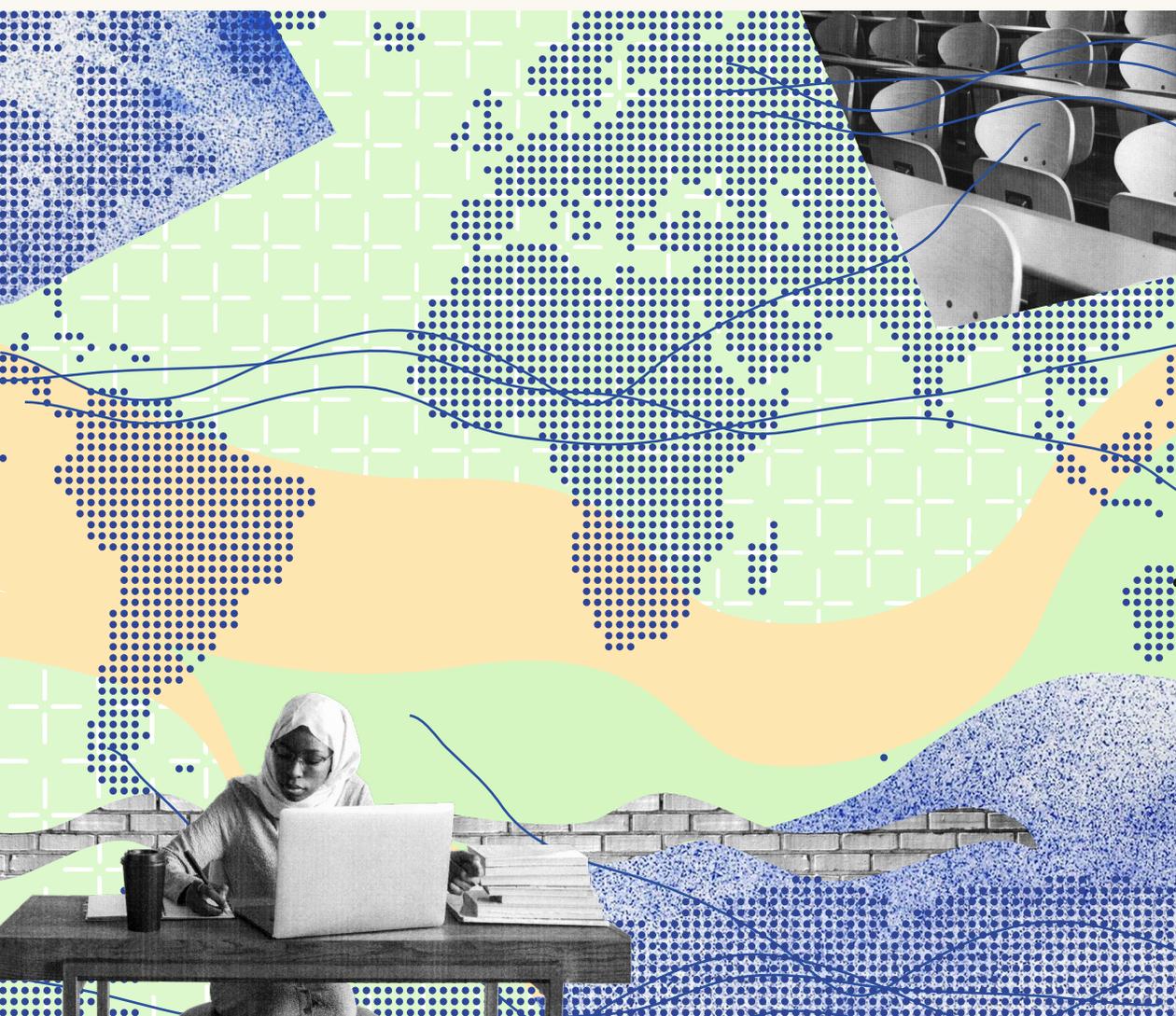


L'enseignement supérieur en recomposition : entre institutions et parcours éducatifs



L'enseignement supérieur en recomposition : entre institutions et parcours éducatifs

Sous la direction de

JOANIE CAYOUCETTE-REMBLIÈRE et PIERRE DORAY

Sommaire

—

Introduction

L'enseignement supérieur en recomposition

Joanie Cayouette-Remblière et Pierre Doray

4

—

Section 1

L'enseignement supérieur en expansion : gestion des flux et
hiérarchisations multiples

Gouverner la sélection scolaire par un instrument : le cas de la « cote de
rendement au collégial » des universités québécoises

Stéphane Moulin, Benoît Laplante, Mathieu Lépine, Marie Blain,
Pierre Canisius Kamanzi et Charles Duffy

16

Entrer dans l'enseignement supérieur avec un « bac pro » : une sélection
biaisée

Fanette Merlin

35

Ce que masquent les « nouveaux publics » étudiants : les enjeux
de la troisième massification de l'enseignement supérieur français

Mathieu Rossignol-Brunet, Leïla Frouillou, Marie-Paule Couto
et Fanny Bugeja-Bloch

57

Démocratisations ségrégatives et parcours éducatifs des bacs +5 :
une étude pour trois générations de diplômés à bac +5

Philippe Lemistre

83

Section 2

L'enseignement supérieur internationalisé : ce que font les circulations

L'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour :
un modèle élitiste à la croisée des « mondes »

Valérie Erlich et Jimmy Stef 107

L'institutionnalisation de la science politique dans l'enseignement
supérieur camerounais : émergence institutionnelle, ancrage épistémique
et champ politiste globalisé

Moïse Tchingankong Yanou 130

Devenir étudiant·e dans un territoire d'Outre-mer.

Les mécanismes de la démocratisation ségrégative de l'enseignement
supérieur en Polynésie française

Hugo Bréant 150

—

Section 3

L'enseignement supérieur au cœur de diverses injonctions :
professionnalisation, autonomie, intégration et décrochage scolaire
en question

Professionaliser, oui, mais comment ?

Tensions identitaires chez et entre les acteurs universitaires de la
discipline STAPS en France

Philippe Terral 178

L'innovation pédagogique rend-elle l'université plus juste ?

