en cours. D'autre part, objectiver l'effet des actions sur le décrochage nécessite de pouvoir mesurer et comparer sur plusieurs années l'évolution des taux d'échec aux examens

---

<sup>175</sup> Pour rappel, la labellisation des actions repose sur une démarche de volontariat (cf. chapitre 5).

<sup>176</sup> Il importe ici de rappeler que l'objectif du dispositif n'était pas d'évaluer l'efficacité et/ou la pertinence du projet ACCROCHAGE mais l'efficacité et/ou la pertinence des méthodes pédagogiques expérimentées sur la réussite et la prévention du décrochage.



et/ou des taux de sorties non diplômées. Or, la temporalité nécessaire à la production de données fiables et consolidées entre en contradiction avec l'urgence de l'action imposée par les partenaires et le financeur. Pour les membres du bureau, l'évaluation devait fournir des résultats dès la première année afin de justifier les fonds engagés et convaincre les partenaires de la vitalité du projet<sup>177</sup> :

« Le volet psycho de l'évaluation passait très mal. Après l'évaluation a été faite rapidement, dans l'urgence. C'est vrai que ça a manqué de concertation sur ce qu'on évaluait et qu'est-ce qu'on voulait faire réellement avec cette évaluation. Donc on s'est retrouvé avec un paquet de données qu'il fallait traiter et que personne n'avait imaginé traiter [...] Après on a essayé d'éclaircir la chose à mi-parcours avec Eva et là je me suis rendu compte qu'il y avait deux intérêts divergents » (entretien Julie, ingénieure pédagogique).

Comme en témoigne Julie, c'est l'urgence qui a guidé la conception du dispositif. Le questionnaire a été conçu en deux mois (novembre et décembre 2017) afin de pouvoir évaluer les actions du second semestre 2017. Ce délai n'a pas permis d'intégrer les différentes dimensions de l'évaluation, au regard du nombre d'acteurs impliqués (membres du projet, enseignants porteurs d'action, équipes de recherche, etc.) et de la quantité d'actions potentiellement concernées. On retrouve dans le projet ACCROCHAGE l'image du « sapin de Noël », utilisée pour qualifier des projets dont le foisonnement ne permet pas de satisfaire aux critères scientifiques d'une expérimentation (Bureau *et al.*, 2013 ; Labrousse, Zamora, 2013). La précipitation dans laquelle a été conçu le dispositif d'évaluation n'a pas non plus permis de définir précisément les rôles de chacun par rapport au travail d'analyse des données. À ce titre, il est intéressant de noter la contradiction entre les fortes attentes nourries par les membres du bureau à l'égard des résultats de l'évaluation (attentes parfois divergentes) et les faibles moyens consacrés à leur production.

En effet, les ingénieurs pédagogiques en charge du dispositif d'évaluation ne disposaient pas de compétences en analyse de données et aucun chargé d'études n'a été recruté pour cette mission. Suite aux demandes de recrutement des ingénieures pédagogiques, ce travail a été délégué à une classe de master sous forme d'exercice pédagogique. Les résultats produits se sont avérés inexploitable. Lors d'une réunion consacrée au bilan du projet (octobre 2020), l'une des ingénieures pédagogiques me confie, en *off*, que l'une de mes interventions à « beaucoup soulagé » le nouveau responsable du projet car je suis « la seule qui va apporter des chiffres ». Ce

---

<sup>177</sup> Les attentes du financeur se matérialisent par exemple au travers des demandes récurrentes de chiffres (« mais de combien a-t-on réduit le décrochage ? ») formulées par la gestionnaire FSE en réunion de bureau (cf. chapitre 5, p. 261).

paradoxe entre la demande de « chiffres » et le peu de valeur accordée à leur production renforce l'interrogation quant au sens que revêt ce travail pour les acteurs.

Le retour sur les conditions de production de l'évaluation met en avant les limites de l'importation des instruments de l'assurance-qualité dans le champ éducatif, déjà observées à d'autres échelles. S'intéressant aux classements internationaux mesurant les performances scolaires des élèves, Romuald Normand met en exergue les « problèmes de justesse et de justice » soulevés par l'objectivation de la qualité à partir de standards statistiques (2004, p.112). D'une part, les problèmes de « comparabilité des échantillons », « de conception des tests », « d'analyse de données » limitent la possibilité d'établir avec certitude si les différences observées entre pays sont liées à des « différences réelles de performance » ou si elles « sont dues à la méthode utilisée » pour produire les données. D'autre part, « ces comparaisons internationales véhiculent l'idée que la qualité des systèmes éducatifs peut s'évaluer en fonction des ressemblances et des différences de réussite scolaire des élèves, indépendamment du contexte politique et social dans lequel l'enseignement est dispensé » (op.cit, p.109). Ces technologies (tests de performance, évaluation) « ne tiennent pas compte des épreuves de réalité affrontées par les élèves et les enseignants » (Normand, op.cit, p. 115). Alors même que ces agrégats statistiques reposent sur des institutions nationales et internationales, les limites énoncées amènent à discuter « la fiabilité » et « l'utilité » des données produites (Normand, op.cit, p. 113).

À une autre échelle, les travaux rassemblés dans le dossier coordonné par Agnès Labrousse et Philippe Zamora au sujet des évaluations des expérimentations menées dans le cadre du FEJ mettent en évidence les tensions entre logique politique et logique scientifique. Les auteurs pointent les « incertitudes » entourant « la possibilité de généraliser les résultats d'une évaluation expérimentale à d'autres publics » (Labrousse, Zamora, op.cit, p.7). Par ailleurs, les exigences en matière de rigueur scientifique (durée, contrôle des biais, etc.) entrent en contradiction avec les priorités des élus et porteurs de projet. Ces temporalités divergentes, entre « impatience politique » et temps long du « calendrier scientifique » (op.cit, p.10), rappellent les obstacles rencontrés au sein du projet ACCROCHAGE.

Ces éléments invitent à questionner le sens des résultats obtenus à partir des données quantitatives recueillies *via* le questionnaire d'évaluation. Dans quelle mesure ces données peuvent-elles servir d'arbitrage à l'action ? Cette question apparaît d'autant plus centrale que les résultats obtenus s'avèrent peu concluants. La réussite des étudiants ayant participé aux actions ACCROCHAGE (i.e la validation de l'année universitaire), n'est que peu affectée par le type de modalités pédagogiques expérimentées. Les variables sociodémographiques restent prépondérantes dans l'explication de la variance du taux de réussite des participants (notamment le

type de bac), ce qui ne permet pas de conclure à un effet positif des différentes actions sur la réduction des inégalités universitaires. Les modalités pédagogiques impactent davantage le ressenti des étudiants sans que cela aille nécessairement dans le sens d'une amélioration. L'absence de notation et l'intervention de professionnels extérieurs ont un effet positif sur l'expérience étudiante. À l'inverse, les participants à des activités mobilisant la pédagogie par projet ou la pédagogie inversée expriment un sentiment de satisfaction plus faible que ceux n'ayant pas suivi ce type d'activité. Les formats type challenge/concours ont également un effet négatif sur le ressenti étudiant, tout comme le recours aux supports de cours numériques<sup>178</sup>.

Loin de pouvoir faire office de verdict indiscutable, ces données font écho à certaines expériences relatées par les membres du projet. Lors de notre entretien, Corinne, la pilote du projet ACCROCHAGE me fait part d'une expérience pédagogique qu'elle a menée elle-même, auprès d'un groupe d'étudiant : « *J'avais environ 140 étudiants répartis en 4 groupes, qui recevaient chacun le même enseignement, pas forcément par le même enseignant et pas forcément avec la même méthode pédagogique. J'ai mis une expérimentation sur un des groupes composé de 30 individus, dont une dizaine de bacs technologiques et le reste de bacs généraux* ».

Afin d'accompagner les bacs technos dans la compréhension de sa discipline « très théorique, avec beaucoup d'abstractions », elle fait travailler les étudiants de ce groupe-classe sur des exercices en groupes mixtes (bacs techno et bacs généraux) et élabore une grille de progression individuelle pour chaque étudiant : « *ça n'a pas vraiment de nom, cette méthode pédagogique, si ce n'est que je les faisais travailler en groupe alors qu'avant ils étaient seuls mais surtout qu'il y avait un accompagnement personnalisé. J'ai inventé sur le tas, au fur et à mesure* ». Au lieu d'effectuer les exercices seuls, les étudiants travaillent en groupe et font régulièrement le point avec l'enseignante sur leur progression individuelle. Lorsque certains ne comprennent pas, Corinne les extrait de leur groupe pour travailler en groupe restreint sur une notion compliquée. Lors de l'évaluation, elle compare les résultats du groupe ayant suivi cette méthode, aux résultats des autres groupes de la discipline :

*« Ils ont suivi une pédagogie complètement différente des trois autres groupes mais à la fin, ils ont tous été évalués de la même manière. Et ce qui a été vraiment marquant (je l'ai fait deux années de suite donc on ne peut pas dire que ce soit le hasard), c'est que le groupe-classe qui a eu cette pédagogie innovante a eu deux points de plus à la moyenne que les trois autres groupes. Ça c'est significatif pour moi, deux points sur le même examen et, le même résultat l'année suivante. Mais quand tu creuses un peu, que tu vas*

---

<sup>178</sup> Le détail de ces résultats est disponible en annexe 9, p. 353.

*chercher dans les détails, en fait cette innovation pédagogique elle a profité aux bacs généraux. Ce sont eux qui ont fait monter la moyenne générale. Les bacs technos avaient exactement la même moyenne que dans les trois autres groupes. Donc, de mon point de vue, mon objectif de départ c'était accompagner les bacs technos pour qu'ils comprennent mieux cette discipline, et bien, c'est un échec. Même si le résultat global pour la classe a augmenté, la population visée n'a pas été impactée. Alors, par contre, elle a été impactée sur d'autres critères. Parce que cette innovation pédagogique, ça les a amenés à travailler plus en collaboration avec les autres, donc effectivement sur le développement des savoir-être ça a été positif, mais sur la compréhension de la discipline, pas d'impact » (entretien).*

Ainsi, les résultats des expérimentations vont davantage dans le sens d'une persistance des inégalités initiales. On retrouve ici le paradoxe formulé par Romuald Normand au sujet des instruments conçus pour accompagner la mise en place de politiques éducatives mais qui ne parviennent pas à démontrer leur plus-value sociale. À l'instar de ce qu'observent Marie-Christine Bureau et ses coauteurs sur leur objet « le lien entre évaluation des effets d'une action et décision de gestion de l'argent public reste un point aveugle » des démarches d'expérimentation (2013, p.53). Ces éléments invitent à interroger davantage la pertinence de recourir à des instruments de l'assurance-qualité pour assurer une meilleure gouvernance de l'action éducative à l'université.

Que font les enseignants-chercheurs et les ingénieures pédagogiques membres du projet de ces résultats ? Comme l'affirment Sandrine Garcia et Sabine Montagne, c'est en portant attention « aux façons dont les collectifs de travail s'organisent face à l'évaluation [...] ainsi qu'aux réactions différenciées des individus » qu'il est possible de produire une critique socialement ancrée de ces instruments (2011, p. 28). La partie suivante reconsidère les tensions entre registres politique, scientifique et managérial à partir du rapport qu'entretiennent les membres du projet aux résultats de l'évaluation.

### **6.1.2 La force des mythes**

Les réactions des membres du projet aux résultats des actions menées montrent que l'évaluation fait office de support à l'exercice d'une réflexivité individuelle. En revanche, aucun d'entre eux ne remet en cause la nécessité des actions entreprises. Le bien-fondé des choix pédagogiques ne fait pas l'objet de débat entre les membres du projet. La discussion collective continue de porter sur le meilleur moyen de convaincre leurs pairs d'adhérer aux pratiques et

aux récits dont ils se font les hérauts. L'expérience de Corinne illustre la tension entre réflexivité individuelle et non remise en cause du script commun. Cette dernière m'explique avoir souhaité « profiter » de l'évaluation mise en œuvre dans le cadre du projet pour tester sa méthode pédagogique :

*« J'ai profité de la première évaluation pour que les étudiants soient évalués selon la méthodologie ACCROCHAGE. Parce que j'avais envie de savoir quel était leur sentiment par rapport à ça. Et c'est vrai que ça m'a beaucoup apporté. En fait, ça m'a fait prendre du recul sur les croyances que j'avais, qui étaient qu'en mélangeant les publics, ils allaient mieux réussir [les bacs technos]. Qu'en mélangeant les bacs S avec les autres, ils allaient être plus coopératifs avec les bacs technos. Et c'est pas du tout vrai quoi. Il y a une forme d'entre soi, ils s'entraident entre eux et puis ceux qui réussissent moins, ils les mettent de côté. C'est assez étonnant. Après je ne veux pas généraliser sur dix étudiants. J'avais besoin de cette évaluation et puis surtout savoir comment ils se sentaient par rapport à tout ça, c'était important pour moi le sentiment de réussite versus la réussite objective » (entretien).*

Le constat de l'absence d'effet de la méthode utilisée sur la réussite des bacs technologiques conduit Corinne à questionner ses croyances et à réévaluer les bénéfices de la pratique testée. Elle met en avant, par exemple, la satisfaction des étudiants à la fin du cours, même si ce ressenti ne se traduit pas dans la notation finale. Pourtant, la réflexivité dont fait preuve Corinne à l'égard de la manière dont elle a construit son cours ne la conduit pas à questionner le bien-fondé des récits collectifs qui supportent les méthodes dites innovantes. Au contraire, elle s'appuie sur cette expérience pour défendre la généralisation de ces expérimentations : « *Je pense que quel que soit le public et quelle que soit la discipline, toutes les innovations pédagogiques peuvent être mises en place, enfin je dis innovations pédagogiques, je vais dire pédagogie tout court. Après, ce qui est intéressant, c'est de voir l'impact que ça peut avoir* ».

D'autres exemples témoignent de la difficulté de discuter les scripts qui supportent la diffusion de l'innovation pédagogique à partir des données de l'évaluation. C'est notamment le cas de l'extrait d'entretien suivant, dans lequel j'interroge Eva, ingénieure pédagogique, sur sa perception des liens entre les actions menées et la réduction des inégalités étudiantes :

Moi : « *Je suis en train d'orienter ma réflexion sur les liens entre innovation et justice sociale et je me dis que c'était un peu le pari du projet ACCROCHAGE...*

Eva : *Oui. Absolument.*

Moi : ... de résoudre les inégalités sociales par la mise à disposition d'innovations. Et sur cette question-là, je me demande si ça a eu l'effet escompté. Je ne sais pas, toi, si tu vois un effet ?

Eva : Il faudrait que je reprenne tout ton document. Toi dans ton document et dans les analyses que tu as faites, est-ce que tu y as vu des effets ?

Moi : Non. En tout cas sur les données qu'on a, qui sont quand même très limitées, on ne peut pas voir d'effet sur la réussite académique finale.

Eva : Oui, c'est ce que j'avais retenu. Mais je me questionnais, sur la réussite académique peut-être, mais nous, on creusait aussi le sentiment de réussite. Parce que c'était quelque chose d'important pour nous qu'on puisse avoir des données sur le sentiment de réussite. Quand on voit que le sentiment de réussite est très positif même si le résultat académique ne suit pas derrière, je trouve que c'est déjà un pas parce que ça passe par ça, redonner confiance. C'est ce que je disais quand je parlais de mes apprentis qui arrivaient tout cassés. C'est redonner confiance, pour moi c'est le rôle éducatif qu'on peut avoir et ce n'est pas que la réussite académique ».

De même que Corinne, Eva souligne les aspects positifs des actions sur le ressenti des étudiants. Ces dernières orientent la discussion sur le repérage d'éléments positifs permettant de contrebalancer d'autres éléments moins probants. Ce procédé permet aux membres du projet d'éviter d'aborder, ou de contourner, les questionnements plus généraux au sujet des relations entre innovation et réduction des inégalités. Les résultats obtenus par la doctorante en psychologie, à partir des données recueillies dans le questionnaire d'évaluation, suscitent des réactions similaires. Cette dernière conclut que les actions n'ont aucun impact sur l'état psychologique des étudiants. Au moment de faire le bilan du projet, les membres du bureau s'interrogent sur le « problème » posé par ces résultats. Comment mettre ces données en valeur dans le bilan final ? Yves, professeur agrégé qui assure la responsabilité du projet après le départ de Corinne<sup>179</sup>, parvient à produire une interprétation positive de ces résultats. Selon lui, il est plutôt rassurant pour l'enseignant de voir que ses choix n'ont pas d'impact sur l'état psychologique des étudiants (cf. CR réunion ACCROCHAGE, octobre 2020).

Par ailleurs, les membres du bureau mettent en évidence d'autres effets positifs constatés, en particulier l'acculturation de leurs collègues à de nouveaux outils et de nouvelles pratiques. C'est notamment ce que souligne Isabelle, lors d'une réunion à laquelle participe le directeur de l'IUT : « ACCROCHAGE, on ne s'en rend pas compte, c'est beaucoup plus transformant

---

<sup>179</sup> Corinne a démissionné de ses fonctions sur ACCROCHAGE en janvier 2020. La seconde partie de ce chapitre apporte des précisions sur ce désistement.

que ce que l'on voit. Je le vois dans mon département. Depuis trois ans, les discours changent, on peut faire des choses, ce n'est pas palpable, mais il y a une acculturation longue » (CR réunion ACCROCHAGE, juillet 2019). Cet effet des méthodes innovantes sur les pratiques enseignantes et la structure des formations est également constaté par Eva :

*« Je ne sais pas si tu avais rencontré [un enseignant de l'IUT en spécialité production] ? Ils ont refondu tout le DUT en apprentissage par projet et par problème. Et il disait, la première question que posaient les enseignants c'est : « oui, mais est-ce que ça a changé ? » « Est-ce qu'il y a une meilleure réussite ou pas ? » C'est la question cruciale. Et en fait il répondait de façon très transparente : « ça ne l'a pas diminué, ça ne l'a pas augmenté ». Mais par contre, ça change beaucoup les relations qu'il y a entre les enseignants et les étudiants, ça change aussi la structuration de la formation, ils ne font plus les mêmes choses sur la première année et la deuxième année. Tu vois, j'aime bien quand il dit ça parce que ce n'est pas que la réussite académique. Ça peut avoir un effet stable sur la réussite académique mais ça change d'autres variables. Pour moi, réussir c'est réussir sur tous les plans et donc ce n'est pas que la réussite académique. »*

Ces constats alimentent la réflexivité individuelle des membres sur leur propre pratique. Eva s'appuie sur les conclusions tirées au moment du bilan pour identifier de nouvelles dimensions à prendre en compte lors d'évaluations futures : *« ça veut dire aussi que sur un prochain dispositif où on sera amené à évaluer les effets, peut-être qu'il faudrait ajouter des éléments par rapport aux enseignants, et questionner les enseignants [...] ACCROCHAGE, ça va m'aider, parce que je vois tout ce qu'on a fait et puis la discussion avec toi, il faut questionner les incidences pas uniquement sur les étudiants »* (entretien). L'intérêt réflexif pour les résultats de l'évaluation est également partagé par des enseignants porteurs d'action. Comme l'explique Julie, certains d'entre eux s'approprient le dispositif afin de faire évoluer leurs cours :

*« L'enseignant se rendait compte par exemple, en analysant les données, que les consignes qu'il donnait aux étudiants n'étaient peut-être pas claires. Je me rappelle d'une enseignante très à cheval sur la manière de rédiger le livrable et l'étudiant était très satisfait de ce qu'il avait rendu, il avait l'impression d'avoir bien compris ce qui était demandé et quand on regardait la note, il n'avait pas forcément une bonne note. Et en discutant, on se rendait compte que leur alignement pédagogique n'était peut-être pas tip-top quoi. C'était aussi par rapport aux outils se rendre compte que le sentiment de certains étudiants était négatif parce que l'outil les bloquait [...] Je pense que l'évaluation par retour, pour les équipes pédagogiques, a été très intéressante »* (entretien Julie, ingénieure pédagogique).

Si l'évaluation est mobilisée par une grande partie des membres du projet et des porteurs d'action comme un support de réflexivité individuelle, son impact sur le gouvernement des conduites collectives s'avère extrêmement limité. Malgré une série d'indices peu concluants quant aux effets des expérimentations sur la réduction des inégalités, l'intérêt général des méthodes actives ne fait l'objet d'aucune discussion collective lors des réunions. Leur bien-fondé continue d'être un allant de soi non questionné. Cette dimension est particulièrement observable au cours de l'année 2019, alors que les membres du bureau font le constat d'une faible adhésion des équipes de l'IUT au projet ACCROCHAGE : « *Le fait qu'ici on ne soit que deux enseignants de l'IUT et bien ça, on ne l'avait pas du tout anticipé. Le fait qu'on n'arrive pas à faire prendre le schmilblick avec les collègues, c'est une réalité* » (Isabelle, CR de réunion, novembre 2019). À deux occasions, en présence du directeur de l'IUT, les membres se questionnent sur les raisons de cette faible participation : « *Ce qui m'intéresse c'est pourquoi ACCROCHAGE mobilise si peu ? Pourquoi il n'y a pas l'élan ? Qu'est-ce qui manque ? Il y a des moyens financiers mais finalement ça n'a pas suscité l'élan, qu'est-ce qui fait que ?* » (Directeur IUT, CR de réunion, juillet 2019)

Les hypothèses avancées par les membres du bureau pour expliquer ce désintérêt continuent d'être formulées en termes de « culture », de « réticence au changement » ou de « mentalité » : « *Moi je dirais culture, rencontre de deux mondes, quand on vient du privé on a l'impression que ça piétine, c'est un peu comme dans les collectivités territoriales... il y a de la résistance au changement. Quand on regarde ce qui se fait dans d'autres universités, on a du retard* ». (Sonia, CR de réunion, juillet 2019). Les membres du projet se positionnent en « experts » et assimilent leurs pairs à des « profanes », en vue de légitimer leur propre vision du travail universitaire (Garcia, 2008). Leurs propos contiennent une forte dimension normative et insistent sur le caractère impératif du changement à mettre en œuvre. Béatrice, responsable de lot, estime que « *la difficulté c'est qu'on est à la frontière de deux mondes. On est une structure publique adossée à un projet quasiment privé. C'est ça aussi, comment faire financer les projets des universités par les fondations... Il faut faire comprendre aux autres que le monde est en train de changer. On est en phase de transition* » (CR de réunion, novembre 2019). De son côté Isabelle considère que « *la contrainte et l'inconfort [des enseignants] ne sont pas assez élevés pour qu'ACCROCHAGE soit perçu comme nécessaire. Il faut qu'à un moment donné l'inconfort devienne plus fort pour qu'on ait envie de mettre de l'énergie pour faire quelque chose* » (CR de réunion, juillet 2019). La qualité intrinsèque des actions n'est pas remise en cause. Les



débats prennent la forme de « procès d'accusation » contre des pairs « empêtrés dans leurs préjugés » que les membres cherchent à convaincre d'adopter les solutions offertes (Akrich, Callon, Latour, 1998, p.19-20)<sup>180</sup>.

L'objectivation de *ce qui fait et ne fait pas* débat montre à quel point les choix de l'action reposent sur des énoncés peu informés par la preuve. Ce constat interroge un peu plus la capacité des acteurs à faire dialoguer ensemble des énoncés issus de logiques d'action aussi distinctes, voire concurrentes, que celles de la mise en œuvre, de l'évaluation, ou encore de la recherche<sup>181</sup>. Mais, dans le même temps, comment estimer la valeur de cette preuve par rapport à la quantité de travail fourni et aux efforts investis par les personnels pour mettre en place ces expérimentations ? Comme le souligne Eva, ingénieure pédagogique, les coûts engagés amènent à douter de la pertinence de fonder l'action sur le verdict bricolé des instruments de mesure : « *Oui on ne peut pas et on ne doit pas le généraliser. Oui, parce que regarde le coût d'entrée que c'est d'organiser et de mener des actions un peu différentes. C'est vrai qu'envoyer le message : « ben finalement ça marche pas trop... »* En mettant l'accent sur le travail effectué, Eva rend visible les épreuves de réalité ignorées par les technologies managériales (Normand, op.cit) :

*« Je trouve qu'en termes de travail, là tu vois je reprends ce que tu as écrit, je suis retournée sur le site, j'ai vu que [le chargé de communication ACCROCHAGE] a fait un travail énorme de valorisation des actions. Je trouve qu'il y a vraiment du beau travail de fait, qui peut être vraiment utile. Là je travaille sur un atelier de pédagogie active, j'ai été voir, je pense que ça mériterait d'être diffusé. Quand tu vois que chaque action elle est décrite, elle est... c'est ça dont les enseignants ont besoin, c'est des exemples d'autres enseignants pour se lancer à faire des choses. Donc ça, tout ce référencement qui a été fait, cette caractérisation qu'on a travaillée ensemble dans le groupe : « Comment je caractérise les actions ? La finalité, la méthode, etc. ». Ça, c'est un énorme travail, et je trouve dommage que ce ne soit pas valorisé ».*

---

<sup>180</sup> Les membres du projet ACCROCHAGE adoptent une position similaire à celle décrite par Madeleine Akrich, Michel Callon, Bruno Latour à propos des ingénieurs français cherchant à diffuser des kits photovoltaïques sur le marché des pays en voie de développement : « Ce qui ne saurait être remis en cause, c'est la technique et les choix auxquels elle a donné lieu. Aux utilisateurs, aux intermédiaires de s'adapter soit de force, soit de guerre lasse » (1988, p.20).

<sup>181</sup> Au fur et à mesure de l'avancée de ma thèse, j'ai été surprise de constater la faible circulation / appropriation par les membres des résultats issus de la recherche. La présentation en ligne du projet ACCROCHAGE est un bon exemple de ce cloisonnement. La communication insiste sur la hausse croissante du nombre d'abandons universitaires tandis que les deux premiers chapitres de ma thèse mettent en partie l'accent sur la stagnation du phénomène. La réception et la lecture de ces chapitres par les membres du projet au cours de la rédaction de ma thèse n'entraînera aucune modification dans la manière de formuler le problème.

L'analyse des réactions des membres du projet ACCROCHAGE aux résultats issus des données de l'évaluation illustre la complexité des relations entre les logiques de l'action et de la preuve. Plus encore, elle questionne la pertinence de recourir à des instruments de l'assurance qualité tant pour *fonder* que pour *informer* le gouvernement des conduites collectives<sup>182</sup>. Cette question se pose avec d'autant plus d'intérêt que ces instruments tendent à supplanter ceux de la représentation démocratique, à tous les échelons de l'université.

### 6.1.3 Le paradoxe de l'acteur

L'entretien que j'ai réalisé avec l'un des membres du PIA de l'université de Grandville, ayant participé à l'un des *workshop* ACCROCHAGE, témoigne de la place des indicateurs de l'assurance-qualité pour justifier les transformations universitaires :

E. (professeur des universités) : « *Et donc on verra, soit ça marche, soit ça marche pas et on reviendra vers une forme master classique. Et là dans [Redistribution], c'est pareil*<sup>183</sup>.

Moi : *Comment vous allez voir si ça marche ?*

E. : *Parce que dans [Redistribution], il y a tout un work package qui est entièrement dédié à l'évaluation.*

Moi : *Oui mais en fonction de quels critères ?*

E. : *Si on arrive à traiter proprement le décrochage, enfin le décrochage ou les cursus accélérés, on peut faire la même chose que ce que vous faites. Vous avez une idée du nombre de gens qui ont quitté le système sans accompagnement, des gens qui ont disparu. Ça on peut espérer que ce chiffre-là diminue, qu'on ait une meilleure prise en charge. Qu'on ait moins de problèmes d'accompagnement au niveau socio-médical d'étudiants en difficulté. Et puis l'autre volet, c'est le volet académique, qu'on arrive à mieux former nos*

---

<sup>182</sup> À partir d'une analyse des limites des expérimentations aléatoires, Agnès Labrousse propose de faire de l'expérimentation « un instrument au service des débats démocratiques, passant d'une « politique fondée sur la preuve » à une « politique informée par les preuves » » (2016, p.9).

<sup>183</sup> E. est professeur d'université à l'université de Grandville. Il pilote l'un des *work package* du projet Redistribution, financé par le programme PIA, qui vise à moduler les cursus universitaires. Je l'ai rencontré dans le cadre d'un *work shop* ACCROCHAGE. Ce dernier participe au *work shop* dans l'intention de reproduire une démarche similaire dans le cadre du PIA Redistribution (cf. extrait d'entretien chapitre 5 : « *j'étais à l'atelier ACCROCHAGE dans le cadre de Redistribution. Je venais voir comment ça se passait pour porter cette façon de travailler au niveau des nouveaux cursus. Mon objectif il était là. Je venais voir un peu comment les choses étaient mises en place dans le cadre d'ACCROCHAGE puisque les choses sont plus avancées que dans le cadre de Redistribution. C'est pour ça que j'étais là* »).

*étudiants, qu'ils soient plus autonomes, plus épanouis, et qu'on soit capable de mieux répondre aux attentes.*

Moi : *Aux attentes de la communauté universitaire ?*

E. : *Aux attentes, et de la communauté universitaire et éventuellement, enfin en tout cas, ça peut être des attentes des gens qui embauchent au final. Et puis ça peut être aux attentes des étudiants. »*

Dans le projet ACCROCHAGE, comme dans le PIA Redistribution, les acteurs se saisissent de l'évaluation en vue de prendre en compte les besoins des étudiants et d'être « capable de mieux répondre [à leurs] attentes » (entretien E.). Paradoxalement, ce choix conduit à déposséder les étudiants des moyens de se faire entendre et reconnaître comme acteurs légitimes de la délibération collective. En effet, le recueil de la satisfaction par questionnaire est un procédé qui « individualise le point de vue et le réduit à être l'expression d'une subjectivité » plutôt que le produit « d'une expertise plus collective sur les conditions d'accueil [des] destinataires d'un bien public » (Garcia, Montagne, op.cit, p. 9). En instaurant une individualisation du rapport de l'utilisateur à l'institution, les instruments managériaux dédiés à la consultation des publics s'opposent à la parole collective des agents et des usagers constitués en corps électoraux au sein des instances de gouvernance universitaire. Or, comme le note Cécilia Rikap, si les étudiants « sont reconnus capables de gouverner une institution publique » en étant associés « aux décisions quotidiennes, leur poids [au sein des instances de représentation] reste marginal » (2015, en ligne). Cette partie montre comment les instruments managériaux (évaluation, *work shop*, etc.) déplacent la participation des usagers de l'amont de la délibération collective vers l'aval. La figure de l'étudiant-acteur supplante celle du « législateur » (Rikap, op.cit).