Le cas d'une initiative locale en faveur de l'égalité des chances

Maud Aigle 197

Être doctorant·e dans un laboratoire de recherche en histoire
et histoire de l'art : entre appartenance commune et intégrations
différenciées à l'institution

Nicolas Broisin, Perrine Camus-Joyet, Camille Cordier, Irène Gimenez,
César Jaquier, Elsa Neuville, William Fize et Lucie Roudergues 218

L'autonomie des universités à l'épreuve des politiques institutionnelles
au Québec

Abdoulaye Anne et Étienne Chabot 242

Note de recherche. Les universités et leurs étudiant·es en temps de
pandémie

Pierre Doray, Rachel Kongo et Simon Bilodeau-Carrier 260

L'enseignement supérieur en recomposition

JOANIE CAYOUILLE-REMBLIÈRE

Chargée de recherches – Institut National d'Études Démographiques (INED)

PIERRE DORAY

Professeur, Département de sociologie – Université du Québec à Montréal

Chercheur régulier du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)

Au cours des soixante dernières années, l'enseignement supérieur a connu, au gré de multiples réformes souvent majeures (Fullan, 2000), une profonde recomposition. Entendu au sens large et incluant l'ensemble des études et pratiques éducatives dites « postsecondaires » au Québec et « postbaccalauréat » en France, l'enseignement supérieur fait désormais partie du quotidien d'un nombre croissant de personnes, jeunes et moins jeunes, qui fréquentent les différents établissements scolaires qui le composent. Le passage par ses murs est devenu la voie nécessaire pour l'accès à de nombreux emplois et professions. L'organisation même du champ a connu diverses modifications, que ce soit en réaction à l'accroissement des effectifs (transformation des modalités de sélection et d'orientation, hiérarchisation des structures et établissements), en raison de la circulation et de la diffusion des normes et modèles internationaux, ou encore du fait de sa perméabilité avec les transformations sociétales et la conversion des politiques publiques (Allouch et Noûs, 2020).

Devant ces profonds changements et les enjeux éducatifs et sociaux que revêt l'enseignement supérieur dans la plupart des sociétés, ce numéro de *Lien social et Politiques* examine divers aspects de ces transformations en croisant différentes échelles d'action publique, de la fabrique et de la mise en œuvre des politiques aux trajectoires et aux expériences étudiantes, en passant par l'analyse du rôle des instruments de gestion.

Vous avez dit « recomposition » ?

L'analyse sur le long terme de l'enseignement supérieur remet en question l'impression d'une dynamique de « crise » (Bodin et Orange, 2013) ou plus généralement l'illusion de la nouveauté : elle rappelle à quel point l'enseignement supérieur est en réalité en recomposition permanente (Charle et Verger, 2012; Goastellec, 2020). Ce constat rend d'autant plus nécessaire l'exercice auquel propose de se prêter ce numéro, à savoir circonscrire les formes de ces recompositions.

L'enseignement supérieur connaît d'abord une expansion démographique sans précédent. En France, l'évolution des effectifs étudiants a été si rapide qu'elle a même pris de court les prévisions. Dans un état des lieux de l'enseignement supérieur publié en 2015 (Dauphin, 2015), les services ministériels rappellent que le nombre d'étudiant·es est passé de 310 000 en 1960 à 2,4 millions en 2013, soit un rapport de 1 à 8, et ils prévoient qu'en 2020, ce seront 2,6 millions d'étudiant·es qui étudieront en France. Or, l'augmentation a été encore plus importante, et ce sont 2,9 millions d'inscriptions que compte la France au passage de la décennie – et 100 000 de plus l'année suivante encore (DEPP, 2022). Au Québec, un peu plus de 50 000 étudiant·es étaient inscrit·es à l'université en 1966; en 2010, elles et ils sont plus de 280 000 et en 2021, plus de 315 000 (voir Doray, Kongo et Bilodeau-Carrier dans ce dossier). Plus largement, l'UNESCO estime que les effectifs de l'enseignement supérieur ont doublé dans le monde au cours des vingt dernières années, portant le nombre d'étudiant·es à 235 millions en 2022.

Ces évolutions démographiques, ainsi que la transformation des politiques universitaires et des programmes de formation, provoquent de multiples conséquences : reconfigurations des instruments d'orientation et de sélection des étudiant·es; évolution des normes institutionnelles et éducatives de gestion et de régulation au sein des écoles supérieures et des universités; sens nouveau des études supérieures considérées à travers le prisme des injonctions à la professionnalisation ou encore celui de la mobilité sociale; importation dans l'enseignement supérieur de problématiques qui concernaient auparavant les seuls enseignements primaires et secondaires, sommés de scolariser des générations entières (lutte contre le décrochage et l'échec scolaires, gestion disciplinaire d'élèves aux dispositions éloignées des attentes scolaires...) (voir Muel-Dreyfus, 1975; Cayouette-Remblière, 2016 : chap. 2).

L'enseignement supérieur connaît également une diversification croissante, voire une fragmentation, avec une différenciation accrue des établissements et des filières ainsi que des conditions d'études, variables selon les sociétés et les pays, plus importante que ce qu'observait Pierre Merle en étudiant la démocratisation de l'enseignement secondaire français (Merle, 2000). La « démocratisation ségrégative » de l'enseignement supérieur français est non seulement attestée quantitativement par des travaux présentés dans ce dossier (sur l'orientation des bachelier·ères professionnel·les, la hiérarchisation des universités ou encore la « différenciation horizontale » [Duru-Bellat et Kieffer, 2008] des parcours menant au niveau bac +5; voir respectivement les articles de Merlin, de Rossignol-Brunet *et al.* et de Lemistre), mais elle est en outre analysée pour ses conséquences plus générales en matière d'insertion professionnelle, d'aspirations déçues et de désenchantement ou encore de conditions d'études éprouvantes. Plus encore : plusieurs travaux invitent à élargir la focale au-delà des contextes nationaux et mettent en évidence les conditions d'une ségrégation croissante de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale, dans laquelle sont pris·es à la fois, parmi les populations étudiées dans ce dossier, les étudiant·es originaires de Polynésie et celles et ceux des universités « élitistes » de Singapour.

Cette dynamique renvoie à la troisième et dernière recomposition majeure de l'enseignement supérieur que ce numéro discute : le processus d'internationalisation et les circulations – de personnes et d'idées – qu'il implique. Certes, la science a toujours eu un caractère international, ne serait-ce que par les échanges épistolaires entre savants de différents pays. Plus récemment, le développement de la *big science* a conduit à la création d'équipes internationales de recherche, souvent rassemblées autour de grandes infrastructures de recherche. Si, à l'origine, l'internationalisation concernait d'abord les chercheur·euses et les professeur·es, elle s'étend aujourd'hui aux étudiant·es sous l'effet de l'internationalisation des relations économiques et politiques. Selon l'UNESCO, en 2019, les dix pays accueillant le plus d'étudiant·es internationaux, dont font partie le Canada (279 000 étudiant·es accueilli·es) et la France (246 000), comptabilisent en tout 6 millions d'inscriptions, soit une augmentation de 35 % sur cinq ans seulement. Ce dossier est l'occasion de mettre en évidence que ces circulations ont des effets massifs sur les parcours, comme le soulignent les exemples de la Polynésie française et de Singapour, de l'institutionnalisation de la science politique au Cameroun, ainsi que celui des flux d'inscriptions au Québec, comme l'indique, en creux, le reflux des mobilités en période pandémique.

Examinant cet ensemble de recompositions à travers des analyses conduites sur les cinq continents, les douze articles qui composent ce numéro s'organisent en trois axes thématiques.

1. L'enseignement supérieur en expansion : gestion des flux et hiérarchisations multiples

Porté à la fois par une demande d'éducation croissante de la part des familles et des étudiant·es, le prolongement des scolarités dans l'enseignement secondaire ainsi que par des objectifs politiques volontaristes (citons entre autres l'objectif de 50 % à la licence fixé en Europe au début des années 2000), le poids croissant de l'enseignement supérieur dans les parcours scolaires ne fait plus de doute. En France, l'augmentation rapide des effectifs de l'enseignement supérieur depuis 2009 s'inscrit dans un mouvement général qu'il est possible de qualifier de troisième « explosion scolaire », suivant l'expression désignant le prolongement rapide des scolarités au collège de 1954 à 1968 (Cros, 1961), puis l'augmentation fulgurante des flux jusqu'au diplôme du baccalauréat¹ de 1985 à 1995, qualifiée *a posteriori* de seconde « explosion scolaire » (Poullaouec et Lemêtre, 2009). Si chacun de ces moments a eu des répercussions au sein des universités, la troisième « explosion scolaire » (2009-aujourd'hui) se concentre sur cet ordre d'enseignement, provoquant un afflux de près de 600 000 étudiant·es supplémentaires en une décennie. En Afrique, nous assistons aussi à une croissance très rapide des effectifs étudiants sous l'impulsion de politiques publiques explicites, ce qui n'est pas sans entacher les conditions quotidiennes d'études. Au Québec, à l'exception de quelques années dans la décennie 1990, la croissance des effectifs étudiants est continue (Laplante et Doray, 2020).

L'accroissement des effectifs se traduit, dans de nombreuses sociétés, par de nouveaux instruments de gestion des flux d'élèves, qui s'articulent avec un discours officiel d'égalité des chances et de lutte contre les inégalités. Au Québec, la cote de rendement (dite « cote R ») est progressivement construite à partir de 1980 afin d'harmoniser les résultats scolaires obtenus dans différents contextes d'enseignement et d'améliorer la sélection à l'entrée à l'université. Alors qu'ailleurs, de tels instruments font l'objet de débats, d'analyses et de résistances (pensons à la mise en place récente de la plateforme Parcoursup en France, qui oriente à l'entrée à l'université; voir Clément, Couto et Blanchard, 2019), au Québec, la complexité du mode de

calcul a fini par imposer l'idée d'un indicateur neutre et technique, en dehors des enjeux de pouvoir.

Or, Stéphane Moulin, Benoît Laplante, Mathieu Lépine, Pierre Canisius Kamanzi, Marie Blain et Charles Duffy montrent que cette opération de quantification, qui s'appuie à la fois sur les résultats obtenus par l'élève, la moyenne et l'écart-type des résultats de son groupe, et la force du groupe mesurée au moyen des notes moyennes obtenues à des évaluations standardisées à la fin du secondaire, est loin de relever de seuls enjeux techniques. En retraçant l'histoire de la construction de l'instrument, en décomposant l'opération de quantification sur laquelle il s'appuie et en proposant des simulations dans des contextes variés, les auteur·rices montrent que l'instrument accorde une importance prépondérante à la « force du groupe », autrement dit au niveau scolaire moyen des élèves avec lequel·les l'élève évalué·e est scolarisé·e. Pour les orientations les plus sélectives, il suffit de ne pas être scolarisé·e dans un groupe « fort » (c'est-à-dire dans le bon collège, le bon programme ou la bonne classe) pour n'avoir aucune chance d'être sélectionné·e.

En France, la mise en place en 2018 de la plateforme nationale d'expression des choix d'orientation et de distribution des places scolaires au sein des différents types d'établissements, nommée Parcoursup, a suscité de fortes tensions (Frouillou, 2016; Frouillou, Pin et Van Zanten, 2020), en particulier en raison de la sélection qu'elle introduit à l'entrée de formations auparavant non sélectives (Falque-Pierrotin *et al.*, 2022) et de son caractère « anxigène » pour les étudiant·es. L'outil est à la fois objet de recherche et source de données. Fanette Merlin renouvelle ainsi l'étude de l'orientation des diplômé·es du baccalauréat professionnel dans l'enseignement supérieur en s'appuyant sur les données de cette plateforme. Elle examine les déterminants de leur « sélection formelle » dans l'enseignement supérieur, et particulièrement dans leurs sections de prédilection, les sections de techniciens supérieurs (STS). L'autrice signale que, malgré l'orientation des politiques éducatives, les bachelier·ères professionnel·les ont moins de chances que les autres d'intégrer ces formations dès lors qu'elles ou ils en font la demande. Elle souligne que les bachelier·ères des milieux plus favorisés ont une probabilité plus faible d'exprimer un vœu pour étudier dans une STS, mais une plus forte probabilité d'y être admis·es. Cette analyse montre que la croissance des aspirations scolaires ne se traduit pas « mécaniquement » par une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, lequel dépend de l'enchevêtrement des pratiques institutionnelles ainsi que de l'offre et des places disponibles.

En plus d'exercer une tension sur l'orientation des flux, l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur contribue à accroître les ségrégations de toutes sortes. C'est ce que révèlent deux autres articles portant sur le contexte français.