De fait, au sein du projet ACCROCHAGE, le questionnaire d'évaluation constitue le principal moyen d'expression de la parole étudiante. Ces derniers sont absents des instances de pilotage du projet. Par ailleurs, leur participation aux ateliers de travail destinés à recueillir la parole des « 3E »<sup>184</sup> est relativement faible et relève pour la plupart d'une obligation liée aux enseignements suivis :

*« On leur a imposé d'y aller aux étudiants. En fait c'est [Corinne] qui est prof en licence pro. C'est une partie de leur cours, du coup ils sont là, eux, pour échanger et pour apporter ce qu'ils ont vu en cours. Après, niveau étudiant en décrochage, je n'en n'ai pas vu un. Donc on s'intéresse à une caractéristique, les soft skills, pour le compte de l'entreprise, mais le problème est à l'envers, parce que l'on fait toujours parler les mêmes et*

---

<sup>184</sup> Etudiants-Enseignants-Entreprises.

*où sont les étudiants en décrochage ? Ils sont où ? C'est ça le problème. C'est à eux d'exprimer... Je pense que si on veut rapprocher les 3E (ça c'est une vision très personnelle) mais si on veut les rapprocher pourquoi justement on ne les fait pas se rencontrer ? Là on a fait rencontrer des étudiants en gestion de projet, l'entreprise, les profs. Très bien. Mais où sont les principaux intéressés ? » (Entretien F., service civique fablab, participant workshop)*

Les « principaux intéressés », à savoir les étudiants en difficulté ou ceux ayant interrompu leurs études, sont absents des espaces dans lesquels les membres du projet cherchent à concevoir des solutions pour répondre à leurs besoins. Ce constat met en exergue un décalage entre les préoccupations des participants et celles des publics cibles. Comme le rappelle F., la thématique de l'atelier répond à une attente exprimée par les entreprises, les *soft skills*, et non à un besoin exprimé par les étudiants. J'ai pu constater moi-même lors de cet atelier que la thématique des *soft skills* faisait peu écho à l'expérience quotidienne des étudiants assis à ma table. Par ailleurs, la participation à l'atelier demande aux individus de mobiliser des ressources dont ils ne disposent pas nécessairement :

*« Le souci c'est que quand on a... Par exemple, j'ai un étudiant qui est en décrochage qui a du mal à exprimer ses besoins. Il a du mal à être motivé par quelque chose où on va lui parler de lui-même, de son parcours. Donc si lui-même a du mal à cadrer ce qu'il attend, ses attentes, je le vois mal aller dans un workshop où il y aura plein de monde et il ne saura pas où est sa place. » (Entretien F., service civique fablab, participant workshop)*

La question de la place des étudiants dans les instances de concertation des projets reste peu abordée. Lors des entretiens, elle suscite généralement l'embarras chez mes interlocuteurs. Les réponses qu'ils formulent sont entrecoupées de plusieurs silences et hésitations. Lorsque je demande à Isabelle si les *work shop* organisés dans le cadre d'ACCROCHAGE s'adressent « vraiment » aux étudiants, sa réponse est confuse :

Isabelle : *« Oui pas tous mais, il y en a quelques-uns du [département production] par exemple. Est-ce que j'en parle ? Non pas trop... Non pas trop [silence] On a un peu dévié. Mais il y a un vrai... Il y a un vrai... Tu vois, écouter la parole des étudiants. Les inclure dans les projets... »*

Moi : *Dans les projets ?*

Isabelle : *Oui ben dans les projets stratégiques de nos départements, aussi tu vois, dans la réflexion... » (entretien).*

La faible représentation des étudiants dans ces instances met en exergue le paradoxe qui consiste à plébisciter la figure de l'étudiant-acteur et son *empowerment* tout en le maintenant à

l'écart des sphères où se définissent les besoins et se conçoivent les solutions. En effet, les porteurs de projet multiplient le recours à des espaces participatifs dans lesquels les étudiants sont consultés sans pour autant être reconnus comme des acteurs légitimes dans la qualification de leur problème. Comme le confirme le témoignage de E., la discussion qu'il souhaite organiser avec les étudiants dans le cadre de Redistribution vise à limiter les réticences et faciliter l'appropriation d'outils ou de lieux conçus en amont :

Moi : « *La conception du projet ne sera pas discutée avec les étudiants ?* »

E. : *Alors pas le principe de base. Il faut voir que les étudiants ont une tendance à aimer les choses très cadrées, on les a formés à ça. Ils sont assez réticents à l'expérimentation. C'est pour ça que le principe d'avoir un espace projet<sup>185</sup> ne sera pas rediscuté. Mais la définition de l'espace, ce qu'on attend de l'outil, sera rediscutée avec les étudiants pour qu'il y ait une appropriation du lieu. Comment on l'organise [...] On pense que ce sera un outil central de construction des cursus » (entretien E., professeur d'université, participant *work shop*).*

Alors même que E. présente cet « *espace projet* » comme « *un outil central* » de la construction des parcours étudiants, leur parole n'est pas sollicitée pour arbitrer la décision. Les instruments de consultation amènent les étudiants à mettre en œuvre et utiliser des outils dont les fins sont déterminées par avance, par d'autres qu'eux-mêmes. Tandis que dans les discours, le besoin étudiant fait office de motif de justification de l'action, en pratique, les étudiants sont maintenus à l'écart des espaces où se définissent leurs besoins et s'élaborent les solutions. L'entretien mené avec O., responsable du PIA Redistribution, confirme ce paradoxe :

« *Par ailleurs, début avril, on prévoit de sonder les étudiants de manière large sur les évolutions qu'ils perçoivent à leur échelle de leur formation et sur quels besoins eux, ils identifient en termes de formation. On va les questionner de manière macro sur la transformation, telle que eux, ils la souhaiteraient. Puisqu'effectivement, on n'a pas depuis le lancement du programme eu de dialogue avec les bénéficiaires du programme, qui sont les étudiants. Et on voudrait recueillir de leur part leurs besoins et comment eux, ils le vivent, s'ils perçoivent des évolutions ».*

---

<sup>185</sup> L'objectif de E. est de créer un espace permettant aux étudiants de réaliser « des projets longitudinaux », sur plusieurs années universitaires, en mélangeant les publics (L1, L2, L3 M1, M2). Cet espace serait animé par des doctorants : « *il faut un lieu qui arrive à vivre, il faut qu'il soit ouvert et accessible le plus possible et ça, ça ne peut pas marcher si c'est juste avec des personnels, si c'est que des techniciens ou des enseignants [...] Parce que si vous voulez être ouvert de 7 heures du matin à 9 heures le soir, ça ne pourra pas se faire comme ça. En revanche les doctorants, ils ont dans le cadre du contrat doctoral, on peut imaginer qu'ils viennent, que ce soit une des missions du contrat doctoral* » (entretien E.).

Alors que le programme dont parle O. a débuté depuis trois ans, le comité des usagers censés « permettre de dialoguer et de faire participer les étudiants » ne s'est encore jamais tenu au moment de l'entretien. La première session, prévue pour le mois d'avril, doit permettre de recueillir les besoins et souhaits des étudiants par rapport à une transformation déjà engagée. En employant le conditionnel, O. insiste sur le caractère indéterminé de l'issue de la consultation alors même que le programme est déjà mis en œuvre et répond à un cahier des charges clairement défini.

Le comité des usagers attendu doit être composé d'une quinzaine d'étudiants concernés par des expérimentations du programme. Leurs contacts « ont été remontés par les porteurs de projets et les directeurs et directrices de collège » (entretien O.). L'objet de la première séance du comité vise à « poser des questions assez larges sur les concepts que Redistribution souhaite amener ». O. m'explique souhaiter que le dialogue reste à un niveau très « générique », « sans rentrer dans la particularité des enseignements, et dans ce qui a été déployé » afin que les étudiants « puissent se parler à armes égales ». Dans la suite de l'entretien, je soulève l'écart entre le discours et la place laissée aux étudiants dans la définition des projets :

*Moi : « Je constate un paradoxe entre la volonté de mettre les étudiants au centre des enseignements et cette exclusion des étudiants des instances où se préparent les projets. Ils ne sont pas spécialement en amont de la construction des projets au moment de la définition de la solution. Ils sont plus consultés une fois que le projet est défini, dans une optique de validation, enfin dans une optique secondaire. Ils ne sont pas sollicités dans le premier temps de la réflexion et de la mise en œuvre. »*

La réponse de O. mobilise différentes justifications. Dans un premier temps, elle affirme que l'université a nécessairement dû consulter les étudiants, même si elle n'en a pas connaissance : « Alors oui... Je ne sais pas... Ce qu'il faut savoir c'est que la stratégie de l'université c'est quelque chose qui a mûri et qui a une logique qui se déploie depuis 2014-2015. Et à un moment donné, de fait, il y a eu des consultations et de fait elles ont influé sur la stratégie ». Ensuite, elle oppose la légitimité d'une expertise extérieure à celle des usagers (les étudiants) :

*« Après il y a le temps de la constitution du dossier. Il faut avoir un point de vue extérieur pour concevoir une réponse à une transformation. Il faut avoir un certain recul. Et puis dans la mise en œuvre, c'est un temps long. Donc les étudiants c'est difficile de les engager sur un temps long, sachant qu'ils ne vont pas en bénéficier. J'entends l'argumentaire sur la construction d'un projet. Et c'est vrai que ce travail-là, à mon avis, il a eu lieu pour la construction des stratégies antérieures, il y a eu consultation des étudiants, forcément ».*

Un troisième argument est avancé par O. pour justifier la consultation *a posteriori* des étudiants. Selon elle, l'organisation technique et administrative sur laquelle repose l'organisation de leur cursus « *n'a aucun intérêt* » pour eux :

*« Mais voyez c'est vraiment des temporalités qui sont presque parallèles par rapport à une soumission d'un dossier. Il y a des choses très opérationnelles qui ne sont pas visibles, tels que les process de validation, le dialogue avec les RH de manière à fluidifier le recrutement. C'est des choses que les étudiants n'ont pas besoin de savoir, l'arrière-cour n'a aucun intérêt pour eux. Ce sont des process qui prennent du temps, qui nécessitent d'être assurés avant d'engager des actions concrètes. Et là je dirais que l'on peut déployer largement toutes les actions prévues dans le programme, car la stratégie est installée, donc c'est une stratégie en cohérence avec le cadrage de l'amélioration continue de l'offre ».*

Au final, O. insiste sur la cohérence de la stratégie engagée avec le cadrage institutionnel de l'offre de formation et non, avec les besoins exprimés par les étudiants. La consultation des usagers n'intervient qu'en bout de chaîne, une fois que l'ensemble des moyens matériels et humains sont déjà déployés pour mettre en œuvre le programme :

*« Par ailleurs, on commence à installer des outils qui permettent d'appuyer tout ce qui est transformation de l'offre, suivi d'impact, suivi des indicateurs, donc ça c'est aussi la machinerie de la transformation qui prend du temps à installer, qui est nécessaire. Et maintenant qu'on a lancé tout ça, on a du temps pour écouter les principaux bénéficiaires. Voilà pour la difficulté de mise en place. Mais j'entends que c'est quand même logique et important de consulter les bénéficiaires, puisqu'ils en sont la cible »*

Objectivité de l'expertise extérieure, compétences techniques et opérationnelles, délai des recrutements, mise en œuvre d'un cadrage institutionnel préalablement défini, autant d'arguments qui délégitiment la parole de l'utilisateur et la dépossèdent de toute possibilité d'influer sur l'action. Que peut bien valoir l'avis de quinze étudiants face à l'ampleur de la « machinerie » technique et humaine décrite par O. ? En déniaut aux usagers la possibilité de définir par eux-mêmes la réponse à leurs propres besoins, ces espaces instaurent une sorte de *gestion concurrentielle* des intérêts étudiants<sup>186</sup>.

---

<sup>186</sup> Cette expression fait référence à la politique de « gestion concurrentielle du progrès social » promue dans les années 1970 par le Conseil National du Patronat de France (CNPF) pour répondre à la contestation sociale. La concurrence revendiquée par le patronat ne fait pas référence « à un accroissement de la concurrence entre entreprises ni à une mise en concurrence des salariés les uns avec les autres, mais à la concurrence que les directions d'entreprise doivent entretenir avec les syndicats pour reprendre l'initiative sociale » (Boltanski, Chiapello, op.cit, p.292). De même que les directions d'entreprises et les dispositifs de management se substituent aux syndicats pour « gérer le social » et prendre en charge les « aspirations » et les « revendications » des salariés » (*ibid.*), les

Peut-on s'arrêter au sentiment de satisfaction de l'utilisateur pour juger de la pertinence d'un dispositif ? La satisfaction individuelle permet-elle à elle seule de juger de l'intérêt général d'une forme d'emploi ou d'étude ? En mettant en évidence la position de subordination dans laquelle les instruments managériaux participent à maintenir les étudiants, ces exemples montrent les limites d'une recherche qui se bornerait à appréhender l'action pédagogique par ses résultats. La dernière partie de cette thèse questionne les liens entre les actions pédagogiques dites innovantes et la propension des usagers et des agents à agir sur leur environnement selon leur intention. L'innovation permet-elle aux acteurs d'accroître leur « pouvoir-faire » (Illich, 1973) au sein de l'institution ? Autrement dit, quels sont les effets de la rationalisation du travail pédagogique sur le gouvernement des conduites universitaires ?

## **6. 2 Rationalisation de l'activité pédagogique et « pouvoir-faire »**

Au terme du financement ACCROCHAGE, le devenir des expérimentations montre que ce ne sont pas les propriétés intrinsèques des activités pédagogiques qui assurent « leur succès » mais « l'agrégation d'intérêts qu'elles sont ou non capables de produire » (Akrich, Callon, Latour, 1988, p.22). Ces objets se font les supports d'intérêts économiques et politiques et sont d'autant plus convoités, qu'ils se développent sur un marché interne régulé par la concurrence et la rarefaction des ressources humaines et financières.

### **6.2.1 Investissement, incertitude et appropriation de l'action**

Quel que soit leur profil (cf. encadré 7, p. 293), les projets réalisés au sein du fablab recueillent l'adhésion et la satisfaction des stagiaires. Ces derniers déclarent avoir acquis, selon les cas, de nouvelles compétences ou gagné en motivation. Ces bénéfices ne permettent pas pour autant aux jeunes d'accroître leur capacité d'agir sur leur parcours. Leur expérience reste fortement marquée par l'incertitude, tant sur leur capacité à valider un cursus universitaire que sur leur projet d'avenir. L'expérience de X. illustre cette tension. Ce dernier m'explique avoir « *vraiment adoré* », les stages qu'il a réalisés au sein du premier fablab auquel il a eu accès : « *j'ai vu les machines, enfin c'est un peu l'univers geek qu'on a, c'est des impressions 3D, c'est vraiment un univers qui me plaisait énormément, la découpeuse laser aussi... Et je suis très curieux de tout ça* » (entretien). L'aspect collaboratif de l'activité et l'autonomie laissée aux

---

dispositifs de consultation (évaluation, comité d'utilisateur, *work shop*) se présentent comme les garants de l'amélioration de la qualité et des conditions d'études universitaires.



stagiaires sont source de satisfaction pour X. : « *J'ai géré deux projets de A à Z. Il y avait des deadlines à chaque fois. On était en mode start-up. Le fait qu'on n'était pas suivi ça nous a permis de chercher les solutions par nous-même et de nous entraider, c'était très intéressant* » (entretien).

Pourtant, ces expériences ne lui permettent pas d'avoir une plus grande visibilité sur son avenir. Lorsqu'il se rend à la Garantie Jeune, il fait part à la conseillère de son projet de « *continuer les études* » notamment en faisant « *une formation en bac +2, avoir une licence pro dernière et pouvoir passer en master si j'étais encore motivé. J'avais ce projet-là, j'avais cette ambition-là* » (entretien). Pendant l'entretien, il m'explique avoir « *changé de vision* » après avoir effectué son premier stage au fablab, tout en estimant perdre du temps par rapport à ceux qui continuent les études :

X. : « *Ils sont en train de gravir des échelons, de passer des diplômes et moi à côté je prends un peu plus mon temps, je patauge.*

Moi : *Pourtant tu me dis : « j'ai changé de vision » ?*

X. : *Oui, j'ai changé de vision mais ça ne veut pas dire que je sais plus ce que je vais faire plus tard. Pour ce qui se passe après le stage d'un mois, j'ai un boulot dans l'évènementiel, c'est un p'tit job, c'est juste pour gagner de l'argent. Mais sinon, après ça, je ne sais pas vraiment ce que je vais faire. Je vais sûrement chercher d'autres fablab. Pour toujours rester là-dedans.*

Moi : *Donc là ton projet, c'est de rechercher un nouveau fablab ?*

X. : *En fait, je ne sais pas quoi faire si je ne fais ça. Je te le dis concrètement [...] Franchement, je suis un peu... Je veux pas dire je suis un peu perdu mais je ne sais pas vraiment ce que je vais faire en dehors de... Parce que très bien, je vais gagner de l'expérience, je vais gagner en compétences en allant dans les fablab mais est-ce que ça va déboucher sur quelque chose ? C'est la question. Et je ne vois pas là où ça pourrait déboucher [...] Je vais voir avec Charles [le vice-président du fablab] aussi ce qui est possible. Parce qu'actuellement pour ce qui est de Parcoursup et bien c'est fini, enfin les dates d'inscription sont passées* » (entretien).

Tout en appréciant la méthode et les projets réalisés au fablab et en adhérant aux récits sur lesquels reposent ces actions (cf. chapitre 5) X. ne parvient pas à élargir le champ de ses possibles. La seule situation concrète dans laquelle il semble se projeter est la recherche d'un nouveau stage en fablab, tandis qu'il continue d'évoquer la possibilité (ratée) de se réinscrire à l'université. Face à cette impasse, X. souligne les injonctions contradictoires qui animent ces espaces, entre des invitations à se faire plaisir et la structure du marché du travail : « *C'est ce*

qu'on m'a répété ici aussi « fais ce que tu aimes ». Je suis d'accord avec ça mais faudrait qu'il y ait un travail derrière » (entretien).

### **Encadré 7. Publics du fablab et profils des enquêtés**

Au moment de l'enquête, le fablab accueille quatre étudiants étiquetés comme « décrocheurs ». Parmi eux, l'un est encore en formation à l'IUT. Un second a obtenu son DUT depuis plusieurs années, mais ne parvient pas à trouver un emploi : « *il n'a pas réussi à... comment dire... à faire valoir ses compétences auprès de l'employeur* » (entretien F., service civique, aide à l'accompagnement des jeunes). Ce dernier a également tenté de poursuivre en licence, sans succès. Les deux autres jeunes sont en stage dans le cadre du dispositif Garantie Jeune de la Mission Locale. J'ai réalisé un entretien avec l'un d'entre eux. X. a 22 ans. Après cinq années passées au lycée, il obtient un bac S et s'inscrit à l'université en cursus Science et Technologie. Il abandonne une première année suite à des problèmes de santé et se réinscrit l'année suivante, mais ne se rend pas aux examens. Il arrête les cours en milieu d'année et se rend à la Mission Locale sur les conseils de sa mère. Il intègre le dispositif Garantie Jeune<sup>187</sup> et réalise plusieurs stages en fablab<sup>188</sup>, avant d'intégrer le fablab *Make it*. Au moment où je le rencontre, il termine son dernier stage.

Le fablab a également accueilli seize étudiants inscrits en licence 0, au sein du cursus Science et Technologie de l'université de Grandville, dans le cadre d'une UE optionnelle. Deux d'entre eux ont accepté ma proposition d'entretien. La première, Z. est diplômée d'un bac technologique et poursuit un projet professionnel précis. Elle souhaite travailler dans la conception de produits cosmétiques. Elle hésite avec un BTS esthétique-cosmétique mais choisit finalement de s'inscrire en licence de chimie. Elle obtient la mention « oui-si » sur parcourup et est acceptée à condition de suivre le parcours aménagé en quatre ans de la L0<sup>189</sup>. Le second, Y. est délégué de la L0. Après une première année de licence en philo, une année d'entrepreneuriat et une année de licence informatique à distance, il s'inscrit en licence d'informatique à Grandville où il est accepté en L0. Il est boursier et finance une partie de ses études par de l'auto-entrepreneuriat. Je les interroge lors du premier semestre de la L1, après qu'ils aient validé la L0.

<sup>187</sup> Dans le cadre du dispositif Garantie Jeune, X. reçoit une allocation de 480 euros par mois. Il réalise un bilan mensuel avec une conseillère de la Mission Locale qui valide ses périodes d'activité.

<sup>188</sup> « *Sur le papier, j'ai fait que deux stages. Mais, au final, j'ai fait quatre stages là-bas [premier fablab]: un de trois jours, puis un de trois semaines et après un de quatre jours, puis un de quatre semaines. Et il n'y en a que deux qui sont comptabilisés, c'est les deux plus gros* » (entretien).

<sup>189</sup> « *Au début je me suis dit que j'allais être prise en L1 en deux ans, donc que j'allais avoir des matières importantes de la L1 sur deux ans, je pensais que ça allait être ça. Et puis j'apprends que c'est une L0 donc j'étais vraiment déçue. En soi, je ne pense pas que ça m'ait fait de mal. Mais c'est vrai que j'ai choisi la fac parce que je n'avais plus envie de me retrouver dans une classe comme au lycée, je ne supportais plus du tout ça et au final, c'était exactement pareil* » (entretien).

Ces contradictions sont également présentes dans le témoignage des étudiants « oui-si », inscrits en L0. Ces derniers se montrent très enthousiastes vis-à-vis de leur expérience au sein du Fablab. Z. me confie d'ailleurs avoir accepté ma proposition d'entretien pour « *faire remonter les bonnes choses* » : « *Je trouve que c'était une bonne idée de parler du fablab. Je ne sais pas trop s'il y a beaucoup de gens qui en entendent parler mais je pense que c'est vraiment quelque chose de bien donc c'est pas mal de faire remonter les bonnes choses* ». Durant le stage, Z. travaille avec son groupe sur un projet de culture de plantes à la verticale et sans terre, en partenariat avec un étudiant au Mali. Elle apprécie « *le côté humanitaire* » mais surtout, le fait que cela lui permet de se former au travail de recherche :

*« J'ai vraiment pas mal appris sur le travail de groupe et sur le fait d'être autonome aussi, d'essayer de se débrouiller tout seul. Parce qu'à côté de ça, la L0 on était vraiment en terminal quoi. Les profs étaient tout le temps-là, en cours ils étaient tout le temps là et on ne faisait pas forcément beaucoup de travail personnel, d'exercices ou quoi. C'est vrai que sur ce plan-là, je pense que ça m'a beaucoup aidé. Et puis c'était de la recherche. À la fac on fait un projet (même au lycée c'était comme ça), on fait un projet avec un rapport papier à la fin, où on fait tout pour rentrer dans ce qu'ils demandent eux [les enseignants] alors que là, c'était plus ben on fait un projet, on ne sait pas, on verra où ça nous mène. Et en vrai, j'adore raconter ce que j'ai fait au fablab, les gens sont trop impressionnés ! »* (entretien Z.).

L'aspect « *bénéfique* » de cette expérience est également souligné par Y., en particulier « *pour travailler en équipe* ». En revanche, il estime ne pas avoir « *appris grand-chose* » : « *Je ne vois pas comment j'aurai pu apprendre quelque chose parce que personne n'était là pour m'apprendre des trucs quoi. Donc à part moi qui faisais des recherches Google, je n'ai pas appris grand-chose quoi* » (entretien). Par ailleurs, si les deux étudiants rencontrés ont validé la L0, ils se sentent en difficulté dans les matières enseignées en L1 :

*« Ce qui m'a posé problème en arrivant en L1, c'est que je ne cherchais pas forcément les informations autres que dans le cours. Je bossais ce qu'on me demandait et pas plus alors qu'en fait il faut un peu tout travailler et tout reprendre toute seule, ce qu'on ne faisait pas du tout en L0 parce que c'était en contrôle continu. Vous voyez on avait des notes tout le temps, ce n'était pas pareil que des partiels déjà »* (entretien Z.).

Les cours suivis en L0, comme le stage réalisé au fablab, n'ont pas permis aux étudiants d'acquérir la méthode de travail universitaire : « *Non. Ce n'était pas du tout la même méthode donc non, ça ne m'a pas aidé pour la méthode de travail universitaire, ça c'est sûr. Ça n'avait rien à voir avec la méthode de la fac quoi* » (entretien Y.). Alors que Y. valide l'année L0 avec

de bons résultats (« *j'étais premier du classement* »), il est en situation d'échec dans plusieurs matières scientifiques au moment de l'entretien. Ces difficultés sont accentuées par les délais d'attente pour obtenir les corrections des devoirs effectués : « *Donc là, j'étais en mode, je ne sais pas ce que j'ai mal fait. Oui je peux regarder la correction mais bon ça fait deux mois que je n'ai pas eu ce cours-là parce que les cours qu'on a fait au DSI ce sont arrêtés et c'est compliqué de savoir ce qui m'a fait rater* » (entretien Z.). Le manque de corrigé pénalise également ces étudiants lors de la préparation des examens :

*« Mais pareil, on nous donne des annales sur Moodle pour nous entraîner mais on ne nous donne pas les corrections. Mais ça j'ai halluciné ! On ne comprenait pas. Il y en a certains qui donnaient les corrections, je ne dis pas, mais il y en a qui ne donnaient pas les corrections donc on est en mode bon ben... Et quand c'est des QCM ok bon du coup je vais chercher la réponse sur internet, c'est hyper long et ça me dérange pas de le faire mais pourquoi ils ne nous donnent pas les corrections alors qu'elles sont déjà faites ? C'est vrai que je n'ai pas compris »* (entretien Z.).

La dernière difficulté évoquée par les deux étudiants rencontrés concerne l'organisation de la première année universitaire en un « trop vaste » tronc commun. Pour Z. qui a une idée précise de son projet d'étude et professionnel, l'obligation de suivre des matières scientifiques qu'elle n'aura plus par la suite, complexifie son parcours. À l'instar de ce que souligne Y., le problème n'est pas tant celui de l'intérêt ou du désintérêt pour certaines matières, mais plutôt celui des coefficients différentiels associés aux notes de chaque enseignement :

Y. : « *À Grandville, on est vraiment forcé à être dans une espèce d'énorme entonnoir avec toutes les matières scientifiques [...] ça me dégoûte un peu parce que là le paradoxe c'est que cette année si je ne passe pas, ce sera à cause des maths, alors que je veux aller en info. [...] Le problème c'est que ce ne sont pas les mêmes coefficients. L'informatique c'est coef 3 et les maths c'est coef 6. C'est étonnant d'ailleurs parce que je pense qu'il y a beaucoup plus de gens qui vont en info qu'en math.*

Moi : *D'accord. Finalement c'est un moyen d'opérer une sélection aussi ?*

Y. : *Ben oui. Je pense qu'ils se plaignent un peu du fait que les gens n'arrêtent pas de décrocher etc. mais quand il y a des trucs comme ça, c'est normal qu'on décroche. On dirait qu'on doit passer par Koh-Lanta pour arriver en informatique »* (entretien Y.).

Les difficultés rencontrées par ces étudiants au cours de leurs cursus universitaires montrent que ce n'est pas la nature des outils proposés qui est déterminante dans un processus d'émancipation mais la manière de s'en saisir. Tant d'un point de vue sémantique que pragmatique, la

logique qui prône l'émancipation de l'individu par l'acquisition de savoirs-êtres se révèle radicalement opposée à celle qui entendrait rendre possible son « pouvoir-faire ». Cette notion, définie par Illich, désigne « la capacité de chacun à façonner l'image de son propre avenir », autrement dit, la possibilité de déterminer soi-même les fins pour lesquelles l'outil est utilisé (Illich, 1973, p.31). Or, la satisfaction ressentie au sein du fablab ne se traduit pas, pour ces étudiants, par une plus grande maîtrise de leur parcours. Comme le montre l'extrait précédent, ces derniers restent dépendants des choix et des arbitrages effectués par d'autres et sur lesquels ils n'ont pas de prise (processus de sélection, choix des coefficients, accès aux corrections, etc.). Les instruments proposés ne permettent pas aux étudiants d'agir sur l'organisation même du cursus universitaire qui les maintient en difficulté.

Par ailleurs, pour ceux qui s'engagent tout juste dans l'enseignement supérieur (licence 0), le projet qu'ils ont mené au fablab fait plutôt office d'activité concurrente, susceptible de les éloigner de leur projet d'études : « *J'y ai pensé plein de fois en L1 mais en vrai je n'ai pas le temps. Enfin, il vaut mieux pas que je me consacre à ça, pour ne pas m'éparpiller. J'essaye de gérer mes cours déjà* » (entretien Z.). Le même sentiment est exprimé par Y. : « *Au final, je ne sais pas si ça m'a éloigné de la fac mais ça m'a... en fait, ils arrêtaient pas de nous dire que si on était en décrochage scolaire, on pouvait aller les voir eux, et qu'en gros ce n'était pas grave et qu'ils allaient trouver quelque chose à nous faire faire quoi* » (entretien Y.). Quant à ceux arrivés suite à une interruption d'études, ils restent relativement démunis après leur stage.

Ces expériences interrogent la capacité des usagers à se saisir d'outils définis par d'autres qu'eux-mêmes pour parvenir à atteindre leurs propres fins. Dans quelle mesure des solutions prédéfinies, quelle que soit leur nature, peuvent-elles permettre aux acteurs (étudiants comme enseignants) de maîtriser leur environnement ? La transférabilité des actions pédagogiques constitue l'un des principaux enjeux du projet ACCROCHAGE. La volonté d'« essayer » les pratiques innovantes est portée par les membres du projet, comme par les services centraux de l'université de Grandville. Or, cette volonté repose sur des expériences professionnelles singulières au cours desquels les enseignants ont eu l'opportunité d'organiser leur enseignement selon des modalités définies par eux-mêmes.