D'un côté, l'équipe composée de Mathieu Rossignol-Brunet, Leïla Frouillou, Marie-Paule Couto et Fanny Bugeja-Bloch interroge la notion de « nouveaux publics étudiants », forgée au sortir de la seconde « explosion scolaire » pour rendre compte de la transformation des publics étudiants français. Les auteur·rices constatent une continuité historique de l'usage de la notion dans la sphère scientifique comme dans l'espace public, qui masque l'existence de la troisième « explosion scolaire » et les transformations en cours. En mobilisant des données nombreuses et originales, il et elles établissent que l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur se traduit par des segmentations multiples et croissantes. Aux écarts entre filières (universités, STS, classes préparatoires aux grandes écoles...) s'ajoutent ceux constatés entre formations d'une même filière et, à la suite de la mise en place de Parcoursup, entre établissements de la région francilienne. Ainsi, la répartition des bachelier·ères non généraux – ceux que désigne le plus souvent l'appellation de « nouveaux publics » – est davantage segmentée en 2019 qu'elle ne l'était en 2016.

De son côté, constatant la croissance des effectifs en master (niveau bac +5 en France) depuis les années 2000, Philippe Lemistre choisit d'interroger l'existence d'une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000) jusqu'à ce niveau, en analysant les trajectoires effectives des étudiant·es ayant atteint ce niveau et appartenant à trois générations (diplômé·es en 1998, en 2004 et en 2010). Il met en évidence l'ampleur des « différenciations horizontales » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008) tout au long des parcours et leurs liens avec l'origine sociale et le genre des étudiant·es. L'auteur examine ensuite le lien entre les filières empruntées dans l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle; il montre ainsi que les inégalités en fonction de l'origine sociale se prolongent, sans toutefois s'amplifier, au moment de l'insertion professionnelle des diplômé·es de niveau bac +5, tandis que les inégalités de genre se redoublent. En définitive, ce travail permet d'observer les effets de la « démocratisation ségrégative » dans le haut de l'enseignement supérieur, puis au-delà du système éducatif.

2. L'enseignement supérieur internationalisé : ce que font les circulations

L'histoire de l'université est indissociable de celle des circulations entre contextes nationaux. Trois articles de ce dossier examinent différents volets de ces circulations : la migration d'idées et de traditions disciplinaires, la diffusion de normes et de modèles universitaires, et la circulation d'étudiant·es, que ceux-ci soient contraint·es à la mobilité par leur origine insulaire ou qu'ils en fassent un usage stratégique dans le cadre de trajectoires élitistes.

En s'intéressant au modèle universitaire de Singapour, Valérie Erlich et Jimmy Stef examinent la construction d'un modèle élitiste reposant à la fois sur la croissance des effectifs étudiants en Asie, l'adhésion aux normes occidentales (valorisation de l'anglais, du modèle libéral, des mesures de performance et des classements internationaux), la forte croyance en la méritocratie et la volonté politique de fabrication d'une élite locale. Segmenté à l'intérieur par des universités publiques qui sélectionnent une élite locale suivant des critères académiques et des universités privées qui sélectionnent une élite internationale venant souvent de Chine ou d'Inde suivant des critères économiques, le modèle de la cité-État de Singapour participe également à la hiérarchisation de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale. De fait, s'il est à la « croisée des mondes », c'est d'une part parce qu'il s'appuie sur des valeurs inspirées à la fois du monde occidental et du monde oriental, et d'autre part parce qu'il se positionne en nouvelle « plaque tournante éducative », envoyant près d'un cinquième de ses étudiant·es effectuer des séjours dans des universités anglo-saxonnes (en Australie, au Royaume-Uni, aux États-Unis...) et accueillant les étudiant·es des pays asiatiques voisins. L'étude de ce cas met en évidence la puissance des politiques publiques d'une « démocratie à l'asiatique », dite « graduelle et limitée », ainsi que l'ampleur des dynamiques de circulation (des normes, des modèles et des étudiant·es) dans la construction d'un enseignement supérieur international et plurihiérarchisé.

Ce sont également des logiques de transferts internationaux de normes que révèle Moïse Tchinkong Yanou dans son analyse de l'institutionnalisation sociale et épistémique d'une discipline, la science politique, au sein des universités camerounaises. Tout en analysant le rôle fondamental joué par le passage dans les universités occidentales des politistes pionniers qui fondent la plupart des départements dans les années 1970, l'auteur va au-delà du

constat d'une marginalisation de l'Afrique et d'une domination occidentale. Son étude met en lumière la formation locale d'un « cadre d'émulation » qui joue sur l'élaboration des cursus, les trajectoires de recherche, les paradigmes fondamentaux et plus généralement les orientations intellectuelles. Autrement dit, l'article de Moïse Tchingangong Yanou interroge empiriquement les circulations d'un espace global à un espace local, mais aussi d'un centre vers une périphérie, tout en décrivant les adaptations et retours généraux pour le patrimoine de la discipline.

Hugo Bréant prend quant à lui pour objet le cas de la Polynésie française, un archipel où la mobilité est souvent une obligation, et ce, avant même l'enseignement supérieur. Malgré ces contraintes géographiques, la Polynésie française connaît depuis les années 1980 un fort développement de ses taux de scolarisation, y compris dans l'enseignement supérieur. Comme dans d'autres sociétés, la massification de l'enseignement supérieur polynésien s'est accompagnée d'une « démocratisation ségrégative » et donc de la persistance des inégalités sociales et scolaires en fonction de différentes lignes de rupture : lieux de résidence, trajectoires scolaires, genre et origine sociale. L'auteur interroge les conditions de l'accès à des parcours éducatifs locaux (dans les universités, écoles ou instituts locaux, souvent situés sur l'île de Tahiti et récemment créés), nationaux (en France, la métropole) ou internationaux (au Québec, entre autres), et pointe le cumul et les articulations des différents ancrages sociaux comme source des inégalités scolaires. Il s'agit en fait d'une analyse de la « face cachée de la massification » (Kamanzi et Doray, 2015) en Polynésie française, laquelle souligne l'importance que revêtent les mobilités et circulations dans les nouvelles segmentations de l'enseignement supérieur.

3. L'enseignement supérieur au cœur de diverses injonctions : professionnalisation, autonomie, intégration et décrochage scolaire en question

Occupant une place centrale dans les sociétés et les vies d'un nombre croissant d'individus, l'enseignement supérieur devient plus perméable aux questions sociales qui le dépassent. Cinq articles de ce dossier examinent ainsi les liens entre des injonctions politiques et des problèmes sociaux d'une part, et l'enseignement supérieur d'autre part.