C'est notamment le cas d'Isabelle, enseignante et responsable de lot, qui s'appuie sur l'expérience qu'elle a connue en lycée professionnel pour défendre l'intérêt de mettre le projet au centre de l'action pédagogique. Au cours de cette expérience, elle et ses anciens collègues décident de remanier la structure des emplois du temps en lien avec leur conception du travail pédagogique (cf. chapitre 4). Au cours de l'enquête, je suis interpellée par le contraste entre

l'autonomie professionnelle qui caractérise cette expérience et le caractère très formel des procédures et documents produits au sein du projet ACCROCHAGE. Je lui fais part de ce questionnement au cours d'un second entretien :

Moi : *« Dans l'expérience que tu racontes, on voit que vous avez pris la liberté de fonctionner d'une certaine façon, qui correspondait à votre mode de pensée, et qui convenait sur le moment à votre équipe pédagogique. Du coup, est-ce que ce qui marche vraiment c'est le fait que le projet soit au centre, ou c'est le fait que vous ayez pu vous accorder sur ce que vous souhaitiez mettre en place et le réaliser, tu vois ? »*

Isabelle : *C'est exactement ça ! tu as tout fait raison. C'est exactement ça. Et c'est pour ça qu'avec mes collègues, le nombre de fois où je dis : « la vérité n'est pas dans le référentiel que l'on va nous pondre », la vérité sera dans la solution que NOUS on mettra en place. Et ce n'est pas un beau référentiel qui fera que l'on aura une belle solution, ça va nous y aider mais ce qui fera qu'on aura une bonne solution qui nous convient, c'est la qualité de notre réflexion d'équipe. Quelles que soient les solutions que l'on met en place. Tu as absolument raison. C'est exactement ça.*

Moi : *J'ai le sentiment aujourd'hui qu'il y a un référentiel unique qui s'impose à tout le monde, alors que finalement ça va à l'inverse de ça, de ce qui fait que les gens s'investissent dans leur travail...*

Isabelle : *Absolument.*

Moi : *...Et que tu puisses trouver des solutions adaptées à ton quotidien. La question c'est peut-être moins quel référentiel tu mets en place que comment tu permets aux équipes sur le terrain de s'accorder pour trouver le modèle qui leur convient ?*

Isabelle : *C'est exactement ça. Tu as tout à fait raison. Oui, oui, c'est exactement ça.*

Maud : *Et du coup, est-ce qu'on permet aujourd'hui aux équipes de s'organiser ?*

Isabelle : *Elles en ont la liberté. Est-ce que... après c'est une question de priorité et oui, on n'a pas toujours la possibilité » (entretien).*

La liberté d'organisation accordée, en principe, aux équipes universitaires se trouve limitée en pratique, par la restriction des moyens financiers et humains. Le gel des postes amène une augmentation de la charge de travail des enseignants titulaires *via* le recours aux heures complémentaires ainsi qu'un recours accru aux personnels contractuels et vacataires, confrontés à la difficulté de produire un cours dans l'urgence. Comme l'explique L., enseignante vacataire rencontrée lors d'un *work shop* ACCROCHAGE, ces conditions matérielles la contraignent à lire son cours :

*« Comment faire pour prendre le temps de réfléchir à notre façon de faire cours si l'on n'a déjà pas le temps de faire notre cours correctement ? Moi cette année, c'est la première fois que je donne un cours magistral et je l'ai su une semaine avant de commencer. 300 pages à écrire, c'est juste pas possible donc du coup j'ai demandé aux collègues vous n'avez pas un cours ? ben si j'ai celui de l'année dernière, il y a eu deux réformes entre-temps. Donc là, je crame tous mes week-ends à reprendre les cours d'un collègue. Et au final, pendant l'heure de cours, je fais 4h d'affilé c'est un peu dur, ben je leur lis hein, je n'ai pas le choix. Je fais partie de ces enseignantes-là qui vont lire le cours. Je m'en suis excusée [...] mais ce n'est pas satisfaisant. Ni pour eux, ni pour moi » (L. enseignante vacataire, participante work shop ACCROCHAGE).*

L. est chargée d'enseignement vacataire à l'université de Grandville. Elle souligne le manque de temps dont disposent les enseignants-chercheurs, en particulier les premières années, pour construire leur cours et réfléchir collectivement à leurs pratiques au sein de l'équipe pédagogique. Cette contrainte est également soulevée par Isabelle : *« L'université elle souffle le chaud et le froid. Elle donne dans ses projets, quand tu vois Redistribution, quand tu vois... Il y a l'espace pour le faire, pour l'innovation pédagogique, il y a les possibilités. Et par ailleurs elle contraint, parce qu'elle récupère des heures comp', parce qu'on a de moins en moins de... On n'a pas les coudées franches pour fonctionner »*. Isabelle insiste sur les difficultés d'organisation des emplois du temps (*« c'est du Tetris »*) et sur le volume d'heures complémentaires (*« 35 % des heures faites devant les étudiants »*) dans son département) ainsi que sur le travail gratuit effectué par les personnels pour garantir le bon fonctionnement de la structure :

*« Je suis obligée de me gendарmer parce que je serais capable de travailler gratos. D'ailleurs je travaille gratos pour une partie de mon boulot [...] Ma responsabilité, moi, en tant qu'enseignante, c'est de me, entre guillemets pas de me protéger mais comment dire ? De trouver le juste équilibre entre le don que je fais à la structure, l'huile que je mets dans les rouages et ce que je suis payée » (entretien Isabelle).*

La sous-dotation en personnel entraîne des logiques individuelles de surinvestissement, mais également une diversification des tâches à assurer et pour lesquelles les agents ne sont pas nécessairement formés. C'est notamment le cas de F., en service civique au sein du fablab, qui se voit confier une pluralité de missions, allant de la communication des actions réalisées au sein du fablab, à l'accompagnement des publics et leur recrutement (cf. encadré 8, p. 299). Lors de l'entretien, ce dernier m'explique que le fablab n'accueille que 4 jeunes en décrochage sur les 20 places disponibles :

« Au début, on était deux services civiques dessus [sur le recrutement] sauf qu'en fait on est tellement rappelé par tous les projets qu'on n'a pas le temps. On n'a pas le temps. Le soutien administratif qu'il faudrait pour recruter ce serait un temps plein. Sachant que nous on vient que...le service civique c'est 24h, on vient en support, aider. Et là où on manque cruellement de ressource, c'est que l'on n'est pas formé à recruter des jeunes en décrochage » (entretien F.).

Ce manque de moyen est confirmé par Charles, vice-président du fablab, dont l'une des préoccupations majeures reste la pérennisation de la masse salariale de la structure : « Aujourd'hui, [les deux fabmanagers] sont surchargés. Et si on se met dans une dynamique pour recevoir plus de monde justement en errance, ça devient difficile [...] Si l'on pouvait trouver de la masse salariale pour les maintenir, je pense qu'on pourrait faire quelque chose de bien » (entretien). Ces témoignages montrent que la transformation du travail pédagogique en produit standardisé prend forme sur un marché universitaire qui organise la raréfaction des moyens humains et financiers.

#### **Encadré 8. Effectuer un service civique au fablab**

F. fait partie des quatre jeunes en service civique présents au fablab au moment de l'enquête. Arrivé depuis quatre mois, il réalise une mission de 24 heures par semaine, en parallèle de ses études de commerce. Le service civique est rémunéré 580 euros par mois : « on est un prêt au fablab, c'est le fablab qui paye l'UFCV et l'UFCV nous paye 107 euros, et l'État nous paye le reste. Donc on est payé 580 le mois, peu importe le nombre d'heures. On peut faire 24 heures comme 35 heures, on est payé 580 euros ».

Initialement, ses missions se focalisent sur le « soutien aux bénévoles » et la « valorisation des travaux des jeunes en décrochage scolaire ». Cependant, face au manque de personnel, les services civiques sont amenés à prendre en charge une partie de l'accompagnement et du recrutement des jeunes en difficulté : « MAIS (rire) comme tous les services civiques, nos missions ont été réorientées. Du coup, moi je suis plus sur de la pédagogie et j'accompagne [le fabmanager] sur le décrochage. Là je suis en train de suivre deux jeunes ».



### 6.2.2 L'action pédagogique, une valeur d'échange

Incités à trouver par eux-mêmes les ressources nécessaires à la reproduction de leur activité, les agents investissent l'action pédagogique comme une valeur d'échange susceptible de produire des gains économiques et/ou politiques. Cela est particulièrement remarquable lorsque l'on s'intéresse au devenir des actions labellisées ACCROCHAGE. Qu'advient-il de ces actions à la fin du financement européen ? De même, qu'advient-il des personnels engagés sur le projet ? Cette partie montre la manière dont les actions portées par le projet ACCROCHAGE circulent d'un dispositif de financement à l'autre et n'acquièrent de la valeur qu'au moment où les acteurs les perçoivent comme un moyen d'assurer leurs propres fins. Comme le notent Nicolas Roland et Éric Uyttebrouck au sujet des MOOCS, l'« espace d'intéressement » fondé par ces actions ne se structure pas autour « des besoins d'apprentissage » (2015, p. 57). C'est moins l'intérêt pour le contenu des actions qui fédère les acteurs que ce que ces actions représentent en termes de possibilité de valorisation des emplois et des services sur le marché universitaire interne, régulé par la concurrence. En ce sens, les trajectoires suivies par les actions ACCROCHAGE entre les différents projets institutionnels de l'université de Grandville permettent d'objectiver « les points d'accrochage entre l'objet et les intérêts plus ou moins organisés qu'il suscite » (Akrich, Callon, Latour, 1998, p.22).

Le cas de la plateforme CAPLicence est exemplaire. Cette plateforme est une action portée par un enseignant de la faculté de droit, en vue de faciliter l'entrée des nouveaux étudiants à l'université. Il s'agit d'une interface numérique qui propose plusieurs modules aux étudiants de première année afin de découvrir l'environnement et les méthodes de travail universitaire. L'action a bénéficié de l'accompagnement des ingénieurs pédagogiques recrutés sur ACCROCHAGE. La plateforme est lancée en 2019 auprès des étudiants de droit, puis est étendue en 2020 aux étudiants du collège Science et Technique. Au total, l'interface a été utilisée par plus de quatre mille étudiants au cours des deux années et a favorisé la mise en place des cours à distance pendant le confinement. Or, comme me le confie Julie, ingénieure pédagogique, ce n'est qu'au moment où le responsable du projet ACCROCHAGE apprend que la plateforme intègre un autre dispositif de financement qu'elle suscite son intérêt :

*« Pour la petite anecdote, il faut quand même dire que la plateforme CAPLicence est active depuis maintenant plus de deux ans. Donc, on en a quand même parlé. Elle a même été utilisée pendant le confinement, avec un module travail à distance, accessible à toute l'université de Grandville. Elle a été intégrée dans le projet Continuité, un projet ANR fait par PEDAGO pour demander des sous pour la rentrée 2021 à cause de la pandémie.*

*Elle était citée dedans. Yves s'est connecté pour la première fois à cette plateforme en juillet. Donc tu t'imagines, il ne s'en est jamais préoccupé avant qu'on dise, avant que des gens disent, il faut la mettre dans le projet Continuité. Là il s'est dit quand même, il faut que j'aie vu ce que ça raconte ce truc » (entretien).*

L'anecdote rapportée par Julie montre bien que la plateforme CAPLicence n'acquière de valeur aux yeux du responsable du projet ACCROCHAGE qu'au moment où celle-ci peut permettre de rapporter de nouveaux financements. Pour autant, son devenir n'est pas assuré. Ni son intégration dans le projet Continuité, ni l'usage qui en est fait par les utilisateurs du collège Science et Technique ne garantit son maintien :

*Julie : « On a le même problème par rapport à la plateforme CAPLicence, tout le monde trouve ça génial, on arrive à la fin d'ACCROCHAGE, qu'est-ce qu'on fait de la plateforme CAPLicence ? Et bien son sort n'est toujours pas acté. Qui est-ce qui reprend l'administration de la plateforme ? La DSI est d'accord pour faire les mises à jour, mais c'est tout. Et rentrer les étudiants, tout le boulot que faisait Charlotte<sup>190</sup> et qui correspond je pense à peut-être 10% de son temps, non ça ce n'est toujours pas tranché. ».*

*Moi : D'accord. Personne ne sait ce que va devenir cette plateforme ?*

*Julie : « Non. Alors elle va continuer d'être utilisée par [l'enseignant porteur de l'action] ou le collège ST aussi, ils peuvent continuer de l'utiliser mais il manque une administration fonctionnelle et ça, ça n'a pas été défini. Est-ce que c'est le collège ST qui la reprend et qui donc a le financement pour mettre une personne à 10% de son temps là-dessus ? Et je pense que c'est la même chose pour toutes les expérimentations » (entretien).*

La circulation des actions pédagogiques d'un dispositif de financement à l'autre repose sur un ensemble de tractations et de négociations. D'un côté, ces objets permettent de justifier l'obtention de ressources économiques. De l'autre, leur développement et leur usage suscite également des coûts que les structures cherchent à déléguer. Un second exemple, donné par Julie, illustre bien cette tension. Il concerne le devenir de l'une des actions qu'elle a accompagné sur le projet ACCROCHAGE :

*Julie : « Après même ce que j'ai fait sur la présentation numérique des métiers<sup>191</sup>, si ça peut servir sur le projet Orientation ben c'est super. J'ai tout transféré à [cheffe du projet Orientation] tu vois en disant j'ai aussi développé ça, voilà, je te partage, j'ai fait ça, voilà.*

---

<sup>190</sup> Charlotte est une ingénieure pédagogique contractuelle recrutée sur le projet ACCROCHAGE (cf. chapitre 4).

<sup>191</sup> Cette action a pour objectif de favoriser la découverte des métiers en s'appuyant sur des animations ludiques. Elle s'adresse en priorité aux collégiens et lycéens.

Moi : *Oui parce que cette action, elle va être reprise par le projet Orientation ?*

Julie : *C'était en discussion. Je ne sais pas en fait, je ne sais pas. Mais je crois que le gros problème du projet Orientation, c'est qu'ils n'avaient pas énormément de choses à mettre dedans pour le moment. Et donc le fait que ça soit déjà commencé, développé, fait que ça les met en porte-à-faux pour dire non ».*

Les exemples donnés par Julie alimentent l'idée selon laquelle le devenir d'une action est moins déterminé par son efficacité auprès des publics que par les arbitrages gestionnaires opérés par ses potentiels acquéreurs. Dans le cas présent, le devenir de l'action sur laquelle à travailler Julie dépend des tractations engagées avec la responsable d'un autre projet dédié à l'orientation au sein de l'université de Grandville. Cette activité de marché devient centrale dès lors que l'institution ne garantit plus à ces agents les moyens d'assurer la reproduction de leur activité. Ces derniers cherchent alors à placer leurs actions sur le marché universitaire indépendamment de leur finalité initiale. C'est notamment le cas des actions menées au sein du fablab. Destinés à un public étudiant en situation d'échec, les stages sont finalement proposés à des nouveaux entrants, inscrits dans le dispositif L0 créé pour accueillir les « oui-si » de parcoursup :

Charles : *« Là où [les fabmanagers] ont peut-être fait un raccourci, c'est que le S0<sup>192</sup>, c'est quelque chose que nous on a pris au pied levé, parce que le problème que l'on a ici, c'est la pérennité de ce modèle économique. Aujourd'hui, le modèle économique pour rémunérer [les fabmanagers], il reste à trouver. Or, il y a une nouvelle composante qui est en train de se créer à l'université de Grandville c'est le S0 [...] Et là je me suis dit stratégiquement, si on arrive à montrer la pertinence d'un lieu de ce type-là [fablab], alors on va pouvoir pérenniser peut-être la masse salariale. Voilà ma stratégie. Mais ça a été présenté malencontreusement à ACCROCHAGE, parce que ça n'a pas de lien direct. Sauf que le S0 ce n'est pas la voie royale pour entrer à l'université. Donc quelque part, il y a les prémisses quand même d'un échec, il y a l'ombre d'un échec qui plane.*

Moi : *Mais c'est vrai qu'on peut s'interroger, entre les projets qui se multiplient au sein de l'université pour avoir de l'argent pour l'orientation (Redistribution, Orientation, Accrochage, etc.) et le fait qu'il n'y a pas d'argent pour pérenniser cette structure ? Ça pose question non ?*

Charles : *Ça c'est des questions mais après je suis tenu au devoir de réserve, je ne dirai plus rien. [...]*

---

<sup>192</sup> Le S0 (semestre 0) fait référence à la licence 0.

Moi : *Il y a une concurrence entre ces grands projets. En tout cas ça crée aussi un environnement de tension dans lequel se développe tout ça.*

Charles : *Ce serait plus ça ».*

Les négociations engagées par les acteurs pour *placer* leurs actions témoignent de la manière dont les services et les composantes universitaires sont mis en concurrence pour parvenir à financer leurs activités. Dans ce contexte, les actions portées par le projet ACCROCHAGE sont réinvesties par le directeur de l'IUT comme un moyen de positionner l'établissement sur le marché de la formation courte. Lors d'une réunion de travail consacré à la présentation du projet « ACCROCHAGE V2 » à laquelle participe le directeur de l'IUT (cf. encadré 9, p. 304), ce dernier insiste sur la nécessité de faire de l'IUT « un opérateur » central de la mise en relation des jeunes et des entreprises. Il souhaite s'appuyer sur les financements dédiés au raccrochage pour affirmer son rôle en tant que coordinateur des actions d'accompagnement sur le marché de la formation courte :

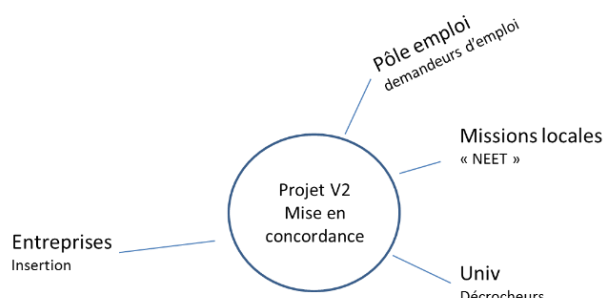
Sonia [chargée de gestion FSE]: *« Mais la ligne de financement d'ACCROCHAGE V1 était bien ciblée sur les NEET. Est-ce que la cellule V2 a aussi pour but d'essaimer les actions développées en direction de ces publics ?*

Directeur : *« Il faut toujours le présenter comme ça, avec ces publics cibles mais notre ambition est beaucoup plus large. C'est d'avoir à la fin un outil, un réseau qui permette d'aller plus loin que des publics particuliers. Même si au début on y va par ce biais-là, par les publics particuliers. Est-ce que la Région ne peut pas nous accompagner sur ce changement d'échelle, en tant qu'acteur du développement économique ? La porte d'entrée c'est ce public-là [les NEET] mais vous pouvez aussi nous aider à faire ça. Le problème derrière tout ça, c'est toujours le modèle économique. La formation courte c'est un business. Si on entre dedans c'est bon, il n'y a plus de problème de financement. Et c'est intéressant aussi parce que nous même on a des décrocheurs, autant les raccrocher par des formations courtes »* (extrait de compte-rendu, réunion ACCROCHAGE, octobre 2020).

Ainsi, les actions portées par les membres du projet ACCROCHAGE intéressent le directeur de l'IUT dans la mesure où il les perçoit comme une ressource lui permettant de positionner son établissement sur un nouveau secteur de formation.

### Encadré 9. Présentation du projet ACCROCHAGE V2 (13 octobre 2020).

Yves, responsable du projet, et le directeur de l'IUT présentent l'objectif d'ACCROCHAGE V2 : « *permettre d'aborder les enjeux de la formation courte et de la formation tout au long de la vie avec un réseau innovant* ». Les membres de la réunion se questionnent sur la place du projet, et par



extension de l'IUT, dans le réseau d'acteurs de la formation professionnelle. Yves positionne sur un *paper board* les différents acteurs. Il place dans un cercle, au centre de la page, le projet ACCROCHAGE V2 qui a pour objectif la mise en concordance des acteurs du réseau. Ensuite, il place d'un côté du cercle, Pôle emploi avec les demandeurs d'emploi et les Missions locales avec les NEET. De l'autre côté du cercle, il place l'entreprise comme terrain d'insertion. Sonia intervient : « Mais tu n'as pas mis l'université, tu la mets où l'université ? C'est elle qui produit les décrocheurs ». Yves ajoute alors l'université et ses décrocheurs en dessous de Pôle emploi et des Missions locales. Sur le schéma, l'entreprise apparaît comme la solution du problème, celle qui insère les publics du Pôle emploi, des Missions locales et de l'université. Le directeur commente le schéma et explique que le but de la deuxième version du projet est de mettre en concordance ces acteurs. L'objectif du projet ACCROCHAGE V2, c'est de se positionner en tant que coordinateur de la mise en relation des demandeurs d'emploi et des entreprises, en orientant les acteurs vers des organismes ou des outils de formation adaptés. Ces outils peuvent être fournis par l'IUT : « *on devient un opérateur d'ajustement, il faut travailler à la conception d'outils commercialisables* » (directeur).

Aux logiques économiques, s'ajoutent des intérêts politiques. Le directeur de l'IUT sollicite les membres du projet ACCROCHAGE pour participer aux assemblées générales qu'il organise dans le cadre du BUT, afin de promouvoir la mise en œuvre des formations par blocs de compétence :

« *Les compétences des personnels de l'équipe ACCROCHAGE sont stratégiques pour l'avenir de l'IUT. Si les gens font le bon choix avec le contexte des arrêtés<sup>193</sup>, si l'IUT de*

<sup>193</sup> Le directeur fait référence à l'arrêté du 6 décembre 2019 portant réforme de la licence professionnelle. L'article 17 prévoit notamment le passage de la licence professionnelle au « bachelor universitaire de technologie » (BUT) pour les IUT. Il précise que : « Pour un tiers du volume horaire global des heures, le bachelor universitaire de

*Grandville choisit de faire sa révolution interne, ce sont des compétences que l'IUT doit garder. Il faut que les compétences que vous incarnez soient perçues comme une évidence par le plus grand nombre. Ce qu'il faut c'est convaincre les équipes pédagogiques de l'IUT. C'est un challenge à la portée de l'équipe et de vos compétences. Il ne s'agit pas de prendre en main le chantier de la révolution pédagogique ici mais montrer qu'on a les compétences pour. Je reconnais que c'est paradoxal parce que j'ai tendance à dire « c'est fondamental pour l'IUT » et j'ai tendance à dire « c'est à vous de faire le job » » (Directeur IUT, réunion ACCROCHAGE, novembre 2019).*

Les actions menées au sein du projet n'acquièrent de la valeur que dans la mesure où elles permettent à d'autres membres de l'institution d'en retirer des gains économiques ou politiques. Alors que les membres du projet se revendiquent comme les entrepreneurs d'un nouveau modèle universitaire (cf. chapitre 4), ces derniers sont mobilisés pour soutenir la réforme et la politique d'établissement. Au gré des contraintes matérielles et institutionnelles, les actions investies par les membres du projet deviennent de simples produits d'échange sur le marché concurrentiel des financements universitaires. Ce décalage entre les aspirations initiales des membres et le rôle purement instrumental que l'institution leur confère est source d'incompréhension, de perte de sens, voire de désistement.

### **Conclusion : « *I had a dream* »<sup>194</sup>**

Les aspirations initiales que les membres nourrissaient au sein du projet se confrontent aux logiques instrumentales et gestionnaires. Cette tension laisse une partie d'entre eux relativement démunis, en particulier ceux pour qui le projet ACCROCHAGE constitue l'activité principale (ingénieurs pédagogiques, chargés de communication, anciens membres du CMPI, etc.). Alors que les membres opérationnels de l'équipe sont fortement incités à participer aux assemblées générales organisées par le directeur de l'IUT dans le cadre de la réforme du BUT, ces derniers font part de leur incompréhension :

*« Est-ce que tous les membres d'ACCROCHAGE doivent y participer ? Je ne vois pas bien quel est notre rôle dans ces AG, c'est l'orientation politique de l'IUT qui est discutée mais nous on est personnel ACCROCHAGE. Comment on rapproche ces deux dimensions*

---

technologie s'appuie sur des adaptations locales de la formation, définies par la commission de la formation et de la vie universitaire, sur proposition du conseil de l'IUT » (cf. article 17. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039481561>).

<sup>194</sup> J'emploie l'expression utilisée par l'un des responsables de lot, en objet d'un mail annonçant sa démission aux membres du projet ACCROCHAGE.

*? On est intégré en tant qu'acteur ACCROCHAGE mais on ne sera peut-être bientôt plus là, qu'est-ce qu'on doit faire concrètement ? » (Eva, réunion ACCROCHAGE, novembre 2019).*

Le flou qui entoure la définition de leur rôle et de leur mission crée un sentiment de confusion chez une partie des membres. Ces derniers ne parviennent plus à trouver leur place au sein du projet, tant sur le plan subjectif (perte de sens) que sur le plan matériel (emploi contractuel à durée déterminée). L'importance accordée aux finalités économiques et politiques dans la gestion des expérimentations nourrit un sentiment de désenchantement :

*Béatrice : « Une fois que Corine est partie vous êtes arrivés avec [le directeur de l'IUT], vous avez dit : « on a ces actions qui sont ACCROCHAGE », mais ces actions personne ne les connaît, personne ne sait de quoi il s'agit.*

*Yves : Tout un tas d'actions sont étiquetées ACCROCHAGE pour justifier les financements, mais ça ne signifie pas que ces actions ont été initialement créées dans ACCROCHAGE.*

*Isabelle : C'est de la valorisation au sens où le temps passé sur cette action compte en euros d'apport. Le temps passé par les personnes sur cette action peut être mis dans le pot ACCROCHAGE.*

*Béatrice : Mais il faut comprendre que pour nous qui sommes là depuis le début, il y a des choses qui nous tombent dessus et qu'on ne comprend pas. Il reste de l'argent dans le projet ACCROCHAGE, on n'a pas tout dépensé, alors hop on intègre n'importe quelle action sous le label ACCROCHAGE. Et moi j'étais CMPI, maintenant je suis cellule transverse, je ne sais plus qui je suis, je ne sais plus où je suis, je ne sais plus dans quel état j'ère... » (réunion ACCROCHAGE, novembre 2019)*

À cette perte de repère, s'ajoute un sentiment d'impuissance. Les personnels présents à temps plein sur le projet sont « assignés à être autonomes » (Poupeau, 2017, p. 194) sans disposer de directives et d'informations claires leur permettant de conduire leurs actions. Comme l'explique Julie, l'équipe des ingénieurs pédagogiques est tenue à l'écart des instances institutionnelles où se prennent les décisions : « *Dans ACCROCHAGE, il y avait l'équipe de direction et l'équipe fonctionnelle. Et l'équipe fonctionnelle n'a jamais été au courant de toutes les décisions prises par l'équipe de direction, à la fois avec la Commission européenne, à la fois avec l'université et avec l'IUT* » (entretien). Au cours de l'entretien, cette dernière se compare à « *de la chair à canon* » pour souligner le contraste entre l'ampleur des attentes qui pèse sur elle et son manque de visibilité quant au sens des actions menées. De même, lors d'une discussion informelle, le chargé de communication du projet fait référence à la notion de « *bullshit jobs* »

théorisée par David Graeber<sup>195</sup> pour qualifier son expérience. Les membres recrutés à temps plein sur le projet ACCROCHAGE font l'expérience d'une double limitation. D'une part, la portée de leur investissement est réduite à des finalités gestionnaires. D'autre part, leur capacité d'agir est empêchée par la position subordonnée occupée au sein de l'institution : « *c'était terrible d'avoir laissé comme ça dépérir tant de volonté* » (Eva, entretien).

Ceux pour qui le projet ne constitue qu'une activité secondaire se désengagent de leur mission. Au cours des trois années, la pilote du projet et plusieurs responsables de lot occupant à titre principal des fonctions d'enseignement démissionnent du projet. Pour annoncer son départ, l'un d'entre eux intitule son mail « *I had a dream* ». Le recours au champ lexical du rêve montre à quel point les réflexions engagées au sein du projet cristallisent de fortes attentes en termes d'épanouissement professionnel. Pour autant, tous les enseignants responsables de lot n'entretiennent pas le même rapport que les personnels support vis-à-vis du resserrement des actions autour d'intérêts économiques. C'est notamment le cas de Yves qui affirme ne pas avoir « *d'état d'âme* » quant à l'utilisation des fonds ACCROCHAGE pour des actions hors périmètre. Ce qui apparaît pour les uns comme une simple opportunité budgétaire, constitue pour les autres une remise en cause du sens même de leur travail.

Les espaces consacrés à la qualification et à la diffusion l'innovation pédagogique au sein de l'université cristallisent l'investissement et les aspirations professionnelles des acteurs sans doter ces derniers des possibilités matérielles de concrétiser leur engagement. Au-delà « des risques de déshumanisation » que l'orientation utilitariste fait peser sur l'activité pédagogique (Lemaître, 2015), cette partie montre que ces instruments agissent sur la régulation des collectifs de travail. Dans la lignée des techniques de gouvernement dites « douces » (*soft power*), ils prospèrent sur « un principe de faible contrainte et d'adhésion volontaire », tout en conduisant les employés à « participer à l'entretien de l'ordre institutionnel » (Poupeau, 2017, p.192). Cette tension est manifeste au terme de cette recherche, alors que l'action des membres du projet ACCROCHAGE apparaît limitée au soutien de la réforme institutionnelle et peine à créer les conditions propices à la réduction des inégalités et à l'émancipation des usagers comme des professionnels. En tant qu'instrument participant à l'introduction d'une gouvernementalité néolibérale, l'innovation pédagogique se fait autant le support des « aspirations [à] la liberté individuelle [et] la responsabilité » que des formes de contrôle qui les « canalisent [...] et en orientent le cours à des fins politiques » (Poupeau, op.cit, p.194).

---

<sup>195</sup> *Bullshit Jobs*, David Graeber, Paris, Les Liens qui libèrent, 2018.



## Conclusion

*« Je vous observe depuis un quart d'heure. Vous faites n'importe quoi ! La meilleure des machines ne sert à rien si celui qui l'utilise ne fait pas l'effort d'en comprendre le fonctionnement et de s'en servir correctement. On vous monte une installation moderne, soigneusement mise au point, et voilà ce que vous en faites ! »*

R. Linhart, 1978, *L'établi*, p. 173.

*« Et puis c'est peut-être aussi l'occasion de te réinventer ? De proposer des choses nouvelles ? De varier les contenus ? [...] Certains étalent leur adaptabilité et leur force créative. Certains s'éclatent. Il paraît qu'on peut faire des trucs géniaux avec le numérique. Pourvu qu'on accepte de changer un peu notre façon de travailler. Pourvu qu'on veuille bien sortir de sa zone de confort, libérer les process, inventer, innover... Mais ça, les profs... »*

M. Honnoré, 2022, *Les cours en visio me donnent envie de mourir*, p.36-37

Le contrat doctoral auquel j'ai postulé avait pour objectif premier de « comprendre les formes de remédiation du [décrochage], de mesurer leurs effets, et d'éclairer les raisons pour lesquelles elles peinent à se généraliser » (proposition doctorale). J'ai finalement exposé et répondu au problème inverse, à savoir : pourquoi ces formes d'action se généralisent en dépit de preuve quant à leur efficacité sur l'amélioration de la réussite étudiante et la réduction des inégalités ? Paradoxalement, cette reformulation de la commande n'a été possible que par mon implication au plus près du collectif de travail. L'observation participante menée durant trois ans, au côté des membres du projet ACCROCHAGE, m'a permis d'accéder à une partie encore peu documentée du travail sur lequel repose la diffusion de l'innovation pédagogique à l'université. Les formes matérielles dans lesquelles s'incarne ce travail et le sens qu'il contribue à produire permet de redéfinir l'innovation non plus seulement comme un instrument pédagogique mais, comme *un instrument de gouvernement des conduites* au sein de l'institution.

Trois résultats alimentent cette thèse. Premièrement, la qualification de l'innovation repose sur une mise en conformité des pratiques enseignantes. Contrairement aux travaux qui saisissent l'innovation comme une forme d'activité marginale, alternative ou déviante, cette recherche montre que les pratiques auxquelles les acteurs confèrent la qualité d'« innovation » correspondent à un même standard pédagogique. La production et la diffusion de ce standard repose sur des outils managériaux (fiches-action, évaluation, etc.) qui, loin d'apporter les

preuves d'une amélioration des conditions d'apprentissage, visent à mettre l'existant en conformité avec les récits auxquels adhèrent les acteurs. Ce premier résultat conduit à discuter les analyses portant sur les entrepreneurs institutionnels.