À partir du cas des programmes universitaires de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), historiquement focalisés sur

la formation des enseignants d'éducation physique et sportive dans l'enseignement secondaire, Philippe Terral s'intéresse à l'injonction de plus en plus pressante, du moins en France, de la professionnalisation des formations, qui est au cœur de tensions identitaires autour de la construction et de la sélection des savoirs à l'université. L'auteur souligne les dynamiques de spécialisation et de segmentation croissantes des activités des acteur·rices, qui mènent à une difficulté accrue de mener de front les missions de formation, de recherche et d'administration, et participent de tensions identitaires fortes. À cela s'articulent des jeux de pouvoir, conflits et oppositions autour de l'utilité et de la validité des savoirs qui prennent appui sur les incitations politiques croissantes à la professionnalisation.

Ce sont les récits normatifs autour de l'« innovation pédagogique » que déconstruit ensuite Maud Aigle dans son analyse du dispositif ACCROCHAGE, qui, au sein d'un institut universitaire de technologie (IUT), s'inscrit dans une politique de lutte contre le décrochage scolaire. Intégrant en partie des référentiels proches de ceux observés par Philippe Terral, ce dispositif s'appuie sur un cadre normatif qui fait des innovations et pédagogies dites « actives » (fonctionnant par transversalité et décroisement, formant à partir des compétences...) des outils de lutte contre les inégalités. Or, l'autrice montre, au moyen d'une enquête ethnographique, que ces standards normatifs fonctionnent davantage comme des rationalisations *a posteriori* de pratiques réalisées « de toute façon ». Comparant ces récits à des mythes rationnels, l'article montre comment ils contribuent par ailleurs à imposer une vision entrepreneuriale au sein de l'enseignement supérieur et à transformer la représentation du travail d'enseignement ainsi que celle du métier d'étudiant·e.

Nicolas Broisin, Perrine Camus-Joyet, Camille Cordier, Irène Gimenez, César Jaquier et Elsa Neuville examinent quant à eux l'expérience de celles et ceux qui se situent aux frontières entre enseignement et études. Ils s'appuient sur l'analyse approfondie de l'expérience éducative et sociale des doctorant·es dans un laboratoire d'histoire et d'histoire de l'art pour mettre en évidence le décalage entre une représentation partagée du doctorant idéal (travaillée notamment par les politiques publiques et le contrat doctoral en trois ans) et l'extrême hétérogénéité des situations. En s'intéressant au rapport au laboratoire, ils interrogent plus généralement les modes d'intégration à l'institution de celles et ceux qui s'engagent dans un parcours doctoral.

Abdoulaye Anne et Étienne Chabot étudient de leur côté un fondement des relations entre les universités et l'État québécois dont dépendent les établissements scolaires, à savoir le principe de l'autonomie universitaire. Cette dernière peut être considérée comme un référentiel sectoriel au sens de Muller (1995), qui cadre et donne sens à l'action des membres des établissements universitaires depuis leur création. Or, elle constitue un enjeu, car l'État exerce des pressions afin de la réduire. Examinant trois interventions ciblées effectuées à des moments différents (la création de l'Université du Québec en 1968, la politique des universités en 2000 et les directives ministérielles dans le cadre de la pandémie de COVID-19 en 2020-2021), les auteurs analysent la manière dont l'évolution des référentiels globaux d'action publique (référentiels de l'État modernisateur dans les années 1960, de l'efficacité publique dans les années 1990 et 2000, puis de l'efficacité globale depuis 2015) a travaillé le principe de l'autonomie universitaire. Ainsi, ils estiment que « la crise sanitaire donne un bon exemple [du] réaligement de l'État » face à des enjeux globaux qui appellent des interventions étatiques fortes, lesquelles remettent en question le principe de l'autonomie universitaire.

La gestion gouvernementale de la pandémie de COVID-19 est justement au cœur de l'analyse du dernier article de ce numéro, dans lequel Pierre Doray, Amélie Rachel Kongo et Simon Bilodeau-Carrier s'intéressent aux effets des mesures prises pour lutter contre la propagation du virus sur l'expérience scolaire au Québec. Les auteur·rices retracent la trajectoire sinueuse de la gestion de la pandémie et cernent les enjeux auxquels les acteur·rices ont fait face avec la fermeture physique des établissements scolaires et le passage à la formation numérique en ligne. Parmi ceux-ci, ils signalent que ceux relatifs à la fracture numérique et à la détérioration de la santé mentale ont été importants, et ont généré des appréhensions quant à la persévérance et au décrochage scolaires. En examinant l'évolution des inscriptions à l'université, les auteur·rices constatent ensuite une variation des inscriptions selon les cycles d'enseignement, le genre, l'âge des étudiant·es et leur statut légal au Canada. Dans l'ensemble, on assiste à une croissance des inscriptions à l'automne 2020, laquelle tient largement à des retours aux études de nombreuses personnes adultes ayant profité du passage à la formation en ligne et de la conjoncture économique pour s'inscrire et suivre des cours, compensant de ce fait le reflux des étudiant·es étranger·ères qui occupent en temps ordinaire une place importante dans les universités du Québec.

Sans être exhaustifs en ce qui concerne les thèmes examinés et les approches empruntées, les textes rassemblés dans ce numéro invitent, en somme, à dresser deux constats généraux. À travers des analyses menées suivant des méthodologies diverses et dans des contextes nationaux pluriels, les travaux convergent d'abord fortement vers un premier constat : dans l'enseignement supérieur, les « différenciations horizontales » (entre filières, disciplines, établissements, secteurs, régions, pays...) l'emportent fréquemment sur les « différenciations verticales » (entre niveaux d'études), les premières justifiant souvent des politiques spécifiques (d'orientation, de sélection ou plus généralement de gestion des flux) et participant pleinement à la persistance des inégalités sociales suivant une logique de « démocratisation ségrégative » (Merle, 2000). Aussi, les articles ici rassemblés invitent à considérer que les recompositions de l'enseignement supérieur tiennent à la fois de l'orientation des politiques publiques, des tensions entre les différent·es acteur·rices mobilisé·es autour des réformes et chargé·es de leur application locale, et de transformations sociales et politiques qui dépassent la seule institution scolaire.

Bibliographie

Allouch, Annabelle et Camille Noûs. 2020. « Un modèle britannique d'université ? », *Savoir/Agir*, 53, 3 : 10-18.