Partant du postulat que les institutions sont caractérisées par l'inertie, la théorie néo-institutionnelle confère aux entrepreneurs un rôle déterminant dans l'initiation de changements brisant les *statuts quo* et la transformation des institutions existantes. La recherche menée invite à nuancer le rôle joué par ces acteurs dans les transformations institutionnelles. S'ils se font effectivement les hérauts de nouvelles normes et pratiques, leurs actions conduisent à l'homogénéisation des manières de parler et de faire (pourtant multiples) au sein de l'institution. En élevant certaines pratiques au rang de standard, ces entrepreneurs apparaissent davantage comme ceux qui participent à figer l'ordre institutionnel. En ce sens, le chapitre 6 montre la manière dont les membres du projet ACCROCHAGE, porteurs « des mots d'ordre » de l'innovation<sup>196</sup>, sont conduits à agir pour soutenir et légitimer la réforme.

Deuxièmement, le standard pédagogique sur lequel repose la qualification de l'innovation véhicule des pratiques et des valeurs propres à la raison entrepreneuriale. J'ai défini cette rationalité comme « une logique de pensée et d'action mettant en cohérence quatre principes distincts : une critique des hiérarchies bureaucratiques, la remise en cause des critères de reconnaissance académiques, la valorisation des qualités associées à l'esprit d'entreprise (créativité et prise de risque) et la défense du renforcement des liens avec les acteurs privés » (cf. chapitre 4). Ces valeurs s'incarnent autant dans les motivations des promoteurs de l'innovation que dans les pratiques pédagogiques qu'ils appellent à développer. J'ai montré que ces pratiques prennent la forme de méthodes dites « actives, s'inscrivant dans un registre ludique et compétitif, en vue de favoriser l'acquisition de savoirs pratiques et le développement de critères d'évaluation extra-académiques » (cf. introduction).

Les entretiens menés confirment le rôle des fictions dans la diffusion de ce standard pédagogique. La légitimité que les acteurs accordent à ces pratiques pédagogiques dépend moins des usages concrets qui en sont faits que de leur conformité à un ensemble de récits qu'ils considèrent comme rationnels. L'enquête a objectivé trois mythes. Présentés comme logiques et naturels, ces énoncés - les *nouveaux* publics, l'apprentissage *actif*, la formation par *compétences* - tendent à « fonder une intention historique en nature » (Barthes, p. 216). La formation universitaire doit s'adapter à un nouveau public. L'apprentissage doit être actif et transmettre

---

<sup>196</sup>« Ces mots d'ordre – décloisonnement, création de structures ad hoc, adaptation ! – qui résonnent comme antennes à la messe, sont sans nul doute utiles » (Akrich, Callon, Latour, op.cit, p. 4).

des compétences. Selon les mots de Roland Barthes, le mythe dépolitise. Ma recherche montre que ces récits sont le produit d'une conception spécifique de l'action éducative, portée par des groupes d'intérêts partisans, en particulier issus du secteur privé. Le chapitre 5 rappelle que ces récits reprennent les termes que les organisations militantes patronales (Medef, etc.) mobilisent pour légitimer leurs actions. La diffusion des valeurs entrepreneuriales auprès des acteurs universitaires permet aux acteurs privés de faire valoir leur expertise et leurs revendications tout en se positionnant comme des partenaires légitimes du gouvernement des problèmes publics. Ce résultat rejoint le travail d'Anthony Galluzzo qui rappelle que « la dépréciation de l'État » est « au cœur du mythe de l'entrepreneur » (2023, p. 52).

Troisièmement, la transformation du travail pédagogique en produit standardisé va de pair avec la précarisation d'une partie des emplois sur le marché interne et l'introduction d'une régulation par la concurrence des établissements, des formations et des équipes universitaires. L'action pédagogique acquiert une valeur d'échange permettant aux acteurs universitaires d'accéder à des ressources humaines et financières dans un environnement contraint, et aux acteurs privés d'accroître leurs gains sur le marché de la concurrence symbolique (*schoolwashing*). Ce dernier résultat montre que le travail de conviction et de mobilisation des entrepreneurs institutionnels ne suffit pas à expliquer l'émergence et la diffusion de nouvelles normes. Leur circulation dépend également des conditions spécifiques produites par l'organisation du travail pour permettre aux employés de les percevoir comme rationnelles.

Ces trois résultats montrent que l'innovation pédagogique constitue l'un des instruments de diffusion du référentiel néolibéral au sein de l'espace universitaire. Elle participe à renforcer la place et la légitimité des acteurs privés dans le gouvernement de l'action éducative et à ériger l'autonomie, la compétition et l'employabilité comme des principes supérieurs guidant l'action. En tant que concept importé de la sphère économique, l'innovation contribue à l'appropriation des valeurs entrepreneuriales et des pratiques marchandes au sein d'un secteur non marchand. Enfin, les actions dites innovantes prospèrent sur un procédé de responsabilisation qui encourage l'engagement individuel des personnels universitaires (enseignants-chercheurs et fonctions support), tout en maintenant les acteurs à distance des instances collectives de décision. Cette recherche montre que, contrairement aux accusations régulièrement portées à l'encontre des théories critiques, la transformation néolibérale de l'université ne relève pas d'une « théorie du complot » ou d'une « aliénation généralisée » (Dubet, 2009, p. 298). Elle s'appuie sur l'action réflexive d'acteurs qui s'approprient des valeurs et des formes spécifiques de travail qu'il convient d'observer et de qualifier.

Selon Jean-Louis Derouet, « toute critique s'adosse au moins implicitement à une définition de ce qui serait juste et bon » (2009, p. 172). C'est également un argument mobilisé par François Dubet pour disqualifier la critique anti-libérale<sup>197</sup>. Cette recherche n'a pas vocation à comparer des modèles théoriques ou normatifs, ni à formuler des recommandations pour tenter d'esquisser ce qui *devrait* être. Elle défend au contraire que la démarche scientifique doit se fonder sur un travail permanent de mise en doute et de qualification de l'existant. Cela suppose de rompre avec la posture de l'expert-évaluateur qui se substitue aux collectifs de travail, aux usagers, à la communauté pour trouver des solutions et définir le bien commun à l'écart du plus grand nombre. Par ce travail, j'apporte ma contribution aux analyses qui traitent des mécanismes par lesquels l'institution assure sa reproduction.

Le résultat de ce travail, centré sur un projet mis en place dans un IUT, ouvre à de nouvelles perspectives de recherche. Quelle place est-elle accordée à ces activités et ces récits dans les autres composantes universitaires ? De quelle manière ce standard pédagogique influe-t-il sur les décisions prises au sein des conseils centraux (conseil de collège, de département, de faculté, etc.) ? Dans quelle mesure les produits et les normes issus du travail de rationalisation imprègnent-ils l'activité enseignante devant la classe ? Autrement dit, de quelle manière les mythes de l'innovation pédagogique se matérialisent-ils au sein des amphithéâtres et des salles de cours ? Ces questions amènent à prolonger l'étude de la circulation du standard entrepreneurial à l'université en étendant la recherche à d'autres types de formation (cursus généraux, etc.), aux lieux de décisions (conseils centraux, etc.) et au travail des enseignants face aux élèves afin d'analyser les différentes formes d'appropriation et/ou de résistance aux mythes.

D'autres recherches sont également à mener auprès des usagers de l'université. Cette enquête m'a amenée au constat de leur faible présence au sein des instances de pilotage, alors même que les méthodes dites innovantes sont promues au nom de leur autonomie. Comme le souligne Hugues Lenoir au sujet des dérives de l'ingénierie : « Comment [...] se réclamer de l'autonomie des apprenants dans des dispositifs très largement définis en dehors d'eux ? » (2010, p.153). Ce faisant, les points de vue et réactions des étudiants semblent importants à intégrer dans de futures analyses qui viseront à comprendre la manière dont les transformations pédagogiques et curriculaires influent sur leurs expériences. C'est notamment l'objet de la thèse

---

<sup>197</sup> « Plus exactement, si on veut défendre l'école et ses valeurs d'égalité, de libération, de culture et d'intégration sociale contre la menace d'un utilitarisme généralisé, il faut être en mesure de proposer une alternative, celle d'une école plus juste, plus efficace et plus respectueuse des individus » (Dubet, 2010, p.30).

en cours d'Ambre Guichard-Ménard<sup>198</sup> qui analyse le rapport des étudiants à l'individualisation des parcours universitaires.

Par ailleurs, l'étude des conditions de réception des résultats de l'évaluation (chapitre 6) montre les limites des instruments managériaux pour saisir les potentialités et les contraintes des outils pédagogiques. La focalisation des analyses sur les sentiments de satisfaction ou de réussite des étudiants conduit à appréhender les méthodes et outils pédagogiques sous l'angle de leur rendement. Les recherches menées sur ces objets gagneraient à être étudiées davantage sous l'angle des relations entre technique et travail, en adoptant un point de vue « qui ne serait plus celui du rendement, mais celui du rapport du travailleur avec son travail » (Weil, 1955, pp. 150–151). Dans quelle mesure ces outils permettent-ils aux personnels universitaires de s'appropriier leur travail ? En quoi constituent-ils des réponses adaptées aux conditions matérielles dans lesquelles s'effectue le travail d'enseignement et d'étude ? Ces questions apparaissent plus que jamais d'actualité. En effet, comment expliquer que des instruments censés répondre aux revendications d'autonomie et d'émancipation des salariés contribuent, à l'inverse, à étendre les formes de contrôle qui pèsent sur leur activité. L'injonction à la créativité apparaît être aux emplois qualifiés ce que les décisions des bureaux des méthodes sont aux emplois peu qualifiés : la conception d'outils de travail plus conformes aux normes qu'aux conditions matérielles dans lesquelles il s'effectue.

Enfin, la place prépondérante des acteurs privés dans ces expérimentations retient particulièrement mon attention. Cette enquête m'a permis de récolter des données sur les motifs d'engagement des salariés dans des activités de mécénat au sein de leur entreprise qu'il me reste à exploiter, et à compléter par de futures analyses. Que nous disent ces pratiques des formes prises par le gouvernement des conduites au sein des entreprises ? À quelles conditions les salariés y prennent-ils part ? Ces données et les questions qui les accompagnent rejoignent celles qui sont posées en sociologie et en science politique sur les modes de légitimation du capitalisme et sur la philanthropie comme l'une des manifestations des formes de « moralisation » des activités des entreprises (Bosvieux-Onyekwelu, Boussard, 2022). Appliqués au champ universitaire, ces questionnements permettraient de mieux comprendre l'évolution des rapports entre université et entreprise ainsi que leurs influences réciproques.

---

<sup>198</sup> Ambre Guichard-Ménard, « Concevoir et mettre en œuvre l'individualisation des parcours d'études à l'université », thèse réalisée sous la direction d'Olivier Cousin, Centre Émile Durkheim.

## Bibliographie

---

- Agulhon, C. 2018. « Les IUT : de l'autonomie à la subordination ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, 1, 71-89.
- Aigle, M. 2022. « L'innovation pédagogique rend-elle l'université plus juste ? Le cas d'une initiative locale en faveur de l'égalité des chances ». *Lien social et Politiques*, 89, 197–217.
- Aigle, M. 2021. « Les dispositifs de remédiation à l'université : espaces d'émancipation ou instruments de mise en conformité managériale ? », *Actes du 6ème colloque international du CRISES*, 99-106.
- Akrich, M. Callon, M. Latour. B. 1988. « A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole ». *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, 11 et 12, 4-17 et 14-29.
- Albero, B. Linard, M. Robin, J-Y. 2008. *Petite fabrique de l'innovation à l'université: quatre parcours de pionniers*, Paris, Harmattan.
- Allouch, A. 2021. *Mérite*. Paris, Anamosa.
- Alter, N. 2010. *L'innovation ordinaire*. Paris, Presse universitaire de France.
- Alter, N. 2007. « On ne peut pas institutionnaliser l'innovation ». Dans : *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*, Klein, J-L. Harrisson, D. (dir), Presses de l'Université du Québec, 139-149.
- Alter, N. 1993. « Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence ». *Revue française de sociologie*, 34-2, 175-197.
- Altet, M. 1994. « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage ». *Recherche et Formation*, n° 15, 35-44.
- Altet, M. 2013. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Annoot, E. 2012. « Les pratiques d'aide à la réussite: Du tutorat au plan licence ». Dans : E. Annoot, *La réussite à l'université: Du tutorat au plan licence*, De Boeck Supérieur, 111-138
- Annoot, E. 2001. « Le tutorat ou « le temps suspendu » ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 383–402.
- Ballion, R. 1995. *La démobilisation scolaire*. Conférence au collège Saint-Exupéry, Vélizy, le 5 avril 1995, ronéotypé MAFFEN de l'académie de Versailles.
- Barr, R. B. Tagg, J. 1995. « From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education ». *Change*, 27, 18-25.
- Barrère, A. 2013. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.

- Barrier, J. Musselin, C. 2015. « La réforme comme opportunité professionnelle : Autonomie des établissements et montée en puissance des cadres administratifs des universités ». *Gouvernement et action publique*, 4(4), 127-151.
- Barrier, J. 2011. « La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques », *Sociologie du Travail*, vol. 53, n° 4, 515-536.
- Basque, J. Zakorovotnaya, M. Bourcier, N. 2014. « Où en est la recherche menée auprès des concepteurs pédagogiques ? Intervention au Colloque du CITR@ », *La recherche, le développement et la formation en technologie éducative, ici et maintenant dans nos institutions*, Université de Sherbrooke.
- Barthes, R. 1957. *Mythologies*. Paris, Éditions du Seuil.
- Battilana, J. Leca, B. and Boxenbaum, E. 2009. « How Actors Change Institutions: Towards a Theory of Institutional Entrepreneurship », *The Academy of Management Annals*, 3:1, 65-107.
- Baudelot, C. Establet, R. 2000. *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris, Éditions du Seuil, (L'épreuve des faits).
- Beaud, S. Millet, M. 2018. « La réforme Macron de l'université », *La Vie des idées*, en ligne : <https://laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html>.
- Beaud, S. Pialoux, M. 2001. « Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse ». *Revue française de pédagogie*, volume 136, 87-95.
- Beaud, S. Lahire, B. 1996. « Variation autour des effets de légitimité dans les enquêtes sociologiques », *Critiques Sociales*, n°8-9, juin, 93-101.
- Beaupère, N. Boudesseul, G. (dir.). 2009. *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Observatoire national de la vie étudiante, Paris, La Documentation française.
- Beaupère, N. Boudesseul, G. 2009. « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Bref*, n° 265.
- Bécharde, J.-P. 2008. « Fondements épistémologiques des auteurs clés de la pédagogie de l'enseignement supérieur : une analyse de trois revues 1976-2003 ». *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 537-568
- Bécharde, J.-P. Pelletier, P. 2004. « Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? » *Gestion*, 2004/1 (Vol. 29), 48-55.
- Bécharde, J.-P. et Pelletier, P. 2001. « Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel ». Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux*

- espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 131-149.
- Béchar, J.-P. 2001. « L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 257–281
- Becker, G. 1964. *Human Capital. A theoretical and Empirical Analysis witch Special Reference to Education*. New York, Columbia University.
- Becker, H. S. 1985, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Editions Métailié.
- Bédard, D. 2017. « L'expertise pédagogique en enseignement supérieur : Les habitus des homo pedagogicus ». Dans P. Pelletier & A. Huot (dir.): *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences*. Montréal, Presses de l'Université du Québec, 9-30.
- Bédard, D. Béchar, J. 2009. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bedreddine, S. 2020. « Le design thinking : dispositif de gestion de la créativité dans les organisations et outils de hiérarchisation des salariés », *Cahiers internationaux de sociologie de la gestion*, numéro 22, décembre, 11-36.
- Bedreddine, S. Noûs, C. 2021. « Dire et diriger l'innovation pour transformer l'organisation du travail ». *Mots. Les langages du politique*, 126, 15-32.
- Benoist, P. 2016. *Une histoire des instituts universitaires de technologie (IUT)*, Paris, Classiques Garnier, Coll. Histoire des techniques, n°6.
- Benquet, M. 2015. *Encaisser : Enquête en immersion dans la grande distribution*. La Découverte.
- Berrebi-Hoffmann, I. Bureau, M-C. Lallement, M. 2018. *Makers : enquête sur les laboratoires du changement social*, Seuil.
- Bérard, J. Pretari, A. Salin, F. 2014. « Réorientation, accompagnement, emploi : trois pistes pour améliorer les parcours professionnels des étudiants », *Jeunesses : études et synthèses*, n°23.
- Bernard, P-Y. 2017. « Le décrochage scolaire : une question politique », *Les notes du conseil scientifique*, n°4, septembre, en ligne : <https://www.fcpe75.org/le-decrochage-scolaire-une-question-politique/>.
- Beynel, E. 2020. *La raison des plus forts. Chroniques du procès France Télécom*. Les Éditions de l'Atelier, Ivry-sur-Seine.



- Bezes, P. Billows, S. Duran, P. Lallement, M. 2021. « Introduction. Pour une sociologie de la rationalisation: De Max Weber aux programmes de recherche contemporains ». *L'Année sociologique*, 71, 11-38.
- Bezes, P. Musselin, C. 2015. « Chapitre 5 : Le new public management : Entre rationalisation et marchandisation ? ». Dans : L. Boussaguet éd., *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 125-152.
- Bezes, P. Demazière, D. Le Bianic, T. Paradeise, T. Normand, R. Benamouzig, D. Pierru, F. et Evetts, J. 2011. « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du travail*, Vol. 53 - n° 3, 293-348.
- Bezes, P. 2009. *Réinventer l'État: Les réformes de l'administration française (1962-2008)*. Presses Universitaires de France.
- Bezes, P. 2005. « Chapitre 2 : Rationalisation salariale dans l'administration française: Un instrument indiscret ». Dans : Pierre Lascombes éd., *Gouverner par les instruments*, 71-122.
- Bodin, R. Millet, M. 2011. « La question de l'« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l'université », *Savoir/Agir*, 17(3), 65-73.
- Bodin, R. Orange, S. 2013. *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Éditions du Croquant, coll. « Savoir/Agir ».
- Boltanski, L. Chiapello, E. 2011. *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Boltanski, L. Laurent, T. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- Bonnéry, S. 2003. « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, CERSE, Université de Caen, 36 (1), 39-58.
- Bory, A. 2013. « Le bénévolat d'entreprise en France : Une rencontre du privé et du public sous influences étasuniennes ». *Travail et emploi*, 133, 53-62.
- Bory, A. 2008. « Syndicaliste et/ou bénévole : mécénat d'entreprise et engagement dans le monde de l'entreprise ». *La Revue de l'Ires*, 57, 141-167.
- Bory, A. Lochard, Y. 2009. « La responsabilité sociale des entreprises : un cheval de Troie politique ? ». *Sociologies pratiques*, 18, 39-50.
- Borzeix, A. Fraenkel, B. (coord.). 2001. *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, CNRS Éditions, Paris.
- Bosvieux-Onyekwelu, C. Boussard, V. 2022. « Moraliser le capitalisme ou capitaliser sur la morale ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 241, 4-15.

- Bourdages, L. 2001. *La persistance aux études supérieures – Le cas du doctorat*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. 1997. « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 119, n° 1, 48-66.
- Bourdieu, P. 1985. « La lecture : une pratique culturelle ». Dans R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages.
- Bourdieu, P. Passeron J-C. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les éditions de minuit, Paris.
- Bourgin, J. 2011. « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? », *Sociologie du travail*, Vol. 53 - n° 1, 93-108.
- Boutet, J. 2001. « Les mots du travail ». Dans Borzeix A. et Fraenkel B. (dir.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, 189-202.
- Boutin, G. Julien, L. 2000. *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, Collection Éducation.
- Boyer R. Coridian C. Erlich V. 2001, « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, volume 136, 97-105.
- Braz, A. 2011. Pour une pédagogie rationnelle. Dans : A. Braz, *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, 121-146.
- Bru, M. 2006. *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France.
- Bruter, A. 2008. « Le cours magistral comme objet d'histoire ». *Histoire de l'éducation*, 120, 5-32.
- Burawoy, M. 2015. *Produire le consentement*, Montreuil, La ville brûle, trad. Quentin Ravelli.
- Bureau, M-C. Sarfati, F. Simha, J. Tuchsirer, C. 2013. « L'expérimentation dans l'action publique ». *Travail et Emploi*, 135, 41-55.
- Caillé, A. 2007. « Penser la crise de l'université (et de la recherche). Premières réactions », *Revue du MAUSS permanente*, 15 novembre 2007, en ligne : <https://www.journaldumauss.net/?Penser-la-crise-de-l-universite-et>.
- Callon, M. 1995. « L'innovation technologique et ses mythes ». Dans L. Boucher, (dir.), *La recherche sur l'innovation, une boîte de Pandore ?*, ACFAS, Les cahiers scientifiques, no 83, 5-29.
- Calmand, J. Ménard, B. Mora, V. 2015. « Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 – Interrogation 2013 », *Note Emploi Formation*, n° 52, septembre, Céreq.
- Campinos-Dubernet, M. Marquette, C. 1997. « Les normes d'assurance qualité Iso 9000 : une opportunité de rationalisation des processus d'apprentissage de l'entreprise? », *Enjeux*

scientifiques et industriels de la normalisation. Journées d'études Idefi-Latapses, Sophia Antipolis, 29-30 avril.

Cartron, D. 2003. « Le sociologue pris en sandwich ! Retour sur une observation participante dans un fast-food », *Travail et Emploi*, n°94, 59-64.

Castaing, F. 2007. « Le poids de la concurrence universitaire en France : Intérêt et limites d'une approche en termes de « marchandisation » ». Dans Mazzella, S. (Ed.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale : Une comparaison libérale (Maghreb, Afrique, Canada, France)*. Institut de recherche sur le Maghreb contemporain, 61-76.

Castel, R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

Chamayou, G. 2018. *La société ingouvernable. Une généalogie du libéralisme autoritaire*. Paris, La fabrique.

Chambard, O. 2020. *Business Model. L'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*, Paris, La Découverte.

Chambard, O. 2019. « Entre familiarité et étrangeté : enquêter sur un autre monde de l'enseignement supérieur », *Terrains/Théories*, 10. En ligne : <https://journals.openedition.org/teth/1985>

Chambard, O. Cozanet, L. 2015. « Introduction : Nouveaux éclairages sur les relations entre enseignement supérieur et monde économique ». *Formation emploi*, 132, 7-13.

Chambard, O. 2014. « L'éducation des étudiants à l'esprit d'entreprendre : entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrices », *Formation emploi*, 127, 7-26.

Chambard, O. 2013. « La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale », *Mots. Les langages du politique*, 102. En ligne : <https://journals.openedition.org/mots/21374>

Champy-Remoussenard, P. 2012. « L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statut, perspectives... », *Revue de recherches en éducation*, n°50, 39-51.

Chapoulié, J-M. 2010. *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Chatelain-Ponroy, S. Sponem, S. 2008. « Comme l'entreprise l'État doit adopter une culture du résultat ». Dans A. Pezet, S. Sponem (Dir) *Petit bréviaire des idées reçues en management*, La Découverte, 257-267.

Chauvigné, C. Coulet, J-C. 2010. « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.

- Clark, B.R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*, Oxford, Pergamon & Elsevier Science.
- Chipchase, L. Davidson, M. Blackstock, F. Bye1, R. Clothier, P. Klupp, N. Nickson, W. Turner, D. Williams, M. 2017. « Conceptualising and measuring student disengagement in Higher Education : A Synthesis of the Literature ». *International Journal of Higher Education*, Vol. 6, n°2, 31-42.
- Cochoy, F. Garel, J-P. Terssac, (de), G. 1998. « Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes Iso 9000 », *Revue française de sociologie*, 39-4, 673-699.
- Coline, S. 2021. « Le dispositif de financement des Initiatives d'excellence : instrument de transformation de l'ESR en France », *Savoir/Agir*, 57, 103-115.
- Coulmont, B. 2017. « Le petit peuple des sociologues: Anonymes et pseudonymes dans la sociologie française ». *Genèses*, 107, 153-175.
- Coulon, A. 1997. *Le métier d'étudiant : approche ethno méthodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Couppié, T. Mansuy, M. 2004. « L'insertion professionnelle des débutants en Europe : des situations contrastées », *Economie et statistique*, n°378-379, 147-165.
- Crahay, M. 2006. « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.
- Crespy, C. Lemistre, P. 2017. « Introduction: Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : des attendus institutionnels à leur mise en œuvre ». *Formation emploi*, 138, 7-17.
- Cros, F. 2000. « L'innovation en formation. Considérations épistémologiques et historiques ». *Actualité de la formation permanente*, 166, 45-49.
- Cros, F. 1999. « L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens », *Recherche & Formation*, N°31, 127-136.
- Cros F. 1997. « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*, volume 118, 127-156.
- Danner, M. 2000. « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 1, 25-41.
- Danner, M. Kempf, M. Rousvoal, J. 1999. « Le tutorat dans les universités françaises », *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 243-270.
- Dardier, A. Laïb, N. Robert-Bobée, I. « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », *France, portrait social*, Édition 2013, INSEE.
- David, S. Melnik-Olive, E. 2014, « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation Emploi*, 2014/4, n° 128, 81-100.

- De Ketele J-M. 2010. « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, 172 | juillet-septembre. En ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/2168>
- De Miribel, J. Sido, X. 2021. « Éduquer, former à entreprendre : des pistes pour la recherche », *Savoirs*, 57, 7-15.
- De Miribel, J. Sido, X. 2019. *Définir et reconnaître les compétences entrepreneuriales ?*. [Rapport de recherche] Rectorat de l'Académie de Lille, IDEE.
- Denouël, J. 2022. « Dynamiques de professionnalisation de l'ingénierie pédagogique en contexte universitaire ». Dans C. Pélissier et S. Lédé, *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur*, Paris, Presses des MINES, 41-56.
- Derouet, J-L. 2009. « Qu'est-ce qu'une école juste ? Une sociologie rapprochée de l'éducation ». Dans Breviglieri, M. Lafaye C. et Trom D. (dir.), *Compétences critiques et sens de la justice, Colloque de Cerisy*, Paris, Economica, 163-172.
- Desrosières, A. 2008. *Gouverner par les nombres : L'argument statistique II*. Nouvelle édition. Paris, Presses des Mines. En ligne : <https://books.openedition.org/pressesmines/341?lang=fr>.
- Desrosières, A. 2005, « Décrire l'État ou explorer la société : les deux sources de la statistique publique », *Genèses*, 1 (no 58), 4-27.
- DiMaggio, P. 1988. *Interest and Agent in Institutional Theory. Institutional Patterns and Organizations*, Cambridge University Press, 3-22.
- DiMaggio, P. Powell, W. 1983. « The Iron-Cage Revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field », *American Sociological Review*, 48, April, 147-160.
- Divay, S. 2012. « « Sociologue-évaluateur » : un oxymore ? Leçons tirées dans le cadre des dispositifs du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse », *Informations sociales*, Caisse nationale d'allocations familiales, n° 174, 114 à 120.
- Donnadieu, J-L. 1974. « Les entreprises parlent d'expérience », *Projet*, n° 82, 189.
- Dormoy-Rajramanan, C. 2015. « L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis », *Formation emploi*, 132, 15-32.
- Dubet, F. Duru-Bellat, M. Vérétoit, A. 2010. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le Seuil.
- Dubet, F. 2010. *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Le Seuil, la République des idées.

- Dubet, F. 2009. « Principes de justice et expérience sociale ». Dans Breviglieri, M. Lafaye C. et Trom D. (dir.), *Compétences critiques et sens de la justice, Colloque de Cerisy*, Paris, Economica, 297-308.
- Dubet, F. 2004. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil.
- Dubet, F. 2003. « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur. ». Dans G. Félouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, PUF, 363-380.
- Dubet, F. 1994. « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, Volume 35, Numéro 4, 511-532.
- Duguet, A. 2018. « Le cours magistral en première année universitaire : des pratiques pédagogiques renouvelées ? », *Carrefours de l'éducation*, 45, 93-113.
- Duguet, A. 2015. « Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral », *Recherche et formation*, 79, 9-26.
- Dupuy, C. Sarfati, F. 2022. *Gouverner par l'emploi*. Humensis, Presse universitaire de France.
- Duru-Bellat, M. Van Zanten, A. 2012. « Chapitre 10 - L'évolution des analyses théoriques sur l'école ». Dans : *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 239-264.
- Erlich, V. Verley, E. 2010. « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Education et sociétés*, 2010/2 (n° 26), 71-88.
- Esterle-Hedibel, M. 2006. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes ». *Déviance et Société*, 30, 41-65.
- Etzkowitz, H. 2004. « The Evolution of the Entrepreneurial University International ». *Journal of Technology and Global Isolation*, No. 3, 18-28.
- Etzkowitz, H. 2003. « Research Groups as "Quasi-firms": The Invention of the Entrepreneurial University », *Research Policy*, vol. 32, 109-121.
- Eyraud, C. 2015. « Comptabilité privée et action publique. Les transformations de l'État et du capitalisme ». *Revue Française de Socio-Économie*, 201-212.
- Eyraud, C. El Miri, M. Perez, P. 2011. « Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur ». *Revue Française de Socio-Économie*, 7, 147-168.
- Falchikov, N. 1993. « Attitudes and Values of Lecturing Staff: Tradition, Innovation and Change ». *Higher Education*, 25, 487-510.
- Faure, S. Millet, M. Soulié, C. 2005. *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?*, Rapport d'enquête, en ligne : <https://www.anef.org/wp-content/uploads/2014/03/Rapport-sur-les-enseignants-chercheurs-juin-2005.pdf>.

- Fave-Bonnet, M-F. Clerc, N. 2001. « Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, volume 136, 9-19.
- Fave-Bonnet, M-F. 1994. « Le métier d'enseignant- chercheur : des missions contradictoires ? » *Recherche & Formation*, n°15, 11-34.
- Felouzis, G. 2001. *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- Felstiner, W. Abel, R. Sarat, A. 1980-1981. « The Emergence and Transformation of Disputes : Naming, Blaming, Claiming », *Law and Society Review*, 15 (3-4), 631-654. Traduction française dans la revue *Politix*, n°16, 1991, p. 41-54, par Bourmeau, S. Courty, G.
- Fontan, J-M. 2007. « Innovation et changement social ». Dans Klein, J-L. Harrisson, D. (dir.), *L'Innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 405-412.
- Foucault, M. 2004. *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*. Paris, Gallimard-Seuil.
- Foucault, M. 1978. « Entretien » repris dans *Dits et Écrits II*, Gallimard, 2001.
- Fournier, M. 2008. « Les Héritiers ». Dans J-F. Dortier (dir), *Pierre Bourdieu. Son œuvre, son héritage*. Éditions Sciences Humaines, 19-24.
- Fraenkel, B. 2001. « La résistible ascension de l'écrit au travail ». Dans Borzeix A. et Fraenkel B. (coord.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, 113-142.
- Frenay, M. Galand, B. Bourgeois, E. 2007. « L'approche par problèmes et par projets : effets de dispositifs pédagogiques actifs dans l'enseignement universitaire ». Dans M. Frenzy, X. Dumay (dir), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 287-309.
- Frenay, M. Noël, B. Parmentier, P. Romainville, M. 1998. *L'étudiant-apprenant, grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Paris/Bruxelles, De Boeck Université, Collection Perspectives en éducation.
- Frouillou, L. Pin, C. Van Zanten, A. 2020. « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances : L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France ». *L'Année sociologique*, 70, 337-363.
- Frouillou, L. 2018. « Parcoursup : vers la nouvelle université capitaliste et l'accentuation des inégalités », *Contretemps. Revue de critique communiste*. En ligne : <https://www.contretemps.eu/parcoursup-universite-capitaliste-inegalites/>.

- Furlong, A. Cartmel, F. 2007. *Young people and social change. New Perspectives*, Open University Press.
- Galand, B. 2020. « Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation », *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°120, 1-18.
- Galland, O. 1990. « Un nouvel âge de la vie ». *Revue française de sociologie*, 31, 4, 529-551.
- Galluzo, A. 2023. *Le mythe de l'entrepreneur. Défaire l'imaginaire de la Silicon Valley*. Paris, La Découverte.
- Garcia, S. Montagne, S. 2011. « Pour une sociologie critique des dispositifs d'évaluation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, n° 189, 4-15.
- Garcia, S. 2010. « 14. L'« efficacité » de l'École comme enjeu politique et pédagogique ». Dans : Willy Pelletier éd., *L'État démantelé: Enquête sur une révolution silencieuse*. Paris, La Découverte, 190-199.
- Garcia, S. 2010. « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/3, n° 183, 48-57.
- Garcia, S. 2008. « L'expert et le profane : qui est juge de la qualité universitaire ? » *Genèses*, 70, 66-87.
- Garcia, S. 2009. « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, n° 33, 154-172.
- Garraud, P. 1990. « Politiques nationales, l'élaboration de l'agenda », *Année sociologique*, 40, 17-41.
- Gauch, M. 2015. « Les départements de GEII : Regards sur l'histoire et nouveaux horizons », *GeSI*, n° 86 (partie 1), 29-56.
- Gautier, C. 2015. « Le décrochage, le définir, le mesurer », Note OFIPE, n°22, Université Paris-Est Marne-La-Vallée.
- Gilbert, C. Henry, E. 2009. « Lire l'action publique au prisme des processus de définition des problèmes ». Dans Gilbert, C. Henry, E. (dir.), *Comment se construisent les problèmes de santé publique*, Paris, La Découverte, 9-33.
- Giraudon, C. 2013. « Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un facteur d'émancipation ? Lectures et pratiques enseignantes divergentes », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 65-81.
- Gjerding, A. Wilderom, C. Cameron, S. Taylor, A. Scheunert, K. 2006. « L'université entrepreneuriale : vingt pratiques distinctives ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 18, 95-124.
- Glasman, D. Oeuvrard F. (dir.). 2011. *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.



- Glasman, D. 2000. « Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle ». *VEI enjeux*, 122, 10-25.
- Godin, B. 2016. « Making sense of innovation: from weapon to instrument to buzzword », *Quaderni*, 90, 21-40.
- Godin, B. 2006. « The Linear Model of Innovation The Historical Construction of an Analytical Framework », *Science, Technology & Human Values*, vol. 31, no 6, November, 639-667.
- Goy, H. 2012. « Réflexions sur la nature entrepreneuriale des universités », document de travail, université de Laval.
- Gozlan, C. 2020. « Évaluer la recherche aujourd’hui. Logiques sociales et politiques du jugement scientifique », *La vie des idées*. En ligne : <https://laviedesidees.fr/Evaluer-la-recherche-aujourd-hui.html>
- Gozlan, C. 2016. « Les sciences humaines et sociales face aux standards d’évaluation de la qualité académique : Enquête sur les pratiques de jugement dans une agence française ». *Sociologie*, 7, 261-280.
- Grégoire, M. 2022. « L’emploi, une cause patronale. À propos des Gattaz, du pin’s à la sociodicée ». *Salariat*, 1, 159-193.
- Grelet, Y. Romani, C. Timoteo, J. 2010. « Entrer en STS ou IUT, et après ? », *Céreq Bref*, n°275.
- Guichard, S. 2022. « Histoire du métier d’ingénieur pédagogique dans l’ESR », dans C. Pélissier, S. Lédé (dir.) *L’ingénieur pédagogique dans le supérieur*, Paris, Presses des MINES, 41-56.
- Guilbaud, A. 2017. « Transferts et continuités de la politisation à l’Organisation mondiale de la santé : le cas des substituts du lait maternel ». *Critique internationale*, 76(3), 101-119.
- Guillemot, D. Jeannot, G. 2013. « Modernisation et bureaucratie, l’administration d’État à l’aune du privé ». *Revue française de sociologie*, 1(1), 83-110.
- Gury, N. Moullet, S. 2007. « L’insertion des non-diplômés de l’enseignement supérieur : réversibilités d’un échec et imbrication entre trajectoires scolaire et professionnelle », *Céreq-Relief*, n°22, 191-210.
- Gury, N. 2007. « Les sortants sans diplôme de l’enseignement supérieur : temporalités de l’abandon et profils des décrocheurs », *L’orientation scolaire et professionnelle*, 36/2.
- Hannan, A. et Silver, H. 2000. *Innovating in higher education. Teaching, learning and institutional cultures*, Open University Press.
- Hannan, A. English, S. Silver, H. 1999. « Why innovate? Some preliminary findings from a research project on Innovations in teaching and learning in higher education ». *Studies in Higher Education*, 24(3), 279-289.

- Hassenteufel, P. 2001. *Sociologie politique : l'action publique*. Armand Colin, « U ».
- Henry, O. Pierru, F. 2012. « Les consultants et la réforme des services publics ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 193, 4-15.
- Herlin-Giret, C. Le Roux, D. Momméja, A. 2019. « Introduction – des terrains sans sympathie ? », *Terrains/Théories*. En ligne : <https://journals.openedition.org/teth/1963>.
- Héry, E. 2007. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au xxe siècle*. Paris, L'Harmattan.
- Hibou, B. 2012. *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*, Paris, La Découverte, coll. Cahiers libres.
- Hilgartner, S. Bosk, C. 1988. « The Rise and Fall of Social Problems: A Public Arena Model », *American Journal of Sociology*, 94 (1), 53-76.
- Hirtt, N. 2009. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, 39, 5-28.
- Honoré, M. 2022. *Les cours en visio me donnent envie de mourir*. Grenoble, Le monde à l'envers.
- Huault, I. 2009. « Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité. » *Les Grands Auteurs en Management*, 1-10.
- Hugrée, C. Poullaouec, T. 2022. *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Paris. Raisons d'agir.
- Illich, I. 1973. *La convivialité*, Paris, Points.
- Jonnaert, P. 2014. « Chapitre 2. Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? ». Dans Christophe Dierendonck éd., *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 35-55.
- Kirschner, P. Van Merriënboer, J. 2013. « Do Learners Really Know Best? Urban Legends in Education », *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183.
- Kitchener, M. 2002. « Mobilizing the Logic of Managerialism in Professional Fields: the Case of Academic Health Center Mergers », *Organization Studies*, 23, 3, 391-420.
- Klein, A. Laporte, C. Saiget, M. (dir.). 2015. *Les Bonnes pratiques des organisations internationales*. Paris, Presses de Sciences Po.
- Kogan, A-F. Andonova, Y. 2015. Actes du colloque « De l'injonction à la créativité à sa mise en œuvre : quel parallèle entre monde de l'art et monde productif ? », 9- 10 avril 2015, Maison des Sciences de l'Homme (MSH Ange-Guepin), Nantes.

- Labrousse, A. 2016. « Apprendre des expérimentations aléatoires. Promesse de scientificité, complications pratiques, expériences historiques ». *La vie des idées*, en ligne : <https://lavedesidees.fr/Apprendre-des-experimentations-aleatoires.html>
- Labrousse, A. Zamora, P. 2013. « Expérimentations de terrain et politiques publiques du travail et de l'emploi. Apports récents et mises en perspective ». *Travail et emploi*, 135, 5-13.
- Laillier, J. Topalov, C. 2022. *Gouverner la science. Anatomie d'une réforme (2004-2020)*, Marseille, Agone.
- Lampland, M. Star, S-L. 2009. *Standards and Their Stories: How Quantifying, Classifying and Formalizing Practices Shape Everyday Life*, Ithaca, Cornell University Press.
- Laval, C. 2009. « Les nouvelles usines du savoir du capitalisme universitaire », *Revue du MAUSS*, n°33-1, 173-184.
- Leclercq, D. (dir.) 1998. *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Hayen, Mardaga.
- Lemaire, S. 2004. « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? », *France, portrait social 2004/2005*, Insee Références.
- Lemaître, D. 2018. « L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34, 1, 1-21.
- Lemaître, D. 2015. « Pourquoi innover ? » Dans O. Reynet (dir.). *Actes du VIIIème colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur : Innover : Comment ? Pourquoi ?*, 71-80.
- Lemaître, D. 2007. « Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : une évolution postmoderne ? », *Recherches en éducation*, n°2. En ligne : <https://journals.openedition.org/ree/3666>.
- Lemaître, D. Hatano, M. 2007. *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation*. Paris, L'Harmattan.
- Lemieux, C. 2012. « Peut-on ne pas être constructiviste ? », *Politix* 2012/4, n° 100, 169-187.
- Lemistre, P. Blanchard, M. 2022. « Introduction : Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié ». *Formation emploi*, 158, 7-22.
- Lenoir, H. 2010. *Éducation, autogestion, éthique*. Chaucre, Les éditions libertaires.
- Linhart, R. 1978. *L'établi*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Lison, C. Bédard, D. Beaucher, C. et Trudelle, D. 2014. « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). En ligne : <https://journals.openedition.org/ripes/771>

- Löbler, H. 2006. « Learning entrepreneurship from a constructivist perspective », *Technology Analysis & Strategic Management*, no 1, vol. XVIII, 19-36.
- Loiola, F. A. Romainville, M. 2008. « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? » *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Lorenz, C. 2007. « L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union Européenne ». Dans C. Soulié (dir), *Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, 33-53.
- Losego, P. 2004. « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, Vol. 46 - n° 2, 187-204.
- Madelrieux, S. 2016. *La philosophie de John Dewey*. Repères. Paris.
- Marsollier, C. « Innovation pédagogique et identité professionnelle : le concept de « rapport à l'innovation » », *Recherche & Formation*, N°31, 11-29.
- Memmi, D. 2021. « Chapitre III. Le retour de la troisième classe ? Comment déclasser sans larmes dans le service public ». Dans : J. Gervais, C. Lemercier & W. Pelletier (Dir), *La valeur du service public*, Paris: La Découverte, 396-411.
- Ménard, B. 2017. « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 : tous décrocheurs? Une analyse à l'aune de l'approche des capacités ». Dans J. Calmand, T. Couppié, V. Henrad, *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes*, Céreq, 129-148.
- Merle, P. 2000. « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Population*, 55<sup>e</sup> année, n°1, 15-50.
- Merlin, F. 2018. « Le décrochage en STS : l'autre échec de l'enseignement supérieur », *Céreq Bref*, n°366, septembre, 4 pages.
- Meyer, J. Rowan, B. 1977. « Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony », *American Journal of Sociology*, 83, 2, 340-363.
- Michaut, C. 2012. « Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche ». Dans M. Romainville, C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur, 53-68.
- Michaut, C. 2003. « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche & Formation*, n°43, 101-113.
- Millet, M. 2012. « L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques ». Dans M. Romainville, C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur, 69-88.

- Millet, M. 2003. *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon.
- Mintzberg, H. 1979. *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*. Prentice Hall, Englewoods Cliffs, NJ.
- Moguerou, P. Murdoch, J. Jean-Jacques, P. 2003. « Les Déterminants de l'abandon de thèse », Rapport du Céreq, « La mobilité professionnelle des jeunes docteurs », *Relief 2*, décembre.
- Maurin, E. 2007. *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Éd. du Seuil.
- Muller, P. 2005. « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : Structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, 55, 155-187.
- Musselin, C. Dif-Pradalier, M. 2014. « Quand la fusion s'impose : la (re)naissance de l'université de Strasbourg », *Revue française de sociologie*, 2(2), 285-318.
- Musselin, C. 2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 1(1), 69-91.
- Musselin, C. 2005. *Le Marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*. Paris, Presses de Sciences-Po.
- Nelson R. R. Phelps E. S. 1966 « Investment in Humans, technological diffusion, and economic growth », *American Economic Review, papers and proceedings*, 56-2, 69-75.
- Neyrat, F. 2008. Enseignement supérieur : la Grande Transformation ?, *Mouvements*, 55-56, 62-71.
- Neyrat, F. 2007. « Quelle reconnaissance pour la formation ? », *Savoirs*, 15, 57-64.
- Normand, R. Villani, M. 2019. « Les nouvelles conventions du travail académique ou les reconfigurations du professionnalisme universitaire », *Revue française d'administration publique*, 169, 137-149.
- Normand, R. 2006. « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 53-70.
- Normand, R. 2005. « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°1, 67-82.
- Normand, R. 2004. « La formation tout au long de la vie et son double Contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation », *Éducation et sociétés*, vol. no 13, n°1, 103-118.
- Noûs, C. 2021. « Le néo-management et ses mots : impositions, appropriations, contestations », *Mots. Les langages du politique*, 126, 9-13.
- Offerlé, M. 2013. *Les Patrons des patrons: Histoire du Medef*. Odile Jacob.

- Palazzeschi, Y. 1998. *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994*, Paris : L'Harmattan, 2 vol.
- Parmentier, P. 2006. « Chapitre 10. Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire ». Dans : N. Rege Colet éd., *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 199-215.
- Paul, J. Suleman, F. 2005. « La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif ? ». *Éducation et sociétés*, vol. no 15, no. 1, 2005, 19-43.
- Paulré, B. 2016. « L'innovation en économie : l'histoire d'un désenchantement », *Quaderni*, 90, 41-54.
- Peerbaye, A. 2014. « Innovation ». Dans : P-M. Chauvin, *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*. Paris, Presses de Sciences Po, 345-361.
- Peraya, D. 2021. « S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique », *Distances et médiations des savoirs*, n°33, 1-22.
- Pereira, I. 2019. « Fausses alternatives et perspectives radicales », *Les Cahiers de Pédagogies radicales*, Dossier thématique n°1 – Pédagogies et néolibéralisme, 39-43.
- Pérennès, L. Pinte, G. 2012. « Retour d'expérience(s) sur un dispositif visant à réduire l'échec en premier cycle universitaire : le Cycle d'Orientation et de Consolidation », *Questions Vives*, Vol.6, n°16.
- Perret, C. Morlaix, S. 2014. « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence ». *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 175-191.
- Perret, C. Berthaud, J. Benoist, S. 2013. « Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan « Réussite en licence » selon les acquis initiaux des étudiants », *Revue française de pédagogie*, n°183, 83-98.
- Perret, C. 2013. « Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2). En ligne : <https://journals.openedition.org/ripes/730>.
- Petiteville, F. 2016. « Les organisations internationales dépolitisent-elles les relations internationales ? ». *Gouvernement et action publique*, 3(3), 113-129.
- Peugny, C. 2020. « Générations, jeunesse et classes sociales : Un quart de siècle d'analyse des inégalités », *Agora débats/jeunesses*, n°86, 11-24.
- Peugny, C. Van de Velde, C. 2013. « Repenser les inégalités entre générations ». *Revue française de sociologie*, n°54, 641-662.

- Pirot, L. De Ketele, J.-M. 2000. « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées ». *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367–394.
- Pomian, J. 2009. « « Serious games » : apprendre en jouant ? », *Quaderni*, n°69, 121-126.
- Prensky, M. 2001. « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Poullaouec, T. 2010. *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, L'enjeu scolaire.
- Poupeau, F. 2017. *Analyser la gouvernance multi-niveaux*, Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.
- Ravinet, P. 2011. « La coordination européenne « à la bolognaise »: Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur », *Revue française de science politique*, 1(1), 23-49.
- Rikap, C. 2015. « De la spécificité de l'Université dans le développement d'une stratégie de transformation », *Contretemps*, en ligne : <https://www.contretemps.eu/de-la-specificite-de-lu-niversite-dans-le-developpement-dune-strategie-de-transformation/>
- Rist, G. (dir.) 2002. *Les mots du pouvoir, sens et non-sens de la rhétorique internationale*. Nouveaux Cahiers de l'IUED.
- Rochex, J.-Y. 1998. « Rapport au savoir, activité intellectuelle et élaboration de soi : du malentendu au décrochage ? » Dans M-C. Bloch, B. Gerde (coord.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon, Chronique sociale, 131-141.
- Roland, N. Uyttebrouck, E. 2015. « Critique de l'innovation technopédagogique dans l'enseignement supérieur ». Dans O. Reynet (dir.). *Actes du VIIIème colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur : Innover : Comment ? Pourquoi ?*, 51-60.
- Romainville, M. Michaut, C. 2012, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation ».
- Romainville, M. 2007. « Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ? ». Dans M. Frenay (dir.). *Actes du 4ème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 181-188.
- Romainville, M. 2006. « Introduction ». Dans : N. Rege Colet, *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, 7-13.
- Romainville, M. 2002. « Promouvoir la réussite à l'université », Table ronde organisée par Mme Françoise Dupuis Ministre de l'Enseignement supérieur, Bruxelles, le 22 mars 2002, *La réussite à l'université, éclairages pédagogiques*, Facultés universitaires de Namur.

- Rosé, J. 2008. « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes ». Dans « Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation-emploi-travail », *Relief*, n°25 janvier, 43-58.
- Sarfati, F. 2013. « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora débat Jeunesse*, Presses de Sciences Po, 2013/1, n° 63, 7-21.
- Serre, D. 2019. « Une réflexivité pédagogique sous contraintes », *Socio-logos*, en ligne : <https://journals.openedition.org/socio-logos/4164>.
- Shepherd, S. 2018. « Managerialism: an ideal type », *Studies in Higher Education*, 43-9, 1668-1678.
- Schumpeter, J. 1951 et 1965 [1943]. *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Payot.
- Scott, J. C. 2019. *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*. Paris, Éditions Amsterdam.
- Siegel, D. 2008. « Réflexion sur la stratégie ». *La Revue des Sciences de Gestion*, 230, 15-23.
- Sirota, R. 2003. « Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique », *Recherche et Formation*, dossier thématique n° 43.
- Smith, A. 2010. *Le Gouvernement de l'Union européenne : une sociologie politique*, Paris, LGDJ.
- Solar, C. 1998. *Pédagogie et Équité*. Montréal, Éditions Logiques.
- Soulié, C. 2002. « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines* 2002/4, N°48, 11-39.
- Stavrou, S. 2011. « La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France. De l'expertise aux effets curriculaires ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 93-109.
- Stiegler, B. 2019. « Il faut s'adapter ». *Sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, collection : Les Essais.
- Tanguy, L. 2005. « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Éducation et sociétés*, 2005/2, n°16, 99-122.
- Tralongo, S. Noûs, C. 2022. « L'injonction à la « pédagogie du supérieur » : un cadrage étroit des enseignants-chercheurs ? ». *La Pensée*, n°411, 103-114.
- Tralongo, S. 2018. « Ce qui fait et ceux qui font la professionnalisation en IUT », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, -1, 37-57.
- Tounés, A. Fayolle, A. 2006. « L'odyssée d'un concept et les multiples figures de l'entrepreneur », *La Revue des Sciences de Gestion*, 2006/4, n°220-221, 17-30.



- Vaniscotte, F. 1984. « La formation des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale et l'innovation pédagogique », *Revue française de pédagogie*, volume 69, 21-33.
- Van Zanten, A. 2016. « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, 66, 81-114.
- Vatin, F. (dir.). 2013. *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Presses universitaires du Mirail, coll. « Socio-logiques ».
- Vatin, F. Vernet, A. 2009. « La crise de l'université française : une perspective historique et sociodémographique ». *Revue du MAUSS*, n°1, 47-68.
- Van de Velde, C. 2016. « « J'aimerais que quelqu'un m'attende quelque part » : Visages et expériences des « neet » », *Le blog de la Chaire de recherche sur les inégalités sociales et parcours de vie*, novembre.
- Van de Velde, C. 2011. « 15. La dépendance familiale des jeunes adultes en France : Traitement politique et enjeux normatifs ». Dans : Serge Paugam éd., *Repenser la solidarité*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France, 315-333.
- Veen, W. Vrakking, B. 2006. *Homo Zappiens: Growing up in a digital age*. London, UK: Network Continuum Education.
- Verley, E. Zilloniz, S. 2010. « L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances », *Formation emploi*, 110, 5-18.
- Verzat, C. Toutain, O. 2014. Entraîner l'esprit d'entreprendre à l'école, une opportunité pour apprendre à apprendre ?. *Cahiers de l'action*, 41, 7-17
- Viau, R. Joly, J. Bédard, D. 2004. « La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices ». *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163–176
- Vinokur, A. 2008. « Vous avez dit « autonomie » ? ». *Mouvements*, n°55-56, 72-81.
- Walder, A. 2015. « Characteristics of the PÉDAGOGICAL Innovator in a University Strongly Committed to Research and Across Disciplines », *Journal of Educational and Developmental Psychology*, Vol. 5, N°1, 119-127.
- Warin, P. 2018. « Ce que demande la non-demande. Autour du non-recours aux aides sociales », *La Vie des idées*. En ligne : <https://laviedesidees.fr/Ce-que-demande-la-non-demande.html>
- Warin, P. 2011. « Chapitre 5. Le non-recours par désaccord: Welfare stigma et catégorie du non-recours ». Dans M. Jaeger, *Usagers ou citoyens: De l'usage des catégories en action sociale et médico-sociale*, Dunod, Santé social, 115-136.
- Weaver R. 1986. « The Politics of Blame Avoidance ». *Journal of Public Policy*, vol. 6, issue 4, 371-398.

- Weber, M. 1995. *Économie et société*, vol. 1, Paris, Pocket.
- Weber, M. 1959. *Le savant et le politique*, trad. par J. Freund, Paris, Plon.
- Weil, S. 1955 [1934]. *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*. Paris, Gallimard.
- Welch, F. 1970. « Education in Production », *Journal of Political Economy*, 78-1, 35-59.
- Weller, J-M. 2018. *Fabriquer des actes d'État. Une ethnographie du travail bureaucratique*, Paris, Économica.
- Wood, M. Flinders, M. 2014. « Rethinking Depoliticisation », *Policy and Politics*, 42 (2), 151–70.
- Wright Mills, C. 2006 [1959] *L'imagination sociologique*, Paris, La découverte.
- Zaffran, J. Aigle, M. 2020. « Qui décroche de l'université : Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine ». *Revue de l'OFCE*, n°167, 5-41.
- Zaffran, J. Vollet, J. 2018. *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?*, Lormont, Le Bord de l'eau, coll. « Documents ».
- Zaffran, J. 2015. « Lutte contre le décrochage scolaire et jeux d'échelle : Des acteurs publics aux parcours individuels », *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n° 45
- Zaffran, J. Vollet J. 2017. « Est-il raisonnable de ne pas croire au diplôme ? Le cas des décrocheurs scolaires. », *Éducation et formations*, n°94, septembre, 149-162.
- Zunig, X. 2010. « Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 184, no. 4, 58-71.

### **Rapports du FEJ :**

- Aubin, C. 2011. « Réussite en L1 en mathématique », Note de restitution finale remise au Fonds d'Expérimentations pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en 2009 par le Ministère en charge de la Jeunesse, septembre.
- Bonnal, L. Favard P. 2012. « Accompagnement des étudiants décrocheurs de L1 », Rapport d'évaluation pour le Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.
- Céreq, « Le Portefeuille d'Expériences et de Compétences », rapport d'évaluation, FEJ, octobre 2014.
- Crédoc, « De l'université à l'entreprise », rapport d'évaluation, FEJ.
- FEJ, Premiers enseignements des expérimentations en matière décrochage universitaire, note thématique, Octobre 2013.

Rapport d'évaluation finale remis par les Ateliers du Développement au Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en 2009 par le Ministère en charge de la Jeunesse, FEJ, juillet 2011.

Université Paul Verlaine-Metz, « Accompagnement des étudiants décrocheurs », Note de restitution finale du porteur de projet, AP1 - N°462, janvier 2010.

### **Autres rapports institutionnels :**

ANSTIA. 2021. Analyse des résultats de l'enquête Adhérents ANSTIA.

Aschieri G., 2012, *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*, Rapport du Conseil économique, social et environnemental.

ADIUT. 2007. *Livre blanc sur le système IUT : après 40 ans d'existence : histoire, bilan, perspectives, assodiut*. En ligne : <https://www.leslivresblancs.fr/livre/filieres-specialisees/enseignement-et-formation/le-systeme-iut-histoire-bilan-perspectives>.

Avis du Sénat, n°67, Tome VII Education Nationale, 1972-1973, présenté par Adolphe Chauvin, sénateur, au nom de la Commission des Affaires culturelles.

Béjean S., 2015, *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur* (StraNES).

Bertrand C., 2014, « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », rapport à la demande de Madame Simone BONNAFOUS Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle.

Bétant, B. Foucault, M. Peyroux, C. 2010. Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, rapport n° 2010-091.

Blaya, C. Hayden, C. 2003, LARSEF/Observatoire européen de la violence scolaire, *Constructions sociales des absentéismes et décrochages scolaires en France et en Angleterre*.

Commission européenne, 2012, « Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques », Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions.

Demuyne C., 2011, *Réduire de moitié le décrochage universitaire*, rapport à Monsieur le Premier ministre François Fillon, juin.

Endrizzi L., 2010, « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur ». Dossier d'actualité de la VST, n° 59, décembre.

Glasman, D. 2004. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, rapport établi à la demande du Haut Conseil à l'évaluation de l'École.

Hetzel P., 2006, *De l'université à l'emploi : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi.*, La Documentation française, Collection des rapports officiels, Octobre, 110 pp.

Mascherini, S. Salvatore, L. Meierkord, A. Jungblut, J.-M. 2012, *Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Eurofound.

MESR-SIES. 2013. « Réussite et échec en premier cycle », Note d'information, Enseignement supérieur et recherche.

OCDE, 1998, *Stimuler l'esprit d'entreprise*.

Observatoire de la vie étudiante, 2016, Repères 2016.

Schéma Régional de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, SRESRI Aquitaine, décembre 2012.

Rapport du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle, Année 2010-2011.

Rapport public annuel 2012 de la Cour des comptes, « La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités », 657 – 704.

## Annexes

---

## **Annexe 1 – Version de l’article de L612-3 du code de l’éducation en vigueur du 22 juin 2000 au 11 août 2007.**

« Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes conformément à l'article L. 613-5.

Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix. Il doit pouvoir, s'il le désire, être inscrit en fonction des formations existantes lors de cette inscription dans un établissement ayant son siège dans le ressort de l'académie où il a obtenu le baccalauréat ou son équivalent ou, en cas de dispense, dans l'académie où est située sa résidence. Lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, constatées par l'autorité administrative, les inscriptions sont prononcées, après avis du président de cet établissement, par le recteur chancelier, selon la réglementation établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, en fonction du domicile, de la situation de famille du candidat et des préférences exprimées par celui-ci.

Les dispositions relatives à la répartition entre les établissements et les formations excluent toute sélection. Toutefois, une sélection peut être opérée, selon des modalités fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements au sens du titre Ier du livre VII, et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique.

La préparation aux écoles est assurée dans les classes préparatoires des lycées et dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, dans des conditions fixées par décret ».

## **Annexe 1 – Version de l’article de L612-3 du code de l’éducation en vigueur depuis le 27 décembre 2020**

« I.-Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes conformément au premier alinéa de l'article L. 613-5. Afin de favoriser la réussite de tous les étudiants, des dispositifs d'accompagnement pédagogique et des parcours de formation personnalisés tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis sont mis en place au cours du premier cycle par les établissements dispensant une formation d'enseignement supérieur. Les établissements communiquent chaque année au ministre chargé de l'enseignement supérieur des statistiques, qui sont rendues publiques, sur le suivi et la validation de ces parcours et de ces dispositifs.

L'inscription dans une formation du premier cycle dispensée par un établissement public est précédée d'une procédure nationale de préinscription qui permet aux candidats de bénéficier d'un dispositif d'information et d'orientation qui, dans le prolongement de celui proposé au cours de la scolarité du second degré, est mis en place par les établissements d'enseignement supérieur. Au cours de cette procédure, les caractéristiques de chaque formation, y compris des formations professionnelles et des formations en apprentissage, et les statistiques prévues à l'article L. 612-1 sont portées à la connaissance des candidats ; ces caractéristiques font l'objet d'un cadrage national fixé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. L'inscription est prononcée par le président ou le directeur de l'établissement ou, dans les cas prévus aux VIII et IX du présent article, par l'autorité académique.

Pour l'examen des candidatures présentées dans le cadre de la procédure nationale de préinscription mentionnée au deuxième alinéa du présent I, les établissements dispensant une formation d'enseignement supérieur peuvent tenir compte de la participation des bacheliers aux dispositifs d'accompagnement mis en place entre les établissements d'enseignement pour garantir l'égalité des chances.

L'inscription peut, compte tenu, d'une part, des caractéristiques de la formation et, d'autre part, de l'appréciation portée sur les acquis de la formation antérieure du candidat ainsi que sur ses compétences, être subordonnée à l'acceptation, par ce dernier, du bénéfice des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisé proposés par l'établissement pour favoriser sa réussite. Il est tenu compte, à cette fin, des aménagements et des adaptations dont bénéficient les candidats en situation de handicap.

Le silence gardé par un établissement sur une candidature présentée dans le cadre de la procédure nationale de préinscription prévue au deuxième alinéa du présent I ne fait naître aucune décision implicite avant le terme de cette procédure.

Afin de garantir la nécessaire protection du secret des délibérations des équipes pédagogiques chargées de l'examen des candidatures présentées dans le cadre de la procédure nationale de préinscription prévue au même deuxième alinéa, les obligations résultant des articles L. 311-3-1 et L. 312-1-3 du code des relations entre le public et l'administration sont réputées satisfaites dès lors que les candidats sont informés de la possibilité d'obtenir, s'ils en font la demande, la communication des informations relatives aux critères et modalités d'examen de leurs candidatures ainsi que des motifs pédagogiques qui justifient la décision prise.

II.-La communication, en application des dispositions du code des relations entre le public et l'administration, du code source des traitements automatisés utilisés pour le fonctionnement de la plateforme mise en place dans le cadre de la procédure nationale de préinscription prévue au I s'accompagne de la communication du cahier des charges présenté de manière synthétique et de l'algorithme du traitement.