Bodin, Romuald et Sophie Orange. 2013. *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Cayouette-Remblière, Joanie. 2016. *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris, Presses universitaires de France.

Charle, Christophe et Jacques Verger. 2012. *Histoire des universités*. Paris, Presses universitaires de France.

Clément, Pierre, Marie-Paule Couto et Marianne Blanchard. 2019. « Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme », *La Pensée*, 399, 3 : 144-156.

Cros, Louis. 1961. *L'explosion scolaire*. Paris, Comité universitaire d'information pédagogique.

Dauphin, Laurence. 2015. « Les évolutions de l'enseignement supérieur depuis 50 ans : croissance et diversification », *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, 8. <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/8/EESR8_ES_08-les_evolutions_de_l_enseignement_superieur_depuis_50_ans_croissance_et_diversification.php>. Page consultée le 10 octobre 2022.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 2022. « Repères et références statistiques ». <<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>>. Page consultée le 10 octobre 2022.

Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer. 2008. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63, 1: 123-157.

Falque-Pierrotin, Isabelle, Jean-Richard Cytermann, Max Dauchet, Jean-Marie Filloque, Catherine Moisan et Isabelle Roussel. 2022. *Rapport annuel au Parlement*. Paris, Comité éthique et scientifique de Parcoursup.

Frouillou, Leïla. 2016. « Admission post-bac : un "libre choix" sous contrainte algorithmique. La production spatiale des inégalités par l'affectation informatique des étudiants du supérieur », *Justice spatiale/Spatial Justice*, 10. <<http://www.jssj.org/article/admission-post-bac-un-libre-choix-sous-contrainte-algorithmique/>>. Page consultée le 10 octobre 2022.

Frouillou, Leïla, Clément Pin et Agnès van Zanten. 2020. « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances? », *L'Année sociologique*, 70, 2: 337-363.

Fullan, Michael. 2000. « The Return of Large-Scale Reform », *Journal of Educational Change*, 1, 1: 5-27.

Goastellec, Gaële. 2020. « Le sens de la justice dans l'accès à l'université : les apports de la longue durée », *L'Année sociologique*, 70, 2: 283-312.

Kamanzi, Pierre Canisius et Pierre Doray. 2015. « La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification », *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52, 1: 38-65.

Laplante, Benoît et Pierre Doray. 2022. « Le mythe indestructible. La population et l'éducation au Québec », dans Piché, Victor, Le Bourdais, Céline, Richard Marcoux et Nadine Ouellette (dir.). *L'éclairage de la démographie. Mesurer pour mieux comprendre les enjeux sociaux*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal: 277-287.

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

Muel-Dreyfus, Francine. 1975. « L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 1: 60-74.

Muller, Pierre. 1995. « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », dans Alain Faure, Gilles Pollet et Philippe Warin (dir.). *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*. Paris, L'Harmattan: 153-179.

Poullaouec, Tristan et Claire Lemêtre. 2009. « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, 167: 5-11.

Notes

¹ En France, le diplôme du baccalauréat marque la fin des études secondaires et constitue la porte d'entrée vers l'enseignement supérieur.

Gouverner la sélection scolaire par un instrument : le cas de la « cote de rendement au collégial » des universités québécoises

STÉPHANE MOULIN

Professeur titulaire — Université de Montréal et Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)

BENOÎT LAPLANTE

Professeur titulaire — Institut national de la recherche scientifique (INRS),
Centre Urbanisation Culture Société

MATHIEU LÉPINE

Coordonnateur aux affaires pédagogiques — Fédération des cégeps, Direction
des affaires éducatives

MARIE BLAIN

Directrice des études retraitée — Cégep Marie-Victorin

PIERRE CANISIUS KAMANZI

Professeur agrégé — Université de Montréal et Centre interuniversitaire de
recherche sur la science et la technologie (CIRST)

CHARLES DUFFY

Directeur des études — Collège Ahuntsic

Introduction

Depuis les années 1960, le Québec a instauré un enseignement de masse à tous les niveaux, y compris celui des études supérieures (Donald, 1997). Les collèges de l'enseignement général et professionnel (connus sous le nom de cégeps, dits aussi « collèges »), qui concernent les élèves diplômés du secondaire et offrent des formations préuniversitaires de deux ans et techniques de trois ans, voient leurs effectifs étudiants augmenter de 14 077 en 1967-1968, année de leur ouverture, à 137 583 en 1985-1986 (Savard et Bouthaïm, 2006). En 2011-2012, soit 26 ans plus tard, ces effectifs étaient de 164 273 (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science [MESRS], 2015), soit presque 12 fois plus élevés qu'à leur création. L'université connaît un accroissement similaire : le taux d'accès aux programmes conduisant à un diplôme de baccalauréat¹ s'est également accru de façon considérable de génération en génération : 30,1% en 1984-1985, 35,7% en 2000-2001, puis 44,4% en 2011-2012 (Kamanzi, Uzenat et St-Onge, 2018). Certes, on assiste à une démocratisation indéniable sur le plan quantitatif, mais celle-ci demeure ségrégative sur le plan qualitatif si on se réfère à la perspective de la typologie de Merle (2000) : les études récentes témoignent de la persistance des inégalités selon l'origine sociale par le biais de la stratification scolaire au secondaire, puis à l'université (Kamanzi, Maroy et Magnan, 2020).

Si cette persistance des inégalités sociales dans l'enseignement supérieur est le reflet des rapports de pouvoir entre groupes ethniques et classes sociales, elle relève aussi des politiques publiques et institutionnelles agissant à travers les dispositifs d'admission et de sélection qui se succèdent de l'école secondaire au cégep, puis à l'université (Laplante *et al.*, 2018). Ces dispositifs balisent tout un « travail » de différenciation, de ségrégation et de distinction qui mobilise des structures (déterminant donc la manière dont le système scolaire est organisé) et des modes d'intervention et de gestion comme les outils de sélection (lesquels déterminent la manière dont les établissements recrutent les étudiants-es). Selon les systèmes ou établissements considérés, les étudiant-es peuvent être sélectionné-es sur la base de leurs résultats scolaires lors d'examens nationaux, de leurs résultats à des tests sur mesure d'entrée à l'université, d'une sélection antérieure dans différentes filières scolaires, ou encore de jugements portés sur des dossiers scolaires ou d'entrevues en face à face. Aux États-Unis, les résultats des tests influent fortement sur les décisions d'admission des institutions d'enseignement supérieur, le rang dans la classe ayant de ce fait perdu de son importance comme critère

de sélection (Alon et Tienda, 2007). Dans un tel contexte de reconfiguration des mécanismes de la méritocratie (*shifting meritocracy*), les parents se sont adaptés en s'impliquant tant dans les activités scolaires de leur progéniture que dans le suivi du placement aux différentes étapes du cheminement scolaire (Alon, 2009). Dans le même temps, certains administrateurs ont tenté de promouvoir localement une vision plus holistique du mérite pour contrer les inégalités induites par ces transformations (Liu, 2011). Une telle vision se retrouve également au Royaume-Uni à travers la mobilisation d'approches contextualisées pour les admissions (Boliver *et al.*, 2021). *In fine*, les systèmes et établissements incorporent différents principes de sélection et de justice dans les outils de sélection.