III.-Les capacités d'accueil des formations du premier cycle de l'enseignement supérieur des établissements relevant des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur sont arrêtées chaque année par l'autorité académique après dialogue avec chaque établissement. Pour déterminer ces capacités d'accueil, l'autorité académique tient compte des perspectives d'insertion professionnelle des formations, de l'évolution des projets de formation exprimés par les candidats ainsi que du projet de formation et de recherche de l'établissement.

IV.-Pour l'accès aux formations autres que celles prévues au VI, lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil d'une formation, les inscriptions sont prononcées par le président ou le directeur de l'établissement dans la limite des capacités d'accueil, au regard de la cohérence entre, d'une part, le projet de formation du candidat, les acquis de sa formation antérieure et ses compétences et, d'autre part, les caractéristiques de la formation.

V.- Sans préjudice des dispositions des deux derniers alinéas de l'article L. 611-1, pour l'accès aux formations autres que celles mentionnées au VI, lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil d'une formation, l'autorité académique fixe un pourcentage minimal de bacheliers retenus bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée, en fonction du rapport entre le nombre de ces bacheliers

boursiers candidats à l'accès à cette formation et le nombre total de demandes d'inscription dans cette formation enregistrées dans le cadre de la procédure de préinscription prévue au deuxième alinéa du I.

Pour l'accès à ces mêmes formations et compte tenu du nombre de candidats à ces formations résidant dans l'académie, l'autorité académique fixe également, afin de faciliter l'accès des bacheliers qui le souhaitent aux formations d'enseignement supérieur situées dans l'académie où ils résident, un pourcentage maximal de bacheliers retenus résidant dans une académie autre que celle dans laquelle est situé l'établissement. Pour l'application du présent alinéa, sont assimilés à des candidats résidant dans l'académie où se situe la formation à laquelle ils présentent leur candidature :

1° Les candidats ressortissants français ou ressortissants d'un Etat membre de l'Union européenne qui sont établis hors de France ;

2° Les candidats préparant ou ayant obtenu le baccalauréat français dans un centre d'examen à l'étranger;

3° Les candidats qui souhaitent accéder à une formation qui n'est pas dispensée dans leur académie de résidence.

Les pourcentages prévus aux premier et deuxième alinéas du présent V sont fixés en concertation avec les présidents d'université concernés. Seule l'obligation de respecter le pourcentage minimal de bacheliers boursiers retenus peut conduire à déroger au pourcentage maximal de bacheliers retenus résidant dans une autre académie.

Pour les formations dont le bassin de recrutement diffère du périmètre de l'académie, le ministre chargé de l'enseignement supérieur détermine par arrêté la zone géographique de résidence des candidats prise en compte en lieu et place de l'académie pour la mise en œuvre des dispositions du même deuxième alinéa.

VI.-Une sélection peut être opérée, selon des modalités fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements au sens du chapitre VII du titre Ier du livre VII de la troisième partie et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique, ainsi que pour l'accès aux formations de l'enseignement supérieur dispensées dans les lycées, aux cycles préparatoires intégrés, aux formations préparant au diplôme de comptabilité et de gestion ou aux diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques, aux formations préparant à la licence professionnelle et aux formations de l'enseignement supérieur conduisant à la délivrance d'un double diplôme.

Sans préjudice des dispositions des deux derniers alinéas de l'article L. 611-1 et de l'article L. 621-3, pour l'accès aux formations mentionnées au premier alinéa du présent VI, l'autorité académique fixe un pourcentage minimal de bacheliers retenus bénéficiaires d'une bourse nationale de lycée.

VII.-En tenant compte de la spécialité du diplôme préparé et des demandes enregistrées dans le cadre de la procédure de préinscription prévue au deuxième alinéa du I, l'autorité académique prévoit, pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs et aux instituts universitaires de technologie, respectivement un pourcentage minimal de bacheliers professionnels retenus et un pourcentage minimal de bacheliers technologiques retenus ainsi que les modalités permettant de garantir la cohérence entre les acquis de la formation antérieure du candidat et les caractéristiques de la formation demandée. Ces



pourcentages et ces modalités sont fixés en concertation avec les présidents d'université, les directeurs des instituts universitaires de technologie, les directeurs des centres de formation d'apprentis et les proviseurs des lycées ayant des sections de techniciens supérieurs, chacun pour ce qui le concerne.

VIII.-L'autorité académique propose aux candidats auxquels aucune proposition d'admission n'a été faite dans le cadre de la procédure nationale de préinscription une inscription dans une formation, dans la limite des capacités d'accueil prévues au III, en tenant compte, d'une part, des caractéristiques de cette formation et, d'autre part, du projet de formation des candidats, des acquis de leur formation antérieure et de leurs compétences. Cette proposition fait l'objet d'un dialogue préalable avec le candidat et le président ou le directeur de l'établissement concerné au cours duquel ce dernier peut proposer au candidat une inscription dans une autre formation de son établissement. Avec l'accord du candidat, l'autorité académique prononce son inscription dans la formation retenue, laquelle peut être subordonnée, par le président ou le directeur de l'établissement concerné, à l'acceptation, par le candidat, du bénéfice des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisés nécessaires à sa réussite.

IX.-Lorsque la situation d'un candidat justifie, eu égard à des circonstances exceptionnelles tenant à son état de santé, à son handicap, à son inscription en tant que sportif de haut niveau sur la liste mentionnée au premier alinéa de l'article L. 221-2 du code du sport ou à ses charges de famille, son inscription dans un établissement situé dans une zone géographique déterminée, l'autorité académique, saisie par ce candidat, peut procéder au réexamen de sa candidature dans des conditions fixées par décret. En tenant compte de la situation particulière que l'intéressé fait valoir, des acquis de sa formation antérieure et de ses compétences ainsi que des caractéristiques des formations, l'autorité académique prononce, avec son accord, son inscription dans une formation du premier cycle.

X.-Au mois de décembre de chaque année, le ministre chargé de l'enseignement supérieur rend public un bilan détaillé par académie de la procédure nationale de préinscription dans le premier cycle de l'enseignement supérieur ainsi que les prévisions démographiques d'entrée dans le premier cycle universitaire pour la prochaine rentrée.

XI.-Un comité éthique et scientifique est institué auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Ce comité veille notamment au respect des principes juridiques et éthiques qui fondent la procédure nationale de préinscription mentionnée au I ainsi que les procédures mises en place par les établissements dispensant des formations initiales du premier cycle de l'enseignement supérieur pour l'examen des candidatures. Le comité formule toute proposition de nature à améliorer la transparence de ces procédures et leur bonne compréhension par les candidats.

Les missions, la composition et les modalités de fonctionnement du comité sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Ses membres ne sont pas rémunérés.

XII.-Un décret précise les modalités d'application des I à XI du présent article.

XIII.-Les classes préparatoires des lycées et les établissements publics d'enseignement supérieur assurent la préparation aux écoles, aux formations de l'enseignement supérieur qui font l'objet d'une sélection et aux concours de la fonction publique. Les étudiants boursiers bénéficient de la gratuité d'accès à ces préparations.

Chaque lycée public disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur conclut une convention avec un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel de son choix dans son académie afin de prévoir des rapprochements dans les domaines pédagogique et de la recherche et de faciliter les parcours de formation des étudiants. Lorsqu'aucun établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel de l'académie ne propose de formations d'enseignement supérieur en lien avec celles dispensées dans le lycée, ce dernier peut conclure une convention avec un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel situé en dehors de son académie. La convention prévoit les modalités de mise en œuvre d'enseignements communs aux formations dispensées par les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et à celles dispensées par les lycées. L'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel motive son refus de conclure une convention. La préinscription assure aux élèves la connaissance des conventions existantes entre les lycées disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur et les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel auxquels ils sont associés. Les élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles d'un lycée public sont également inscrits dans une formation proposée par l'un des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel ayant conclu une convention avec ce lycée, selon des modalités précisées par décret. Cette inscription emporte paiement des droits d'inscription prévus à l'article L. 719-4 ».

## Annexe 2 – Traitements SPSS des modèles de régression

### A.2. Tableaux de contrôle du modèle de régression sortants / non sortants sur l'ensemble de la population

**Tableau 1.** Tableau de classement des données du modèle de régression

Tableau de classement <sup>a,b</sup>					
Observations			Prévisions		
			sortie_anticpe		Pourcentage correct
			Non sortant	Sortant	
Etape 0	sortie_anticpe	Non sortant	45905	0	100,0
		Sortant	2399	0	0,0
	Pourcentage global				95,0

a. La constante est incluse dans le modèle.  
b. La valeur de césure est ,500

*La totalité des sortants réels sont classés comme des non-sortants par la prédiction. Cela signifie que la valeur associée à leur probabilité de sortie est trop faible pour les intégrer au groupe prédit des sortants (probabilité < 0,5). Pour autant, les sortants réels ne représentent que 5% de l'effectif total. Ainsi, 95% des données traitées sont classées correctement par le modèle ce qui permet de conclure à un taux élevé d'ajustement des données.*

**Tableau 2.** Probabilité initiale de survenue du phénomène.

Variables dans l'équation							
		A	E.S.	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
Etape 0	Constante	-2,952	,021	19860,913	1	0,000	,052

**Tableau 3.** Tableau d'ajustement du premier modèle.

Tableau d'ajustement du modèle		
Variable introduite	R-deux de Nagelkerke	Gain de R-deux
Type de bac	,037	-
Niveau parcours	,083	2,25
Age	,115	1,38
Discipline	,124	1,08
Sexe	,125	1,01
Nationalité	,126	1,01
Age obtention bac	,127	1,01
PCS du parent référent	,128	1,01

a. L'estimation a été interrompue au numéro d'itération 6 parce que les estimations de paramètres ont changé de moins de ,001.

*Lecture : La variable « type de bac » permet d'expliquer 3,7% de la variance. L'introduction de la variable « niveau parcours » dans le modèle multiplie par 2,25 la part de variance expliquée. La variable « niveau parcours » apporte donc un gain significatif important.*

**Tableau 4.** Tableau d'ajustement du second modèle.

Tableau d'ajustement du modèle		
Variable introduite	R-deux de Nagelkerke	Gain de R-deux
Age à l'obtention du bac	,027	-
Discipline	,044	1,67
Sexe	,047	1,05
PCS parent référent	,050	1,07
Nationalité	,051	1,01
a. L'estimation a été interrompue au numéro d'itération 6 parce que les estimations de paramètres ont changé de moins de ,001.		

*Lecture : l'introduction de la variable « discipline » dans le modèle multiplie par 1,67 le coefficient R-deux. La variable « discipline » apporte donc un gain significatif important.*

**Tableau 5.** Tableau récapitulatif du modèle final (5 facteurs).

#### Récapitulatif des modèles

Etape	-2log-vraisemblance	R-deux de Cox & Snell	R-deux de Nagelkerke
1	18895,491 <sup>a</sup>	,041	,123

a. L'estimation a été interrompue au numéro d'itération 9 parce que les estimations de paramètres ont changé de moins de ,001.

## A.2. Tableaux de contrôle du modèle de régression sortants / non sortants sur les inscrits en L1/DUT 1

**Tableau 6.** Tableau d'ajustement du premier modèle.

Tableau d'ajustement du modèle		
Variable introduite	R-deux de Nagelkerke	Gain de R-deux
Type de bac	0,070	-
Age	0,104	1,48
Discipline	0,123	1,18
Neo bachelier	0,124	1,01
Age au bac	0,128	1,03
Sexe	0,129	1,01
PCS	0,132	1,02

**Tableau 7.** Tableau d'ajustement du second modèle.

Tableau d'ajustement du modèle		
Variable introduite	R-deux de Nagelkerke	Gain de R-deux
Age au bac	0,043	
Neobachelier	0,065	1,53
PCS	0,071	1,10
Nationalité	0,072	1,01

**Tableaux 8.** Tableau de classement et tableau récapitulatif du modèle final à 6 facteurs.

Tableau de classement <sup>a</sup>					
Observations			Prévisions		
			Sortie anticipée		Pourcentage correct
			Non sortants	Sortants	
Etape 1	Sortie anticipée	Non sortants	16520	17	99,9
		Sortants	1275	8	,6
		Pourcentage global			92,7

Récapitulatif des modèles			
Etape	-2log-vraisemblance	R-deux de Cox & Snell	R-deux de Nagelkerke
1	8257,694 <sup>a</sup>	,053	,130

a. L'estimation a été interrompue au numéro d'itération 6 parce que les estimations de paramètres ont changé de moins de ,001.

**Annexe 3 - Tableau des entretiens réalisés dans le cadre du projet ACCROCHAGE.**

	<b>Rôle dans le projet ACCROCHAGE</b>	<b>Statut</b>	<b>Etablissement</b>
Corinne	Pilote	Enseignante (MCF)	IUT de Grandville (production)
Isabelle	Responsable de lot	Enseignante (PRAG)	IUT de Grandville (production)
Charles	Responsable de lot	Enseignant	IUT de Grandville (production) / Fablab
Julie	Equipe opérationnelle	Ingénieure pédagogique (CDD)	IUT de Grandville
Eva	Equipe opérationnelle	Ingénieure pédagogique (titulaire)	IUT de Grandville
T.	Membre comité de pilotage	Manager et responsable régional mécénat	Entreprise Talent
M.	Membre comité de pilotage	Responsable région	Entreprise Meuble
B.	Membre comité de pilotage	Responsable RH	Entreprise Banque
S.	Participant workshop	Président régional	Association Startup
A.	Participant workshop	Président régional	Association Apprentissage
C.	Participant workshop	Coach	Entreprise Coach
E.	Participant workshop	Enseignant (PU) / membre projet PIA Redistribution	Université de Grandville
F.	Participant workshop	Service civique	Fablab
L.	Participant workshop	Enseignante (contractuelle)	Université de Grandville
X.	Stagiaire fablab	Bénéficiaire Garantie Jeune	Mission locale
Y.	Stagiaire fablab	Etudiant L0	Université de Grandville
Z.	Stagiaire fablab	Etudiante L0	Université de Grandville
J.	Acteur extérieur	Enseignant / Directeur d'étude	IUT de Grandville (production)
U/V/W	Acteur extérieur	Responsables pédagogiques / Directeur d'étude	IUT de Grandville (tertiaire)
Q	Acteur extérieur	Enseignant / Directeur d'étude	IUT de Grandville
O.	Acteur extérieur	Responsable projet PIA Redistribution	Université de Grandville
N.	Acteur extérieur	Responsable service ingénierie pédagogique	Université de Grandville

## Annexe 4. Critères de caractérisation des actions ACCROCHAGE et modalités de recodage

	Recodage_niv 2	Recodage_niv 1	Modalités initiales renseignées dans le tableau de bord			
<b>Objectifs</b>						
<b>Finalité</b>	<b>Formation</b>	Formation étudiant	améliorer les connaissances de la formation développer l'intérêt et/ou la curiosité pour un enseignement ou la formation			
		Formation enseignant	accompagner la transformation pédagogique développer l'offre de formation courte			
			Décrochage	accompagner la réorientation des décrocheurs prévenir le décrochage réinsérer vers l'emploi ou des formations		
		<b>Travail sur soi</b>	Savoir-être/soi	améliorer connaissances de soi accompagner le bien-être développer les savoir-être valoriser ses compétences et savoir-être		
				<b>Métier / marché du travail</b>	Métier	améliorer les connaissances des métiers s'ouvrir au monde de l'entreprise accompagner la transition université-entreprise décloisonner les univers 3E
	<b>Critères pédagogiques</b>					
	<b>Méthode pédagogique</b>	<b>Exercices</b>	Exercices	Exercices		
		<b>Challenge</b>	Challenge	Concours Challenge		
		<b>Pédagogies alternatives</b>	Pédagogie par le jeu	Utilisation d'un jeu		
			pédagogie par problème /projet	Etude de cas Apprentissage par problème Pédagogie par projet Mode projet		
				pédagogie inversée	Classe inversée / pédagogie inversée	
<b>échanges entre pairs</b>		échanges entre pairs	Tutorat entre pairs Echange entre pairs			
<b>Autres</b>		Autres	Activités pratiques de découverte Interview			
<b>Outil mobilisé</b>	<b>Numérique</b>	Plateforme /cours en ligne	plateforme pédagogique classe virtuelle cours en ligne compléments de cours en ligne simulation d'une situation réelle			
		Logiciel de simulation / métier	logiciel de simulation logiciel métier exerciseurs			
			<b>Mécaniques/industriel</b>	Autres matériels	matériel industriel ; petit matériel petit matériel technologique	
	<b>Sortie</b>	Hors université			sortie à l'extérieur voyage à l'étranger	
	<b>Mode travail</b>	<b>individuel</b>	Travail individuel	Travail individuel		
		<b>collectif</b>	Travail de groupe	Travail de groupe   collaboratif Travail de groupe   coopératif Travail de groupe		
				<b>NC</b>	NC	Pas de travail
<b>Composition du public</b>	<b>Non mixte</b>	Aucune mixité	Aucune mixité			
	<b>Mixte</b>	mixité entre étudiants mixité étudiants/pro.	mixte entre niveaux de formation mixte entre filières de formation mixte entre structure mixte avec des enseignants mixte avec des professionnels			
<b>Lieu de l'action</b>	<b>Salle classique</b>	Salle classique	Salle de cours classique amphithéâtre			
	<b>Salle spécifique (TP/info/projet...)</b>	Salle spécifique (TP/info/projet...)	Salle de TP Salle informatique Salle projet Salle de créativité			
			<b>Entreprise</b>	Entreprise	Entreprise	

Eval.	Noté	Noté	Évalué et noté
	Non noté	Non noté	Évalué et non noté non noté
Type éval.		Non évalué	Non évalué
		Production	Production
		Devoir	devoir sur table Quizz
		Autres	Questionnaire de satisfaction
<b>Critères organisationnels</b>			
Conception de l'action	Enseignant seul	Enseignant seul	Enseignant seul
	Equipe mixte univ	Equipe mixte univ	Equipe pluridisciplinaire d'enseignants Equipe mixte associant des techniciens Equipe mixte associant plusieurs structures
	equipe mixte univ/pro	équipe mixte univ/pro	Equipe mixte associant des professionnels
Ancienneté	avant 2010		année de création
	De 2010 à 2016		
	à partir de 2017		
cadre de l'action	Obligatoire	Obligatoire	Obligatoire dans le parcours de formation Sur volontariat, intégré dans le parcours de formation Sur volontariat, hors parcours de formation
	Volontariat	Sur volontariat	
Taille du groupe	<31	<8	<8
		8-30	8-15 16-30
	31 et plus	31-100	31-70 71-100
		> 100	>100



## **Annexe 5. Extrait du compte-rendu du bureau du 3 juillet 2018.**

### **« 4- Circuit de labellisation d'une action**

Corine présente le circuit de labellisation des actions ACCROCHAGE formalisé par l'équipe des ingénieurs pédagogiques. L'idée est de pouvoir prendre en compte les remarques/ précisions à apporter par les membres du Bureau afin de valider définitivement ce circuit mardi 10 juillet. Ces 4 pages seront ensuite intégrées au Kit du porteur d'action.

**La première étape** consiste à déclarer l'action => cette étape est finalisée lorsque la fiche action est remplie. Lors de cette étape les ingénieurs pédagogiques peuvent apporter une aide pour la formalisation de l'action. La fiche action est alors recensée et est soumise à la validation du Bureau. Corine précise qu'il reste une interrogation sur les critères de labellisation retenus par le Bureau. Faut-il préciser ces critères ?

Sur ce point, Yves répond que cette année, il n'y a pas eu de rencontre formelle du Bureau pour valider les labellisations. Cela s'explique par la volonté de pouvoir justifier les crédits engagés par le FSE, en retenant le maximum d'actions. À partir de la rentrée, cette procédure décisionnelle pourrait faire l'objet de rencontres plus formelles du Bureau.

Corine suggère également que les nouvelles actions qui entrent dans le projet ACCROCHAGE fassent l'objet d'une présentation en Bureau. Les membres du bureau approuvent cette proposition.

Après la validation par le Bureau, la labellisation doit être validée en Copil.

**La deuxième étape** consiste à expérimenter l'action. L'expérimentation relève de la responsabilité du porteur d'action. Dès cette étape, les ingénieurs pédagogiques proposent un accompagnement pour la valorisation.

L'expérimentation est suivie de l'évaluation. Les ingénieurs pédagogiques évaluent l'action au niveau de la réussite du jeune. Pour la CNIL, seules Julie et Corine sont habilitées à recueillir les données. Julie les transfère anonymisées aux équipes de recherche et aux équipes pédagogiques.

**La troisième étape** consiste à analyser et transformer l'action. La transformation se fait à la demande du porteur d'action ou en vue de l'essaimage. La prise de décision sur la transformation doit être validée en Bureau. La transformation se fait sous la responsabilité de l'équipe ACCROCHAGE et de l'équipe pédagogique. Elle peut inclure le rapprochement de différentes actions. Dans tous les cas, la transformation se fait en concertation avec le porteur d'action. L'équipe ACCROCHAGE ne peut pas imposer une transformation au porteur d'action. Toute transformation entraîne une nouvelle évaluation.

Lors de cette étape, les ingénieurs pédagogiques peuvent apporter un accompagnement sur l'étude de faisabilité, l'aide à la demande de financement.

Les membres du bureau souhaitent clarifier un point. Sur qui porte la responsabilité de l'analyse des résultats de l'évaluation ? Le rôle doit être partagé entre le porteur d'action et l'équipe ACCROCHAGE. L'équipe ACCROCHAGE peut venir en appui du porteur d'action.

Au final, deux niveaux d'analyse se dégagent :

- une auto-analyse de la pratique pédagogique menée directement par le porteur d'action, à partir de son ressenti et des résultats de l'enquête menée auprès des étudiants.

- Un bilan factuel de l'ensemble des actions qui ont eu lieu sur chaque lot (nombre d'actions, nombre d'étudiants concernés, etc.) qui relève de chaque responsable de lot ACCROCHAGE.

Cette précision doit être apportée au document. »

## Annexe 6. Questionnaire d'évaluation - modalités du volet pédagogique

### Partie C: Retour sur l'activité pédagogique

Vous avez suivi l'activité pédagogique "???" lors de votre formation, qu'en pensez-vous ?

- C1. Quel est le temps de travail personnel consacré à l'activité en dehors des heures à l'emploi du temps et des heures de cours ?
- Moins de 2h   
Entre 2 et 4h   
Entre 4 et 8h   
Plus de 8h
- C2. Sur une échelle de 1 à 5, estimez votre niveau de satisfaction vis-à-vis de l'activité pédagogique réalisée: (1 : pas du tout satisfait(e) à 5 : très satisfait(e))
- 1   
2   
3   
4   
5
- C3. Durant cette activité, vous sentiez-vous plutôt...
- (Choisissez la réponse la plus représentative)
- A l'aise   
En difficulté   
Actif(ve)   
Passif(ve)   
Intéressé(e)
- C4. Estimez votre sentiment de réussite vis-à-vis de l'activité réalisée (1 : j'ai le sentiment d'avoir échoué à 5 : j'ai le sentiment d'avoir réussi)
- 1   
2   
3   
4   
5

C5. Veuillez indiquer à quel point chacune des affirmations suivantes est vraie pour vous:

	Non, pas du tout	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Oui, tout à fait	Je ne souhaite pas me prononcer
J'étais motivé(e) au début de l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis resté(e) motivé(e) tout au long de l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai réussi à me concentrer sur l'ensemble de la séance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai rencontré des difficultés pour assister à cette activité (localisation, horaire, emploi du temps, transport)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai compris les consignes données	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai compris les compétences/connaissances que j'allais développer lors de l'activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai réussi à utiliser (m'approprier) les ressources proposées (outil numérique, documents, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai réussi à travailler avec les autres participants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai réussi à travailler à interagir personnellement avec les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai le sentiment d'avoir atteint les objectifs fixés par l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'arrive pour la première fois à maîtriser quelque chose qui constituait une difficulté pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai le sentiment d'avoir fait des progrès grâce à cette activité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Partie D: Les modalités de l'activité

- D1. Le temps consacré à l'activité par rapport au travail demandé vous a paru...
- Beaucoup trop long   
Un peu trop long   
Parfaitement adapté   
Un peu trop court   
Beaucoup trop court
- D2. Veuillez indiquer à quel point chacune des affirmations suivantes est vraie pour vous :
- |   | Non, pas du tout         | Non, plutôt pas          | Oui, plutôt              | Oui, tout à fait         | Je ne souhaite pas me prononcer |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Les supports étaient de qualité                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        |
| Le contenu des supports était adapté                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        |
| Les modalités de l'activité m'ont apporté satisfaction    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        |
| Les modalités de l'activité m'ont aidé à mieux comprendre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>        |
- D3. Avez-vous des remarques particulières sur cette activité pédagogique?
-

**Partie E: Évolution de votre projet (parcours, orientation, insertion)**

E1. Sur une échelle de 1 à 5, estimez votre niveau de satisfaction vis-à-vis de la formation dans sa globalité (1 : pas du tout satisfait(e) à 5 : très satisfait(e))

1
2
3
4
5

E2. Veuillez indiquer à quel point chacune des affirmations suivantes est vraie pour vous:

	Non, pas du tout	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Oui, tout à fait	Je ne souhaite pas me pencher
Suite à cette activité, mon intérêt pour la formation suivie est accru					
Je comprends mieux les attentes des enseignants					
Je connais mieux mon domaine d'étude (filière, métiers, attendus professionnels, ...)					
Lors de cette activité, j'ai créé des liens avec d'autres étudiants					
Grâce à cette activité, j'aborde la suite de la formation ou les prochaines activités avec plus de confiance					
J'ai acquis ou amélioré mes méthodes de travail					
J'ai développé mon réseau professionnel					
J'ai acquis de nouvelles connaissances / compétences					
J'ai précisé mon projet d'étude/professionnel					

**Partie F: Auto-évaluation sur les compétences/savoir acquis lors de l'activité**

L'activité visait plusieurs compétences/savoirs. Où en êtes-vous après l'activité ?

F1.

	Je ne sais pas faire	Je sais faire avec de l'aide	Je sais faire seul mais je fais encore des erreurs	Je sais faire
C1				
C2				
C3				

## Annexe 7. Taux de réponse au questionnaire ACCROCHAGE par action pédagogique<sup>199</sup> et année d'évaluation

Année 2017-2018			
N°	Nbr répondants	Nbr participants	Taux de réponse
A15	34	88	39%
A28	30	60	50%
A29b	71	106	67%
A31	36	50	72%
A32	77	81	95%
A33	68	99	69%
A41a	55	65	85%
A42a	13	30	43%
A43a	52	70	74%
A48	88	101	87%
A54	13	16	81%
I07	15	16	94%
I09	33	33	100%
I29	12	16	75%
I31	14	30	47%
I36	29	76	38%
I37	59	130	45%
I39	21	46	46%
<b>Total 2017-2018</b>	<b>720*</b>	<b>1 113*</b>	<b>65%</b>
Année 2018-2019			
A20	39	83	47%
A29a	95	104	91%
A29b	69	100	69%
A33	76	99	77%
A34	52	60	87%
A35d	17	40	43%
A38	84	95	88%
A40	99	113	88%
A48	102	109	94%
A50	54	60	90%
A59a	24	27	89%
A59b	23	27	85%
A59c	17	27	63%
A60	7	12	58%
A61	103	120	86%
A65	11	13	85%
A66	16	37	43%
I14	79	88	90%
I28	50	60	83%
I36	45	75	60%
I39	25	40	63%
<b>Total 2018-2019</b>	<b>1 087*</b>	<b>1 389*</b>	<b>78%</b>


\*Les totaux de répondants et de participants sont supérieurs au nombre d'individus (555 en 2017-2018 et 805 en 2018-2019) puisque certains étudiants ont suivi plusieurs actions.


<sup>199</sup> Le libellé des actions a été supprimé afin de préserver l'anonymat des établissements et des enseignants concernés. Elles sont identifiées par le numéro qui leur a été attribué dans le cadre du projet.


## Annexe 8. Exemple de document d'étape présenté en réunion de bureau (lot recherche)


E T A T D ' A V A N C E M E N T

L O T R E C H E R C H E

Etat Général :  


Délais :  


Ressources :  


Budget :  


**Objectifs :**

1- Identifier les causes du « décrochage » étudiant et les facteurs influant sur la réversibilité des parcours.  
2- Comprendre les formes de remédiation du phénomène, mesurer leurs effets, et éclairer les raisons pour lesquelles elles peinent à se généraliser.

**Actions Réalisées :**

Nom de l'action	Statut (En cours / Terminé)	Echéance	Commentaires
Chapitre 1 : la construction d'un problème public	Terminé		Disponible dans seafile
Communication JDL 2018 - Céreq	Terminé		Publication en ligne <a href="http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Echanges/Jeunesse-et-transitions-vers-l-age-adulte-quelles-permanences-quelles-evolutions-depuis-30-ans">http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Echanges/Jeunesse-et-transitions-vers-l-age-adulte-quelles-permanences-quelles-evolutions-depuis-30-ans</a>
Chapitre 2 : problématique et méthode	En cours	09-2018	
Analyse des données de l'enquête ComUE	En cours	12-2018	

**Difficultés Rencontrées :**

- Construction d'une problématique pour associer toutes les sources de données
- Délais allongés pour analyse des données enquête ComUE

E T A T D ' A V A N C E M E N T

L O T R E C H E R C H E

**Reste à Faire :** *(Indiquer ici les futures actions sur lesquelles vous allez travailler)*

ACTIONS	QUI	ECHÉANCE
Veille : thème expérience étudiante	Maud	Octobre 2018
Evaluation <span style="background-color: black; color: black;">[REDACTED]</span> structurer la base de données globale pour analyse	Maud	En continue (fusion des fichiers à chaque enquête)
Typologie des actions	Maud avec responsables de lot	Premier semestre 2018-2019
Analyse des données de l'évaluation	Maud	Second semestre 2018-2019

## Annexe 9. Extrait du rapport d'analyse des données recueillies dans le cadre de l'évaluation des actions labélisées ACCROCHAGE

### Encadré 3. Profil des répondants 2017-2018

Lors de l'année 2017-2018, **555 étudiants** inscrits dans les IUT des universités de Grandville et de Petitville ont répondu à l'évaluation. Parmi eux, 403 ont suivi une seule action (73% des répondants) et 152 ont suivi deux actions (27% des répondants).

La majorité des répondants est inscrite en première année de DUT (61,4%) tandis que 28,8% sont inscrits en deuxième année et 9,7% en licence professionnelle. Les répondants issus de la filière Technique de commercialisation sont les plus nombreux au sein de l'échantillon (20% des répondants), suivis par la filière Gestion Logistique et Transport (15,9%), la filière Génie civil et construction durable (12,8%) et la filière GEII (10,5%)<sup>200</sup>. Près de 7 répondants sur 10 sont des hommes (68,8%), une part supérieure à celle observée parmi l'ensemble des inscrits<sup>201</sup>.

La proportion de bacheliers issus des filières technologique et professionnelle au sein de l'échantillon est comparable à leur part au sein de l'IUT : 32% des répondants ont un bac technologique ou professionnel et 68% ont un bac général. Près de 3 répondants sur 10 (28,8%) ont obtenu leur bac sans mention, 43,6% déclarent une mention assez bien et 27,6% une mention bien ou très bien. La grande majorité des répondants a au moins un parent diplômé de l'enseignement supérieur (73%) et près de la moitié (49%) est enfant de cadre ou de profession intellectuelle supérieure. Enfin, 210 répondants déclarent bénéficier des bourses, soit 38% de l'échantillon.

Au moment de l'enquête, plus de 8 répondants sur 10 (82%) sont inscrits dans la formation de niveau supérieur à celle suivie l'année précédente, 9% sont en situation de réorientation, 5% redoublent et 4% peuvent être qualifiés de raccrocheurs<sup>202</sup>. Enfin, 93% des répondants ont validé l'année universitaire 2017-2018<sup>203</sup>.

### Encadré 4. Profil des répondants 2018-2019

Lors de l'année 2018-2019, **805 étudiants** inscrits dans les IUT des universités de Grandville et de Petitville ont répondu à l'évaluation. Parmi eux, 639 ont suivi une seule action (79% des répondants), 53 ont suivi deux actions (7% des répondants) et 113 ont suivi 3 ou 4 actions (14%).

Près des deux tiers des répondants sont inscrits en première année de DUT (63,7%) et un tiers est inscrit en deuxième année (35%). Seuls 1,4% des répondants est inscrit en licence professionnelle. Plus d'un quart des répondants est issu de la filière informatique (27,5%), suivi par la filière Technique de commercialisation (17,4%) et les filières Mesures physiques (12,8%), Gestion Logistique et Transport

<sup>200</sup> Le déséquilibre de représentation des filières s'explique en partie par le rapport différencié au projet ACCROCHAGE des enseignants au sein des différents départements. Les départements dans lesquels les étudiants sont surreprésentés sont ceux dans lesquels on retrouve les enseignants les plus impliqués sur le projet ou les enseignants ayant souhaité bénéficier du dispositif d'évaluation mis en place afin d'obtenir un retour sur la manière dont leurs activités sont perçues par les étudiants. C'est par exemple le cas de la filière Tech de co.

<sup>201</sup> La comparaison est effectuée sur la base des inscriptions 2015-2016 à partir des données APOGEE des IUT de Grandville et de Petitville.

<sup>202</sup> Sur la base des réponses au questionnaire d'évaluation, 3% des répondants déclarent ne pas avoir suivi de formation en 2016-2017.

<sup>203</sup> Taux de réussite calculé sur la base des données disponibles (N= 468).

(12,7%) et Génie civil et construction durable (12,5%). Les femmes sont moins représentées que dans l'échantillon de l'année précédente (27% des répondants).

La proportion de bacheliers professionnels et technologiques reste relativement similaire (30%) de même que la répartition des répondants ayant obtenu leur bac avec (70%) ou sans mention (30%). La proportion de répondants ayant un parent au moins diplômé de l'enseignement supérieur reste de 73% mais la part des enfants de cadre est légèrement inférieure à l'année précédente (45%). Enfin, 343 répondants se déclarent boursiers soit 44% de l'échantillon.

Au moment de l'enquête, près de 9 répondants sur 10 (87%) sont inscrits dans la formation de niveau supérieur à celle suivie l'année précédente, 6% sont en situation de réorientation, 4% redoublent et 3% peuvent être qualifiés de rattracheurs. Enfin, 90% des répondants ont validé l'année universitaire 2018-2019<sup>204</sup>.

### **III/ Des effets limités sur la réussite objective**

---

#### **3.1 L'influence des variables sociodémographiques sur la validation de l'année**

Si l'on compare sur les deux années (2017-2018 et 2018-2019) l'impact des variables sociodémographiques sur la réussite des étudiants ayant participé aux actions pédagogiques, deux variables s'avèrent particulièrement significative : le type de bac et l'année d'étude. Pour ces deux variables, les relations de dépendance enregistrées sur les deux années sont significatives au seuil de 1% (Cf. tableau 1).

Les variables mention au bac et diplôme le plus élevé des parents affichent également un fort lien de dépendance avec la validation de l'année universitaire, mais cela, uniquement pour les répondants de l'année 2018-2019. La significativité du lien de dépendance pour l'année 2017-2018 n'est pas avérée.

Deux autres variables présentent un lien de dépendance, confirmé sur les deux années, avec la validation de l'année : la profession et catégorie socioprofessionnelle la plus élevée des parents et le diplôme que l'étudiant envisage d'atteindre au moment de son inscription. Pour ces deux variables, les relations de dépendance enregistrées sur les deux années sont significatives au seuil de 5%.

Les autres variables observées, à savoir, le sexe, le statut de boursier, le parcours suivi l'année précédente (linéaire, redoublement, réorientation, rattrachage), le fait d'être inscrit dans sa formation de premier choix ou de connaître son projet professionnel, l'engagement dans une activité salariée parallèle ou le statut d'alternant salarié ne présentent pas de lien de dépendance significatif avec la validation de l'année<sup>205</sup>.

---

<sup>204</sup> Taux de réussite calculé sur la base des données disponibles (N= 747).

<sup>205</sup> Plus précisément, les seuils de significativité pour ces variables sont plus élevés et ne sont pas observables sur les deux années ce qui conduit ici à accepter l'hypothèse d'indépendance, au regard, du moins, des données disponibles.

**Tableau 1. Effet des variables sociodémographiques sur la validation de l'année. Tableau de comparaison des degrés de significativité par variable et année (test du Khi 2)**

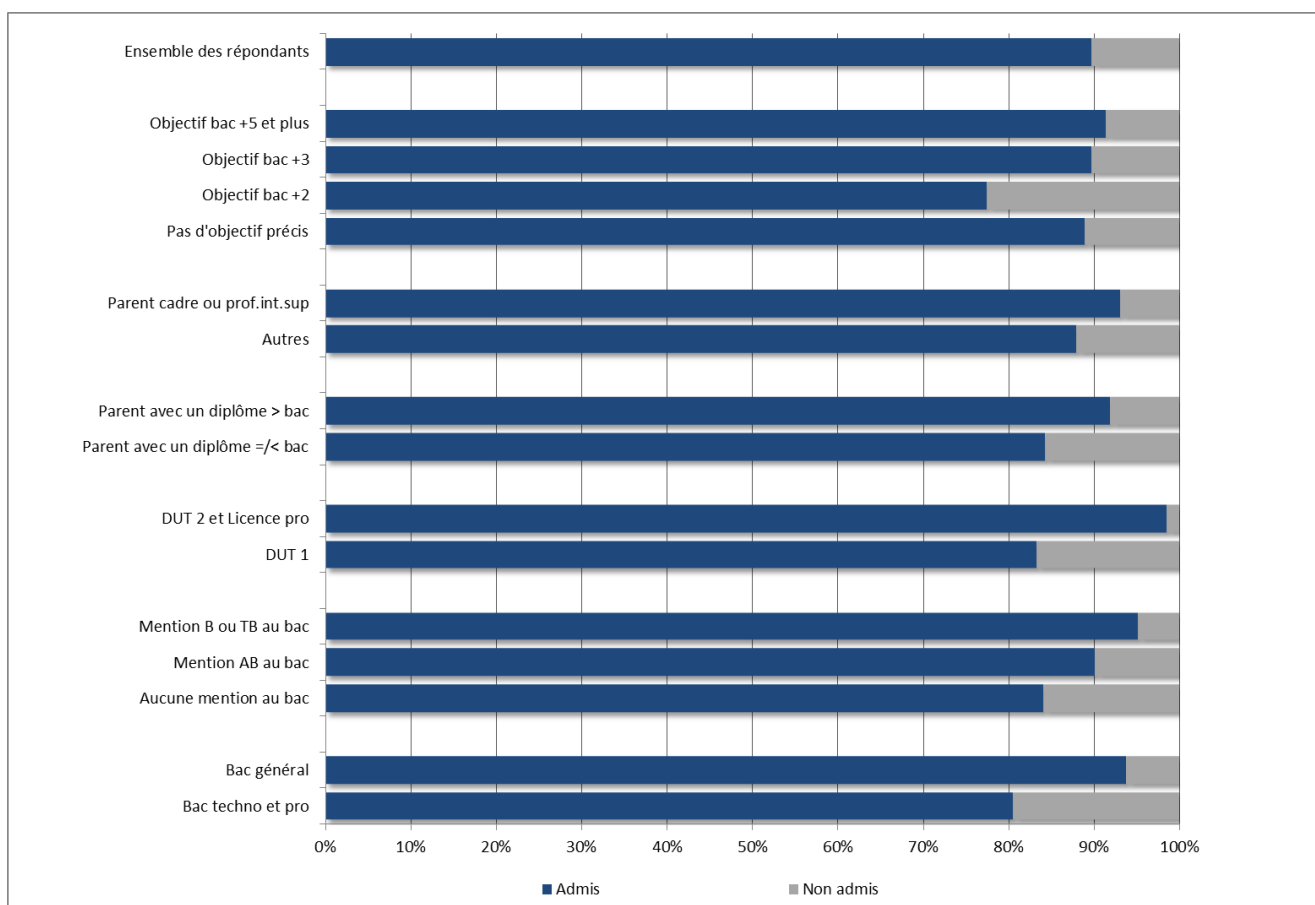
	Signification Khi2 2017-2018	Signification Khi2 2018-2019
Type de bac	,000	,000
Année d'inscription au moment de l'enquête	,006	,000
Mention au bac	-	,001
Diplôme le plus élevé des parents	-	,008
PCS la plus élevée des parents (recodé en 2 classes)	,053	,019
Boursier	-	,04
Diplôme à atteindre (projet étude)	,023	,051
Sexe	-	-
Parcours année précédente	-	-
Obtention du premier choix d'étude	,084	-
Connait son projet professionnel à l'inscription	,023	-
Activité salariée parallèle aux études	-	-
Alternant salarié	,017	-

*Source : données ACCROCHAGE– enquête 2017-2018 et enquête 2018-2019*

Les variables sociodémographiques ayant un impact sur la validation de l'année sont donc exclusivement liées à l'origine sociale et à la trajectoire scolaire et universitaire : le type de bac, la mention obtenue au bac, l'année d'étude, le diplôme le plus élevé du parent et la PCS. A ces variables s'ajoute, quoique dans une moindre mesure, le projet universitaire de l'étudiant (diplôme que l'étudiant envisage d'atteindre au moment de l'inscription).



**Graphique. Taux de réussite (%) selon le type de bac, la mention obtenue au bac, l'année d'inscription, le diplôme le plus élevé des parents, la PCS et le projet d'étude de l'étudiant.**



Source : données ACCROCHAGE – enquête 2018-2019 (739 observations valides)

La variable la plus discriminante reste le type de bac. En 2018-2019<sup>206</sup>, seuls 80,6% des participants aux actions pédagogiques titulaires d'un bac technologique ou professionnel ont validé leur année contre 93,8% des participants titulaires d'un bac général. Ainsi, les étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel ayant validé leur année universitaire sont sous-représentés de 9,2 points par rapport à la moyenne (89,8%). Par ailleurs, le taux de réussite augmente avec la mention obtenue au bac. Seuls 84,1% des participants n'ayant obtenu aucune mention au bac ont validé leur année contre 90,2% des titulaires d'un bac avec mention AB et 95,2% des titulaires d'un bac avec mention B ou TB. Le passé scolaire des participants aux actions pédagogiques détermine donc en partie leur réussite académique.

L'origine sociale de l'étudiant impacte également la réussite, en particulier le niveau de diplôme dont bénéficient les parents. Le taux de réussite est plus faible chez les étudiants dont les parents ont un niveau de diplôme égal ou inférieur au bac : 84,4%, soit 5,4 points par rapport à la moyenne. La profession et catégorie socioprofessionnelle des parents joue un rôle plus mesuré. Les enfants de cadres sont surreprésentés parmi les participants ayant validé leur année, avec un écart à la moyenne relativement faible (+3,4 points).

<sup>206</sup> Pour plus de lisibilité, l'analyse détaillée des effets des différentes modalités sur le taux de réussite est effectuée à partir des données de l'année 2018-2019. D'une part, la taille de l'échantillon est plus importante en 2018-2019. D'autre part, les mêmes variations sont observées sur l'année précédente.

Enfin, le taux de réussite varie en fonction de l'année d'étude et du projet de l'étudiant à l'entrée. Les participants aux actions inscrits en DUT 1 sont sous-représentés parmi ceux ayant validé leur année (-6,5 points par rapport à la moyenne). Seuls 83,3% d'entre eux ont validé leur année contre 98,5% des inscrits en DUT 2 ou licence pro. En termes d'aspiration académique, les étudiants qui déclarent vouloir obtenir un bac+2 sont fortement sous-représentés parmi les participants ayant validé leur année. Seuls 77,5% d'entre eux ont validé leur année, soit 12,3 points de moins que la moyenne. Les participants qui souhaitent obtenir un bac+3 ou n'exprime pas d'objectif déterminé ont un taux de réussite comparable à la moyenne (89%), tandis que ceux qui espèrent atteindre un niveau égal ou supérieur au bac +5 affichent un taux de réussite légèrement supérieur (91,4%).

### **3.2 L'influence des caractéristiques des actions suivies sur la validation de l'année**

Si l'on s'intéresse maintenant à l'impact des caractéristiques des actions pédagogiques suivies sur la réussite académique, deux variables se révèlent particulièrement significatives : la composition du public (mixte/non mixte) et le statut des personnes à l'origine de la conception de l'action (enseignant seul / équipe interne / équipe mixte). Pour ces deux variables, les relations de dépendance enregistrées sur les deux années sont significatives au seuil de 1% (Cf. tableau 2).

La variable méthode de travail (travail individuel / travail de groupe) affiche également un fort lien de dépendance avec la validation de l'année universitaire, mais cela, uniquement pour les répondants de l'année 2018-2019. La significativité du lien de dépendance pour l'année 2017-2018 n'est pas avérée. De même, l'ancienneté de l'action présente un fort lien de dépendance avec la réussite académique, mais cette fois-ci, uniquement pour les répondants de l'année 2017-2018.

Les autres variables observées, à savoir, la finalité poursuivie par l'action, le type de pédagogie mise en œuvre, le type d'outil mobilisé ou encore le mode d'évaluation ne présentent pas de lien de dépendance significatif avec la validation de l'année<sup>207</sup>.

---

<sup>207</sup> Plus précisément, les seuils de significativité pour ces variables sont plus élevés et ne sont pas observables sur les deux années ce qui conduit ici à accepter l'hypothèse d'indépendance, au regard, du moins, des données disponibles.

**Tableau 2. Effet des actions pédagogiques sur la validation de l'année. Tableau de comparaison des degrés de significativité par variable et année (test du Khi 2)**

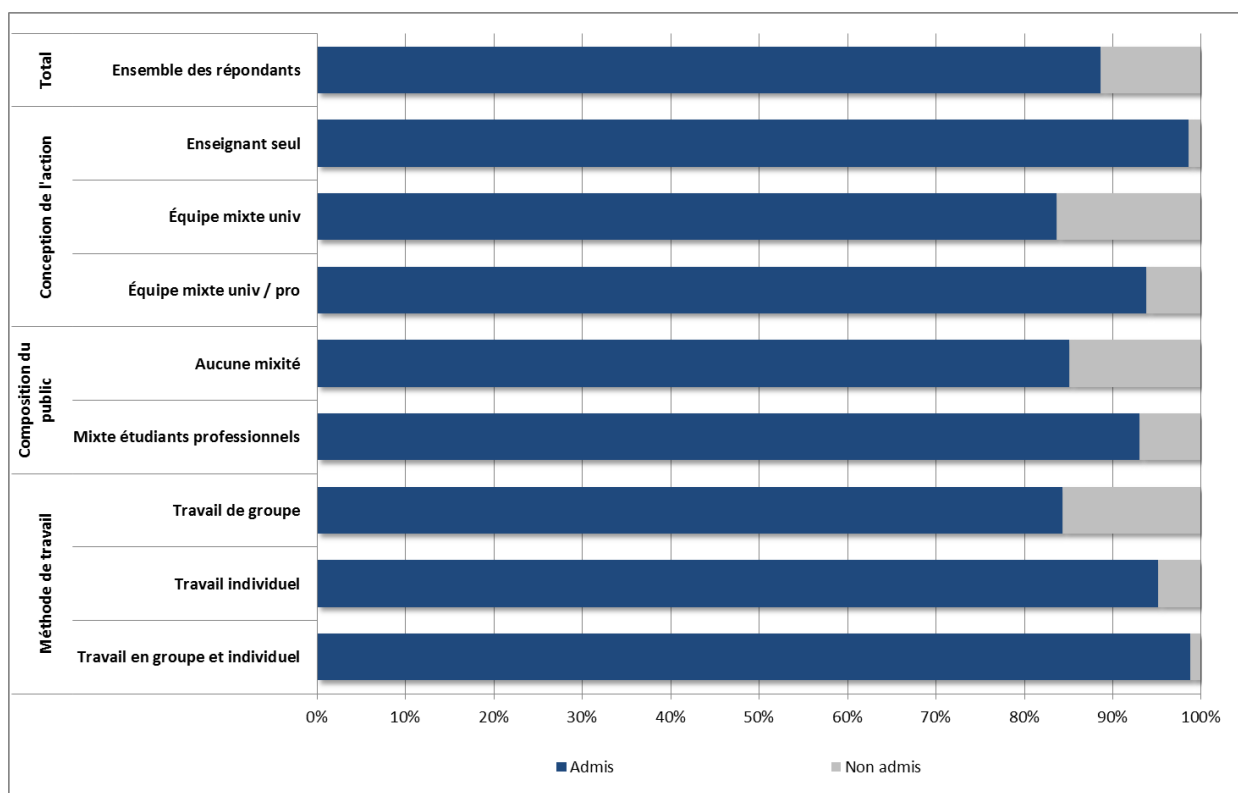
	Signification Khi2 2017-2018	Signification Khi2 2018-2019
Composition du public	,006	,000
Composition du public (recodée en 2 classes)	,002	,000
Conception de l'action (recodée en 2 classes)	,021	,001
Conception de l'action	,007	,001
Méthode de travail	-	,000
Pédagogie inversée	-	,015
Pédagogie par projet	-	,070
Pédagogie par le jeu	-	-
Mode d'évaluation	-	,019
Finalité en lien avec le métier / l'insertion	-	,096
Finalité en lien avec la formation	,013	-
Finalité en lien avec le travail sur soi	-	-
Work package	-	-
Challenge	-	-
Utilisation de plateforme, cours ligne	-	-
Utilisation de logiciel	-	-
Ancienneté de l'action	,007	-

Source : données ACCROCHAGE – enquête 2017-2018 (N=555 étudiants) et enquête 2018-2019 (N=747 étudiants)

Parmi les caractéristiques ayant un impact significatif sur la réussite académique, la conception de l'action est la variable qui présente l'amplitude de variation la plus élevée entre ses différentes modalités (Cf graphique). Contre toute attente, les actions conçues en solitaire semblent avoir un impact plus positif sur la réussite étudiante que les actions conçues par une équipe pluridisciplinaire. En effet, 98,8% des étudiants ayant suivi des actions pédagogiques conçues à l'initiative d'un enseignant ont validé leur année, soit 10 points de plus que la moyenne de l'ensemble des répondants (89%). Ce taux tombe à 83,7% pour les étudiants ayant suivi des actions conçues par des équipes mixtes universitaires. En revanche, les actions conçues par des équipes mixtes intégrant des professionnels extérieurs influent également positivement sur la réussite des participants : 94% des étudiants ayant suivi ce type d'action ont validé leur année (+5 points par rapport à la moyenne).

Le fait de mixer les publics, notamment en associant des professionnels extérieurs aux modules de formation influe également positivement sur la réussite académique. Les étudiants ayant participé à des actions assurant une mixité des publics et des professionnels affichent un taux de réussite de 93,1% contre 85,2% pour les étudiants ayant participé à des actions non mixtes. Enfin la méthode de travail retenue au sein des actions pédagogiques semble avoir un impact sur la validation finale de l'année. Les actions pédagogiques privilégiant le travail en groupe ont un impact négatif sur la réussite des participants. Les étudiants ayant participé à des actions privilégiant le travail en groupe présentent un taux de réussite de 84,4% (-4,4 points par rapport à la moyenne) contre 95,2% pour les étudiants ayant participé à des actions centrées sur du travail individuel et 98,9% pour ceux ayant participé à des actions mixant les deux méthodes.

**Graphique. Taux de réussite (%) selon la composition du public, le statut des personnes à l'origine de la conception de l'action et la méthode de travail retenue.**



Source : données ACCROCHAGE – enquête 2018-2019 (N=739)

### 3.3 Des actions qui ne modifient pas l'ordre des inégalités scolaires

Si le taux de réussite varie selon les facteurs sociodémographiques, le parcours scolaire et certaines caractéristiques propres aux actions pédagogiques, il importe d'affiner l'analyse en observant la part explicative de chacune des variables sur le phénomène. L'effet joué par la forme scolaire (type d'action, modalité d'apprentissage, etc...) sur le taux de réussite est-il de nature à réduire les effets des variables sociodémographiques et scolaires. Autrement dit, l'effet des modalités des actions sur le taux de réussite se maintient-il à caractéristique égale du public ?

À cette fin, un modèle de régression logistique binaire permet d'observer toute chose égale par ailleurs les effets des différents facteurs sur le taux de réussite des participants aux actions pédagogiques. À partir des résultats précédents, huit variables ont été introduites dans le modèle *via* la méthode ascendante de régression<sup>208</sup> : le type de bac, la mention obtenu au bac, le niveau d'étude<sup>209</sup>, la composition du public, le statut des personnes à l'origine de la conception de l'action, la méthode de travail, le recours à une pédagogie inversée et le recours à une pédagogie par le jeu<sup>210</sup>.

<sup>208</sup> Les variables introduites en premier dans le modèle sont celles ayant le plus de poids sur le phénomène.

<sup>209</sup> Une première régression effectuée uniquement à partir des facteurs sociodémographiques et scolaires a permis d'isoler ces 3 facteurs (type de bac, mention au bac, niveau d'étude) comme apportant une contribution significative au modèle explicatif.

<sup>210</sup> Les modalités pédagogie par projet et pédagogie inversée ont été introduites dans le modèle afin de vérifier leur impact (degré de significativité faible au test du Khi2 dans l'échantillon 2018-2019).

Le premier résultat à relever est l'effacement des variables relatives aux caractéristiques des actions pédagogiques au profit des variables sociodémographiques et scolaires pour expliquer la variation des taux de réussite. Autrement dit, le type d'action suivie, la méthode ou les outils utilisés n'ont que peu d'impact sur la réussite académique des étudiants. Le modèle de régression permet d'isoler quatre variables jouant un rôle considérable sur la validation de l'année universitaire : dans l'ordre d'importance le niveau d'étude, le type de bac, la mention obtenue au bac et la composition du public au sein des actions pédagogiques. À lui seul, le niveau d'étude permet d'expliquer 12,7% de la variance de la probabilité de valider ou non son année (Cf annexe X). L'introduction du type de bac dans le modèle permet de multiplier par 1,57 la part de variance expliquée (20%). La mention obtenue au bac accroît encore significativement la part de variance expliquée (24,1%). Enfin, la composition du public (seule variable propre aux caractéristiques de l'action pédagogique conservée dans le modèle) augmente légèrement la part de variance expliquée en la multipliant par 1,06. Au final, ce modèle de régression à quatre variables permet d'expliquer 25,5% de la variance de la probabilité de valider ou non son année. Il s'agit maintenant d'observer les effets spécifiques de chacune de ces variables sur la probabilité de valider l'année universitaire.

**Tableau 3: Probabilité des participants aux actions pédagogiques de valider leur année (toute chose égale par ailleurs) – modèle final à 4 facteurs.**

Variables	Modalités	Sig.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95%	
				Inférieur	Supérieur
Niveau d'étude	DUT 1	,000	0,118***	,041	,342
type bac	Bac pro et techno	,000	0,194***	,111	,340
Mention au bac	Mention B ou TB (ref)	,000			
	Aucune mention	,000	0,215***	,098	,474
	Mention AB	,043	0,444**	,202	,975
Composition du public	Public non mixte	,025	0,493**	,266	,914
Constante		,000	376,657		

**Seuils de significativité :** \*\*\* significatif au seuil de 1% \*\* au seuil de 5%

**Champ :** Ensemble des répondants 2018-2019 (696 observations valides).

**Source :** Evaluation ACCROCHAGE (enquête 2018-2019) – Régression logistique binaire (Traitement SPSS)

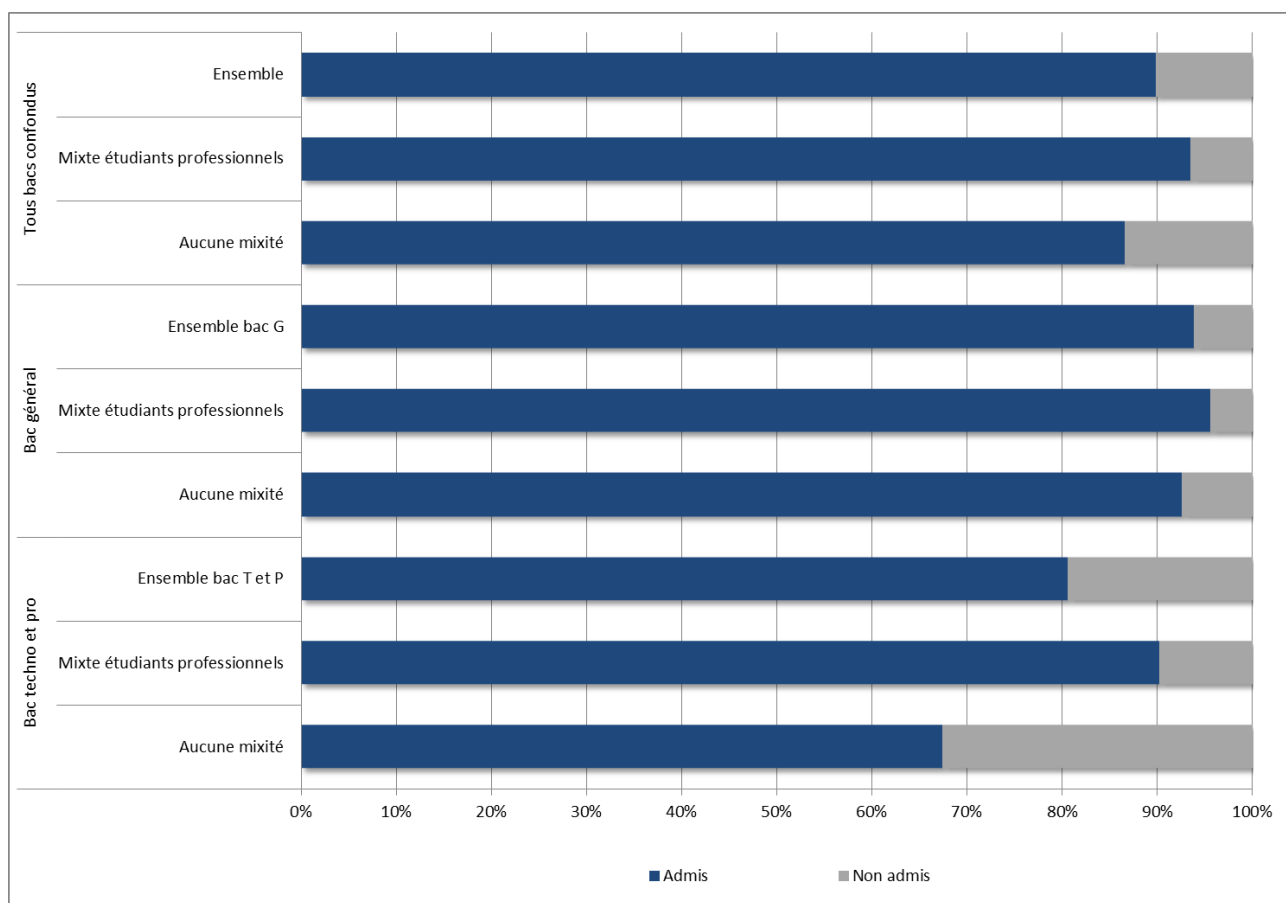
**Lecture :** Un étudiant inscrit en DUT 1 a 0,11 fois moins de chance de valider son année qu'un étudiant inscrit en DUT 2.

Les étudiants inscrits en première année de DUT ont une probabilité moindre de valider leur année que les étudiants inscrits en deuxième année ou licence pro. Par rapport à ces derniers, toute chose égale par ailleurs, un étudiant inscrit en première année de DUT a 0,12 fois moins de chance de valider son année. De même, les étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel ont 0,19 fois moins de chance de valider leur année que les titulaires d'un bac général. Ceux n'ayant obtenu aucune mention au bac ont également une probabilité moindre de réussir leur année que ceux titulaires d'un bac avec mention bien ou très bien (Cf. tableau 3, ci-dessus). L'effet positif de la mixité des publics sur la réussite académique est confirmé par ce modèle explicatif, quoique qu'avec un degré de significativité moindre que les autres variables. Les étudiants ayant participé à des actions pédagogiques ne mixant pas les publics ont 0,49 fois moins de chance de valider leur année que ceux ayant pu suivre des actions pédagogiques en public mixte.

Ces résultats tendent à démontrer que la participation à des actions pédagogiques dites innovantes n'a pas d'impact significatif sur la réussite académique (objectivée ici par la validation de l'année universitaire). En effet, on observe chez les étudiants ayant suivis ces actions les déterminants traditionnels qui influent sur la réussite et les parcours scolaires. Les détenteurs d'un bac technologiques ou professionnels, notamment, restent défavorisés par rapport à leurs homologues titulaires d'un bac général. Autrement dit, les actions pédagogiques mises en œuvre peinent à réduire la part de déterminisme dans les parcours universitaires.

Une nuance peut être apportée à ce constat puisque la composition du public au sein des actions suivies tend à avoir une incidence significative sur la réussite académique, et ce, particulièrement pour les étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel. En effet, 90% des étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel ayant participé à des actions associant des professionnels ont validé leur année contre seulement 67% de leurs homologues ayant participé à des actions en non mixité. Cet écart ne se retrouve pas chez les titulaires d'un bac général qui affichent un taux de réussite comparable qu'ils aient participé à des actions associant des professionnels ou non (Cf. Graphique ci-dessous).

**Graphique. Effet de la composition du public dans les actions pédagogiques sur la validation de l'année du participant, en fonction du type de bac.**



Source : données ACCROCHAGE – enquête 2018-2019 (N=739)

### **Encadré 5. La mesure de l'expérience subjective**

À la fin de chaque action pédagogique, les étudiants ont été invités à estimer sur une échelle de 1 à 5 leur sentiment de réussite et leur sentiment de satisfaction vis-à-vis de l'action suivie. Ces deux variables constituent les indicateurs retenus pour évaluer l'expérience subjective des étudiants ayant participé aux expérimentations.