Le présent article s'intéresse à un système particulier de gouvernance de la sélection scolaire, celui du Québec, et à l'outil principal de sélection utilisé par les universités, la cote de rendement au collégial (CRC), créée en 1995 et qui a connu plusieurs modifications, dont la dernière date de 2017². Le système d'éducation québécois comporte trois niveaux d'enseignement préalables aux études universitaires : le préscolaire et le primaire, d'une durée de 7 ans; le secondaire, d'une durée de cinq ans; et le collégial (cégep), qui dure en principe 3 ans pour les programmes techniques ou 2 ans pour les programmes préuniversitaires. Les 48 cégeps publics et 21 collèges privés subventionnés du Québec offrent 141 programmes d'études techniques qui donnent accès au marché du travail dans 20 secteurs professionnels, et 9 programmes préuniversitaires donnant accès à tous les programmes universitaires de premier cycle. Ces 150 programmes collégiaux conduisent au diplôme d'études collégiales (DEC). À l'automne 2021, 169 018³ étudiant-es étaient inscrit-es à l'un de ces programmes. Toute personne qui complète un DEC technique ou préuniversitaire est admissible aux programmes universitaires pour lesquels elle a réussi les cours préalables. En plus de ces préalables, l'admission dans certains programmes dits « contingentés », tels que médecine, médecine dentaire, droit, génie, architecture, pharmacie ou psychologie, est sélective. Selon le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), « un programme contingenté est un programme dont la capacité d'accueil est limitée, soit à cause de contraintes diverses (manque d'espace, d'équipement ou de personnel), soit à cause d'un volume considérable de la demande, soit à cause de critères gouvernementaux fixés en rapport avec le marché du travail⁴ ». Pour la rentrée 2021, il y a eu 78 436 demandes d'admission dans les programmes de 1^{er} cycle des universités membres du BCI par des personnes

détenant un DEC, dont 37 966 (48 %) dans un programme « contingenté ». Au même moment, 23 603 personnes détenant un DEC étaient inscrites à la première session dans un programme de 1^{er} cycle à l'université, et seulement 8 090 (34 %) dans un programme « contingenté »⁵.

Cet article propose une analyse des propriétés et des effets du principal critère de sélection de ces programmes, la CRC. En s'inscrivant dans la perspective de la sociopolitique de l'instrumentation de l'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2004), il vise à saisir le contexte qui a conduit à l'élaboration de cet instrument de sélection, les discours qui le justifient et les conceptions de l'équité qui en sous-tendent l'usage. Permettant de rompre avec l'approche fonctionnaliste qui tend à considérer les outils de l'action publique comme neutres, l'approche de l'instrumentation de l'action publique insiste sur la dimension politique du choix des instruments, qui sont dès lors porteurs de conceptions politiques implicites (Lascoumes et Le Galès, 2004). Les notions d'« équité », d'« accessibilité », de « démocratisation », d'« égalité des chances » ou de « méritocratie », mobilisées pour justifier ou dénoncer des modes de gouvernance de la sélection scolaire, sont malléables et relativement ambiguës. Puisque le sens des catégories d'analyse s'avère souvent imprécis, il s'agit donc surtout de déterminer quelles sont les conceptions sous-jacentes des différents acteurs en confrontant leurs discours aux instruments de classement qu'ils proposent et à la place qu'y jouent les antécédents scolaires, le rang dans la classe, la définition du groupe à l'évaluation⁶ et sa force à l'évaluation⁷. Plus précisément, nous abordons la CRC comme une « statistisation » (Prévost, 2015), dans la mesure où l'enjeu de la sélection à l'entrée à l'université et, plus largement, les préoccupations d'équité sociale sont établis et définis à travers la CRC d'une manière métrologique et fonctionnaliste qui « permet de substituer à l'affrontement direct des acteurs sur le fond » un instrument quantifié abstrait facilitant la prise de décision (Prévost, 2015 : 221). Cette réduction de questions politiques (ici celle de l'équité) à de simples choix techniques (le calcul d'une CRC) est légitimée par des experts qui travaillent au sein ou pour des institutions garantissant leur légitimité et leur statut en tant qu'experts (Hacking, 2007). Or comme le rappelle Prévost, « dès que l'on cherche à traduire en termes opérationnels les concepts sur lesquels on a pu s'entendre, des ambiguïtés apparaissent et l'on voit bien vite que les interprétations différentes de ces ambiguïtés ne sont pas indépendantes de perspectives politiques divergentes » (Prévost, 2015 : 220). Cet article cherche donc à rendre compte de ces ambiguïtés et à dégager les conceptions

politiques sous-jacentes à la CRC, afin de caractériser sa contribution à la reproduction des inégalités sociales.

Sur le plan méthodologique, notre étude s'appuie sur une analyse des documents d'action publique produits depuis la création des cégeps en 1967 ainsi que sur une analyse des propriétés mathématiques de la CRC. Nous retraçons, depuis le rapport Parent (1963-1966), l'histoire de la gouvernance de la sélection⁸ et nous analysons les discours de justification soutenant les outils d'évaluation qui ont été proposés. En conclusion, nous revenons sur les impacts de ces transformations en replaçant cet enjeu de la sélection dans les débats sur la stratification scolaire au Québec.