L'analyse est menée à partir de la compilation des enquêtes des deux années et porte sur la totalité des observations (doublons compris), dans la mesure où le sentiment de réussite et de satisfaction d'un même étudiant peut varier en fonction de l'activité suivie.

Le fichier d'analyse contient donc 2 097 réponses.

## **IV/ Un impact sur l'expérience subjective**

Les résultats précédents démontrent que la réussite objective, entendue comme la validation de l'année universitaire, n'est que peu affectée par le type d'action pédagogique suivie. Les variables sociodémographiques restent prépondérantes dans l'explication de la variance du taux de réussite, ce qui ne permet pas de conclure à un effet positif de ces actions sur la réduction des inégalités universitaires.

Cependant, les actions pédagogiques mises en œuvre ne sont pas sans impact sur l'expérience étudiante. L'attention portée au sentiment de réussite et de satisfaction des étudiants à la fin de chaque action suivie montre que les actions pédagogiques ont une incidence significative sur l'expérience subjective des étudiants. Celle-ci pouvant se révéler tout autant positive que négative en fonction des modalités expérimentées.

### **4.1 Sentiment de réussite et satisfaction : des dimensions moins affectées par les variables sociodémographiques**

Les relations de dépendance enregistrées entre les variables sociodémographiques et les deux sentiments de réussite et de satisfaction ont un degré de significativité plus faible que celles observées entre ces mêmes variables et la validation de l'année universitaire. Autrement dit, l'origine sociale et scolaire n'affecte que peu l'expérience subjective des étudiants ayant participé aux actions évaluées.

Concernant le sentiment de réussite vis-à-vis de l'action réalisée, trois variables sociodémographiques indiquent une relation de dépendance significative au seuil de 1% : l'année d'étude, le diplôme le plus élevé des parents et le fait de poursuivre un projet professionnel précis (cf. tableau 4). Le projet d'étude, entendu au sens du niveau que l'étudiant souhaite atteindre, affiche également une relation de dépendance significative quoiqu'à un moindre degré (seuil de 5%).

Contrairement à la réussite objective largement impactée par le passé scolaire (type de bac, mention), le sentiment de réussite apparaît donc davantage corrélé au projet de l'étudiant (travail et étude) et aux variables rendant ce projet plus ou moins crédible, à savoir la situation académique actuelle (niveau d'étude) et l'expérience parentale (diplôme des parents).

Concernant le sentiment de satisfaction vis-à-vis de l'activité suivie, seul le fait de poursuivre ou non un projet professionnel précis présente une forte relation de dépendance (au seuil de 1%). Le sentiment

de satisfaction n'apparaît donc impacté ni par l'origine sociale ni par le passé scolaire ou encore la position académique actuelle.

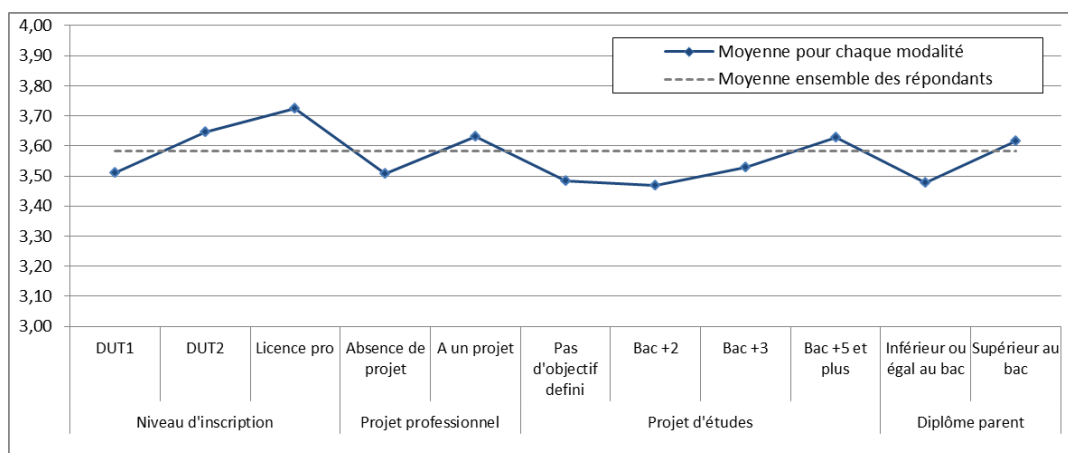
**Tableau 4. Effet des variables sociodémographiques sur le sentiment de réussite et de satisfaction vis-à-vis de l'action suivie. Tableau de comparaison des degrés de significativité par variable et indicateur (test anova)**

	Signification anova sentiment de réussite	Signification anova sentiment de satisfaction
Type de bac	,065	-
Diplôme à atteindre (projet étude)	,031	-
Diplôme le plus élevé des parents	,024	-
Diplôme le plus élevé des parents (recodé en 2 classes)	,006	-
Connait son projet professionnel à l'inscription	,003	,003
Année d'inscription au moment de l'enquête	,000	-
Boursier	-	,079
PCS la plus élevée des parents	-	,075
PCS la plus élevée des parents (recodée en 2 classes)	-	-
Obtention du premier choix d'étude	-	-
Alternant salarié	-	-
Activité salariée parallèle aux études	-	-
Mention au bac	-	-

Source : données ACCROCHAGE – données d'enquête compilées 2017-2018 et 2018-2019 (N= 2 097 observations)

Toute caractéristique sociodémographique confondue, la moyenne du sentiment de réussite enregistré chez les étudiants à la fin des actions pédagogiques est de 3,58 points sur 5. Le sentiment de réussite augmente chez les inscrits en deuxième année de DUT (3,65) et en licence pro (3,72). À l'inverse, il est inférieur à la moyenne chez les étudiants de première année (3,51). Le fait de ne pas avoir de projet professionnel ou d'étude défini influe également négativement sur le sentiment de réussite, tout comme le fait de ne pas avoir de parent titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (cf. graphique ci-dessous).

**Graphique. Sentiment de réussite (sur 5) à la fin des actions pédagogiques en fonction de l'année d'étude, du projet professionnel, du projet d'étude et du diplôme le plus élevé des parents.**



Source : données ACCROCHAGE – données d'enquête compilées 2017-2018 et 2018-2019 (N= 2 097 observations)



## 4.2 L'impact plus marqué des actions pédagogiques sur la perception de l'expérience étudiante

Contrairement à la réussite objective, les sentiments de réussite et de satisfaction entretiennent davantage de liens de dépendance avec les modalités pédagogiques. Au total, huit variables influent significativement sur le sentiment de réussite et treize sur le sentiment de satisfaction.

Parmi elles, quatre variables affichent un lien de dépendance significatif au seuil de 1% pour les deux indicateurs (sentiment de réussite et de satisfaction) : la composition du public, l'ancienneté de l'action, le caractère évalué ou non de l'activité et l'utilisation d'une plateforme numérique et/ou de cours en ligne. A ces variables s'ajoutent le recours à un format challenge, le statut des personnes à l'origine de la conception des actions et la méthode de travail (individuel / en groupe) qui affichent également un fort lien de dépendance avec le sentiment de réussite (significatif au seuil de 1%) et à un degré légèrement moindre avec le sentiment de satisfaction (significatif au seuil de 5%). A l'inverse, le mode d'évaluation affiche un fort lien de dépendance avec la satisfaction (significativité au seuil de 1%) et une significativité légèrement plus faible avec la réussite (seuil de 5%).

Le type de pédagogie mis en œuvre (par projet / inversée / par le jeu), n'a pas d'incidence significative sur le sentiment de réussite. En revanche, il impacte significativement le sentiment de satisfaction (cf. tableau ci-dessous).

Enfin, les finalités poursuivies n'ont pas d'impact sur l'expérience subjective de l'étudiant, à l'exception des actions dont la finalité attrait directement à la formation en cours, qui affiche une relation significative avec le degré de satisfaction de l'étudiant.

**Tableau 4. Effet des variables sociodémographiques sur le sentiment de réussite et de satisfaction vis-à-vis de l'action pédagogique suivie. Tableau de comparaison des degrés de significativité par variable et indicateur (test anova)**

	Signification anova sentiment de réussite	Signification anova sentiment de satisfaction
Composition du public	,000	,000
Composition du public (recodée en 2 classes)	,000	,000
Ancienneté de l'action	,000	,000
Evaluation	,000	,000
Utilisation de plateforme, cours en ligne	,000	,000
Challenge	,000	,018
Conception de l'action	,001	,023
Méthode de travail	,004	,025
Mode d'évaluation	,025	,000
Utilisation de logiciel	-	,016
Pédagogie par projet	-	,009
Pédagogie inversée	-	,059
Pédagogie par le jeu	-	,002
Finalité en lien avec la formation	-	,001
Finalité en lien avec le métier / l'insertion	-	-
Finalité en lien avec le travail sur soi	-	-

Source : données ACCROCHAGE – données d'enquête compilées 2017-2018 et 2018-2019 (N= 2 097 observations)

Les caractéristiques des actions pédagogiques impactent donc significativement les sentiments de réussite et de satisfaction. Pour autant, ce premier constat ne dit rien de la nature de l'effet produit. Les sentiments de réussite et de satisfaction des étudiants augmentent-ils en présence des modalités dites innovantes ? Ou au contraire, observe-t-on un effet négatif sur l'expérience étudiante ? Une analyse plus fine des résultats permet d'observer les effets mitigés des modalités pédagogiques, en distinguant trois types de variables :

- Les variables ayant une incidence positive sur les deux indicateurs (sentiment de réussite et de satisfaction)
- Les variables ayant une incidence positive sur un seul des deux indicateurs
- Les variables ayant une incidence négative sur les deux indicateurs.

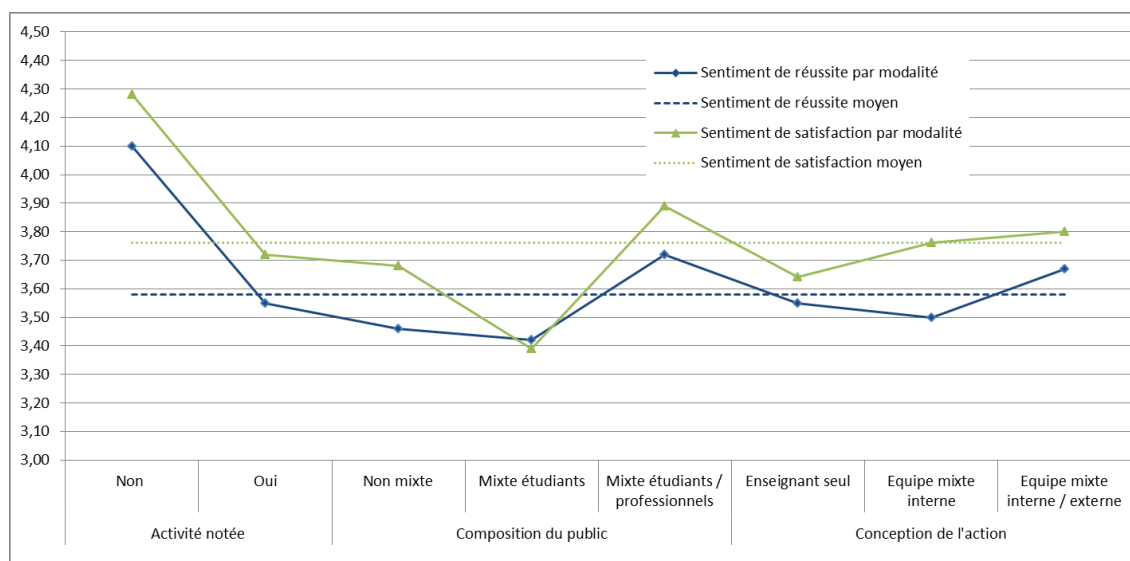
#### **4.2.1 Absence de notation, mixité des publics et des équipes : des caractéristiques favorisant une perception positive des activités**

Trois caractéristiques ont une incidence positive sur les sentiments de réussite et de satisfaction des étudiants : l'absence de notation, la participation de professionnels à l'activité et une conception associant personnels universitaires et professionnels extérieurs.

Tout d'abord, l'absence de notation favorise le sentiment d'avoir réussi l'activité proposée ainsi que la satisfaction vis-à-vis du cours. Les étudiants ayant participé à une activité non notée affichent un sentiment de réussite très largement supérieur à la moyenne. Leur sentiment de réussite s'élève à 4,1 contre 3,58 points pour l'ensemble des répondants (+ un demi-point). Le même écart est observable concernant le sentiment de satisfaction. La satisfaction des étudiants ayant participé à une activité non notée s'élève à 4,28 contre 3,76 points pour l'ensemble des répondants.

La mixité des publics s'avère positive lorsqu'il s'agit de mélanger des étudiants et des professionnels au cours d'une activité. En effet, les étudiants ayant participé à une action de ce type affichent un sentiment de réussite de 3,72 points (+ 0,14 points par rapport à la moyenne) et un sentiment de satisfaction de 3,89 points (+0,13 points par rapport à la moyenne). En revanche, la mixité entre étudiants issus de différents niveaux ou filières impacte négativement le sentiment de réussite (-0,16 points par rapport à la moyenne) et le taux de satisfaction (-0,37 points par rapport à la moyenne).

**Graphique. Sentiment de réussite (sur 5) et de satisfaction (sur 5) en fonction du caractère évalué ou non de l'activité, de la composition du public et du statut des personnes à l'origine de la conception de l'action.**



Enfin, les activités conçues par des équipes incluant des professionnels extérieurs obtiennent un sentiment de réussite et un taux de satisfaction légèrement plus élevés que la moyenne (respectivement + 0,09 et +0,04 points).

A noter que les effets observés sont plus sensibles pour les titulaires d'un bac technologique ou professionnel que pour les titulaires d'un bac général. En effet, le sentiment de réussite des étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel est de 3,52 points en moyenne. Il s'élève à 4,22 points pour ceux ayant participé à une activité non notée, soit un écart à la moyenne de +0,70 points. Chez les étudiants titulaires d'un bac général, l'écart à la moyenne sur cette modalité n'est que de 0,27 points (cf. tableau annexe). La même tendance est observable concernant l'effet de la composition des publics.

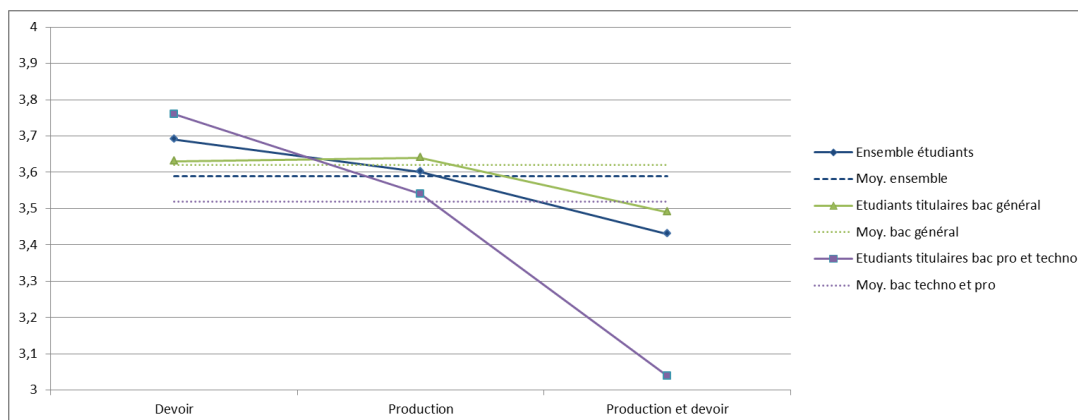
#### 4.2.2 Les pédagogies actives : des effets mitigés

Les modalités d'évaluation auxquelles sont soumis les étudiants influent directement sur leur sentiment de réussite et de satisfaction vis-à-vis de l'activité réalisée. Cependant, ce n'est pas tant la nature de l'exercice demandé qui joue sur l'expérience subjective que la multiplication des supports d'évaluation au sein d'une même activité.

Le graphique ci-dessous détaille la variation du sentiment de réussite en fonction du mode d'évaluation et du type de bac obtenu par l'étudiant. Tout type de baccalauréat confondu les étudiants ayant été évalué par devoir affichent un sentiment de réussite supérieur à la moyenne (3,69 contre 3,59 points en moyenne). Dans une moindre mesure, ceux ayant été évalué par le biais d'une production affichent également un sentiment de réussite supérieur à la moyenne (3,60 contre 3,59 points). En revanche, les étudiants ayant été évalué à la fois par devoir et par évaluation voient leur sentiment de réussite à l'activité chuter (3,43 contre 3,59 points en moyenne). La même tendance s'observe chez les étudiants titulaires d'un bac général et chez ceux titulaires d'un bac technologique et professionnel. Toutefois, les écarts sont plus importants pour les derniers. En effet, le sentiment de réussite des étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel s'élève à 3,76 points pour ceux ayant été évalué par devoir, il passe à 3,54 points pour ceux évalués sur la base d'une production et tombe à 3,04 pour ceux ayant dû rendre devoir et production.

La forme plus classique du devoir au regard de la production ne semble donc pas être perçue négativement par les étudiants, a fortiori par les publics les plus susceptibles de rencontrer des difficultés (bac techno et pro). La variation du sentiment de satisfaction confirme ce constat. Les étudiants affichent des taux de satisfaction similaires qu'ils aient été évalué par devoir ou production (cf. tableau en annexe). C'est la double évaluation qui réduit la satisfaction.

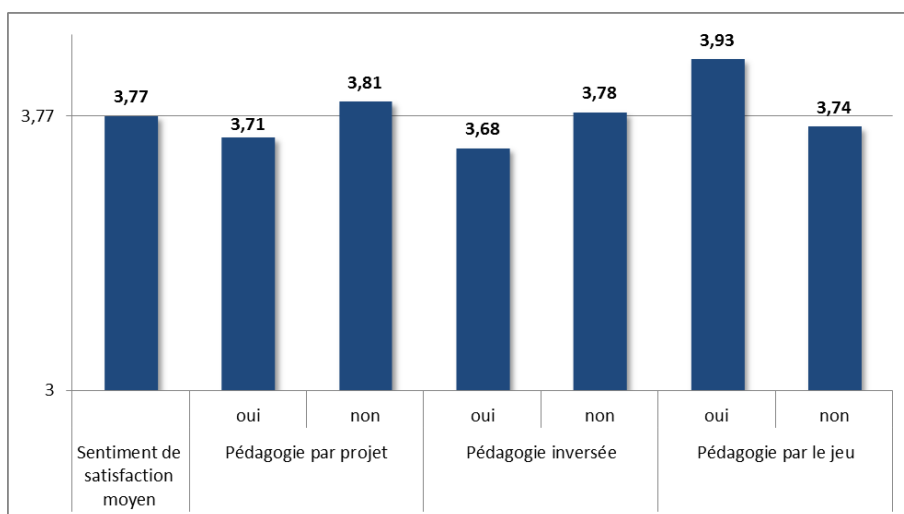
**Graphique. Sentiment de réussite (sur 5) en fonction du mode d'évaluation de l'activité, selon le type de bac obtenu.**



Le type de pédagogie mis en œuvre durant l'activité n'a pas d'impact significatif sur le sentiment de réussite mais impacte de manière significative la satisfaction vis-à-vis de l'activité. Cependant, les effets produits par les pédagogies visant à rendre l'étudiant acteur de son apprentissage ne sont pas nécessairement positifs. Les étudiants ayant participé à des activités ayant recours à la pédagogie par projet et à la pédagogie inversée expriment des niveaux de satisfaction plus faibles que ceux ayant suivi des activités n'y ayant pas recours. Le sentiment de satisfaction des étudiants ayant suivi une activité s'appuyant sur une pédagogie par projet est de 3,71 points, contre 3,77 points en moyenne et 3,81 points pour ceux ayant suivi des activités n'y ayant pas recours (cf. graphique ci-dessous). De même, les étudiants ayant suivi des activités s'appuyant sur une pédagogie inversée affichent un sentiment de satisfaction de 3,68 points (- 0,11 points par rapport à la moyenne) contre 3,78 points pour ceux ayant suivi des activités n'y ayant pas recours. A l'inverse, les activités s'appuyant sur une pédagogie par le jeu emportent davantage l'adhésion des étudiants. Le niveau de satisfaction des étudiants ayant participé à des activités y ayant recours atteint 3,93 (+0,16 points par rapport à la moyenne).

L'effet positif des formes pédagogiques ludiques sur le sentiment de satisfaction se retrouve également dans le recours à des logiciels de simulation. Les étudiants ayant participé à une activité mobilisant un logiciel de simulation affichent un indice de satisfaction de 3,81 points, soit un niveau légèrement supérieur à la moyenne (+0,04 points).

**Graphique. Sentiment de satisfaction (sur 5) en fonction du type de pédagogie adoptée dans l'activité suivie**



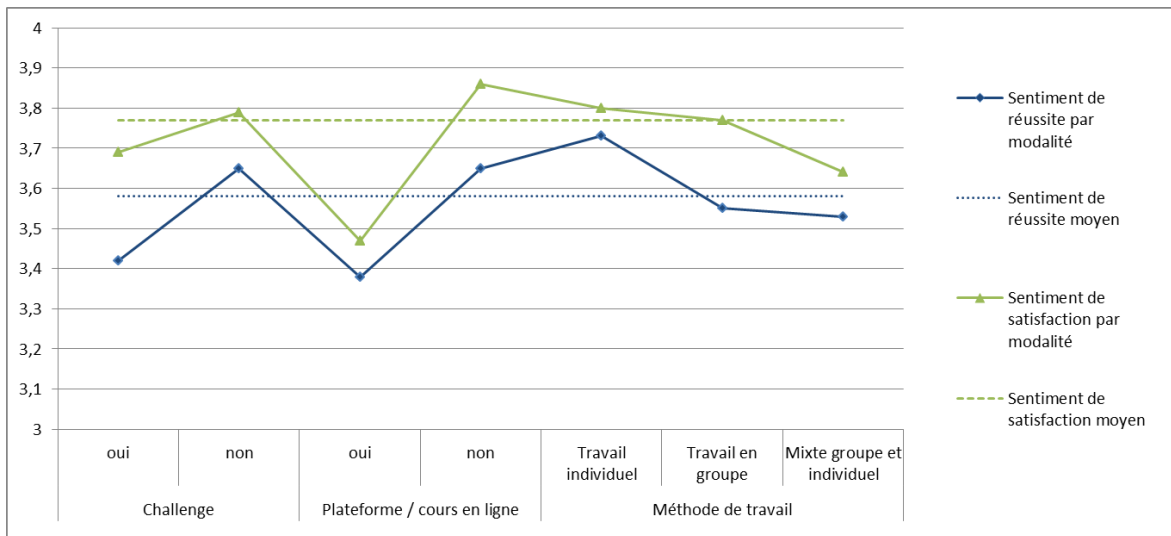
#### **4.2.3 Challenge et cours en ligne : des formes d'apprentissage peu plébiscitées par les étudiants**

Les activités pédagogiques s'appuyant sur des formats de type challenge/concours ont un effet négatif sur les sentiments de réussite et de satisfaction. En effet, le sentiment de réussite des étudiants ayant participé à ce type d'activité est inférieur de 0,16 points à la moyenne (3,42 contre 3,58 points). À l'inverse, le sentiment de réussite est plus élevé chez ceux n'ayant pas participé à des activités de type challenge (3,65). La même tendance s'observe pour le sentiment de satisfaction qui atteint 3,79 points pour les étudiants n'ayant pas participé à ce type d'activité et chute à 3,69 points pour ceux en ayant fait l'expérience. Ces constats s'appliquent à l'ensemble des étudiants quel que soit le type de bac obtenu (cf. tableau en annexe).

De même, le fait de recourir à des supports de cours en ligne affecte négativement les sentiments de réussite et de satisfaction des étudiants. Les étudiants ayant participé à des activités proposant ces modalités affichent des sentiments de réussite et de satisfaction très largement inférieurs à la moyenne, respectivement -0,20 points pour la réussite (3,38 contre 3,58 points) et -0,30 points pour la satisfaction (3,47 contre 3,77 points).

Enfin et contre toute attente, le travail individuel favorise davantage les sentiments de réussite et de satisfaction des étudiants que le travail de groupe. Les étudiants ayant travaillé de manière individuelle affichent un sentiment de réussite supérieur de 0,15 points à la moyenne (3,73 contre 3,58 points) tandis que ceux ayant travaillé en groupe expriment un sentiment de réussite inférieur à la moyenne. Le niveau de satisfaction est davantage affecté par le fait d'allier les deux modes de travail au cours d'une même activité (cf. graphique ci-dessous).

**Graphique. Sentiment de réussite (sur 5) et de satisfaction (sur 5) en fonction de la méthode de travail proposée, du recours à un support numérique de cours en ligne et de l'insertion d'une dimension challenge durant l'activité.**



Ces résultats mettent en évidence une certaine forme de décalage entre les ambitions pédagogiques et les attentes étudiantes. Ils interrogent la capacité de ces nouvelles modalités pédagogiques à répondre aux besoins des étudiants, en particulier à ceux rencontrant le plus de difficultés.

## Résumé

Au croisement de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des organisations, cette thèse s'intéresse à l'innovation en tant que nouvel instrument des politiques publiques de lutte contre les inégalités dans l'enseignement supérieur. Avec la mise à l'agenda du décrochage à l'université, les appels à recourir à de nouvelles pratiques pédagogiques (tutorat par les pairs, pédagogies actives, *learning by doing*, fablab, etc.) se multiplient sans que les recherches ne parviennent à démontrer l'efficacité de ces instruments, tant sur le rendement scolaire que sur la réversibilité des parcours (Endrizzi, 2010; Michaut, 2012; Perret et Morlaix, 2014). Face à ce paradoxe, la thèse se distancie d'une démarche centrée sur l'objectivation des effets de l'action publique. Elle s'inscrit dans la lignée des travaux qui étudient les transformations des administrations publiques contemporaines à l'aune des processus de rationalisation (Bezes, Musselin, 2015 ; Bezes, Billows, Duran, Lallement, 2021). En mobilisant les concepts de la sociologie néo-institutionnelle (Meyer et Rowan, 1977, DiMaggio et Powell, 1983, Musselin et Dif-Pradalier, 2014), je questionne la manière dont se construit la légitimité de l'innovation pédagogique au sein de l'espace universitaire.

La recherche s'appuie sur une enquête menée par observation participante, durant trois ans, au sein d'un projet de lutte contre le décrochage porté par des membres d'un IUT. Réunissant enseignants-chercheurs, agents administratifs, ingénieurs pédagogiques et salariés en mécénat, le projet vise à expérimenter des solutions innovantes pour agir conjointement sur l'orientation, le décrochage et l'insertion professionnelle des étudiants. Les observations sont complétées par des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs clés (N= 22), des données quantitatives de l'évaluation auprès des étudiants (N= 555 année 1, N= 805 année 2) et une analyse secondaire d'une enquête quantitative menée auprès de 2 700 sortants non diplômés.

L'analyse de la matérialité du travail et des discours des membres du projet permet d'objectiver le processus par lequel une pratique pédagogique singulière est hissée au rang de standard et acquiert le statut « d'innovation ». Par leur travail quotidien, ces acteurs participent à construire la légitimité de mythes qui confèrent une utilité sociale aux pédagogies « actives » : les *nouveaux publics*, l'apprentissage *actif* et la formation par *compétences*. Mais la diffusion de ces standards ne repose pas uniquement sur l'adhésion des acteurs à des valeurs communes. Elle s'appuie également sur le déploiement d'instruments de gestion assurant une régulation managériale des établissements. À l'heure des débats sur la reconfiguration des bureaucraties professionnelles (Bezes *et al.*, 2011), ces instruments managériaux sont investis par des acteurs engagés en faveur d'un modèle universitaire entrepreneurial.

## **Titre : « *Do it yourself* » ! L'innovation pédagogique comme instrument de diffusion d'un modèle entrepreneurial à l'université.**

### **Résumé :**

Cette recherche s'intéresse à l'innovation en tant que nouvel instrument des politiques publiques de lutte contre les inégalités dans l'enseignement supérieur. Avec la mise à l'agenda du décrochage à l'université, les appels à recourir à de nouvelles pratiques pédagogiques (tutorat par les pairs, pédagogies actives, *learning by doing*, fablab, etc.) se multiplient sans que les recherches ne parviennent à démontrer l'efficacité de ces instruments, tant sur le rendement scolaire que sur la réversibilité des parcours. Face à ce paradoxe, la thèse questionne la manière dont se construit la légitimité de l'innovation pédagogique au sein de l'espace universitaire. L'enquête s'appuie sur une observation participante de trois ans, au sein d'un projet de lutte contre le décrochage porté par des membres d'un IUT. Les observations sont complétées par des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs clés, des données quantitatives de l'évaluation auprès des étudiants et une analyse secondaire d'une enquête quantitative menée auprès de sortants non diplômés. L'analyse de la matérialité du travail et des discours des membres du projet permet d'objectiver le processus par lequel une pratique pédagogique singulière est hissée au rang de standard et acquiert le statut « d'innovation ». Les procédures de formalisation de l'activité enseignante, tout comme les mythes auxquels adhèrent les acteurs – les *nouveaux* étudiants, l'apprentissage *actif*, la formation par *compétences* - participent à construire la légitimité d'un standard pédagogique entrepreneurial.

**Mots clés :** innovation, enseignement supérieur, instrument de l'action publique, mythe rationnel, méthodes mixtes.

---

## **Title : « *Do it yourself* » ! Pedagogical innovation as an instrument for the diffusion of an entrepreneurial model at the university.**

### **Abstract :**

This research focuses on innovation as a new instrument of public policies to reduce inequalities in higher education. Dropout problem at university on the agenda, calls for the use of new pedagogical practices (peer tutoring, active pedagogy, learning by doing, fablab, etc.) are multiplying without research succeeding in demonstrating their effectiveness, both in terms of academic performance and the reversibility of courses. Faced with this paradox, this thesis questions the way in which the legitimacy of pedagogical innovation is constructed within the university space. The investigation is based on a three-year participant observation of an anti-dropout project run by members of an IUT. The observations are supplemented by semi-structured interviews with key actors, quantitative data from the student evaluation and a secondary analysis of a quantitative survey of non-graduates. The analysis of the materiality of the work and the discourses of the project members allows us to objectify the process by which a singular pedagogical practice is elevated to the rank of standard and acquires the status of "innovation". The procedures for formalizing teaching activity, as well as the myths to which the actors adhere - new students, active learning, competency-based training - help to build the legitimacy of an entrepreneurial pedagogical standard.

**Keywords :** innovation, higher education, instrument of public action, rational myth, mixed methods.

---

## **Unité de recherche**

Centre Émile Durkheim, UMR 5116, 3 ter place de la Victoire, 33000 Bordeaux