La conception démocratique initiale du Conseil supérieur de l'éducation

Au début des années 1960, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus communément appelée commission Parent, bouleverse le système d'éducation en recommandant la création d'un ordre supplémentaire de l'enseignement supérieur afin de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur dans un contexte où s'étaient « développés parallèlement un secteur public et un secteur privé [de l'enseignement secondaire], ce dernier étant le seul à conduire jusqu'au baccalauréat et à l'université » (Rapport Parent, 1963 : 98). Cette recommandation aboutit à la création des cégeps en 1967. Malgré la volonté de la commission Parent de rendre accessibles les études supérieures, les universités ont continué d'utiliser des outils de sélection divers qu'elles administraient elles-mêmes. En 1972, une tentative d'uniformisation de ces tests prend forme : le ministère de l'Éducation prend à sa charge l'organisation et l'administration des tests d'aptitudes aux études universitaires (TAEU) développés par le Service des tests d'aptitudes de l'Université de Montréal. Mais dès 1974, cette tentative d'uniformisation échoue sous la pression étudiante (Bélanger, 1984)⁹ : le Ministère se retire du programme de tests, tout en laissant aux universités le soin de poursuivre l'administration de tels tests à leurs frais si elles le jugent utile (Boucher, 2018).

Dans les années 1970, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), créé en 1964 afin de veiller au développement de l'éducation au Québec et de conseiller le ministre, se réfère au rapport Parent pour définir la démocratisation – « assurer au plus grand nombre possible d'étudiant·es qui en ont les aptitudes la

possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité» –, tout en précisant qu'il s'agit d'atteindre non seulement une démocratisation « quantitative », mais aussi « qualitative » (Merle, 2000) :

Si l'augmentation de la fréquentation peut être un indice de l'accessibilité, il ne faut pas toutefois confondre les deux notions. Plus de personnes peuvent poursuivre des études postsecondaires, mais il arrive que les défavorisés restent défavorisés, que le marché du travail oblige au contingentement, que l'on frustre les intérêts d'un certain nombre et que des facteurs touchent différemment les diverses catégories de population. Sur plusieurs points, des changements devront être effectués pour que tous aient une égalité des chances et que l'on parvienne à une véritable accessibilité. (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1975 : 130)

En 1975, la démocratisation qualitative demeure entravée par trois facteurs, selon le CSE : les « prérequis » (dits aussi « préalables »), les exigences locales et le contingentement (CSE, 1975 : 131-132). Cependant, le débat se focalise uniquement sur l'accessibilité aux cégeps. Treize ans plus tard, en 1988, c'est l'enjeu de la sélection dans les programmes universitaires qui est très explicitement soulevé comme obstacle à la démocratisation : « il importe de rendre de plus en plus fiables » les diplômes délivrés au Québec « pour éviter qu'on définisse des normes et qu'on mette en place des mécanismes de sélection et d'élimination qui iraient à l'encontre des objectifs toujours nécessaires de démocratisation et d'accessibilité, voire contre l'équité même » (CSE, 1988 : 23). Le CSE est ainsi d'avis que la sélection qui est opérée « ne s'accorde pas toujours harmonieusement avec les objectifs déclarés d'accessibilité, non plus qu'avec la continuité des apprentissages » (CSE, 1988 : 24). Le contingentement y est présenté comme un « mal nécessaire que les établissements scolaires doivent s'imposer avec réticence » et qui « doit demeurer l'exception qui confirme la règle de l'accessibilité » (CSE, 1988 : 24). En particulier, l'instrument de sélection utilisé par les administrateurs des programmes contingentés, appelé « cote Z », est sévèrement critiqué par le CSE, comme on le verra dans la prochaine section.

En somme, la conception de la justice en matière de sélection scolaire que défend le CSE dans les années 1970 et 1980 peut être qualifiée de démocratique. Sur le plan du discours, le CSE met l'accent sur l'accessibilité, à entendre comme l'exigence d'une démocratisation plus qualitative. Du point de vue des instruments, le CSE est en faveur d'une sélection par le diplôme,

mais également, si nécessaire, par des tests d'entrée dans les programmes universitaires administrés localement :

Sans écarter *a priori* qu'on puisse instaurer graduellement – et avec toute l'expérimentation requise – des examens externes facultatifs pouvant servir d'indication supplémentaire du degré de préparation aux études ultérieures, et sans exclure automatiquement le recours à des tests d'admission, à des entrevues, à des tests spécifiques à un programme, à l'analyse du *curriculum vitae* ou à des épreuves préparées par une association professionnelle ou une faculté universitaire, il n'en demeure pas moins que c'est le diplôme obtenu qui devrait d'abord et avant tout attester du niveau de compétences atteint. (CSE, 1988 : 23)

Bien que la nature de ces tests reste relativement floue, cette conception démocratique s'oppose à une conception techniciste qui valoriserait un instrument plus général de mise en équivalence des étudiant·es du collégial. Cette conception techniciste va pourtant progressivement s'imposer par la suite, d'abord à travers l'implantation de la cote Z, puis des différentes formules de la CRC.

La cote Z : l'impossible compromis

Faute d'épreuves uniformes et de balises précises sur les contenus à évaluer, les universités ont utilisé au départ la moyenne scolaire collégiale pour classer les candidat·es selon leur mérite scolaire. Cependant, l'utilisation de la moyenne collégiale pouvait défavoriser des candidat·es ayant subi des évaluations plus sévères ou, au contraire, favoriser indûment des candidat·es qui auraient subi des évaluations trop indulgentes. Vers la fin des années 1970, les universités se sont donc tournées vers une construction statistique alors utilisée dans de nombreux domaines et apparemment plus équitable pour classer des données, la cote Z. Celle-ci permet de positionner une donnée dans un échantillon à partir de son écart à la moyenne, cet écart étant calculé en nombre d'écarts-types. Dans le contexte des admissions universitaires, la cote Z permet donc d'exprimer la position d'un·e étudiant·e dans une distribution de notes par rapport à deux éléments fondamentaux de cette distribution, à savoir la moyenne des notes et l'écart-type. En ramenant à une échelle commune des notes d'étudiant·es évalué·es à différents moments dans différents groupes-classes, son utilisation « permet de rendre comparables des notes de toutes provenances » et de « classer les étudiants en fonction de

leur rendement » (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2009 : 5).

C'est le directeur des admissions du Bureau du registraire de l'Université de Sherbrooke, Jean-Robert Langlois, qui présente ce nouvel outil en 1977 aux membres du Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC). Après la création d'un comité d'implantation, la cote Z est officiellement adoptée par le réseau de l'enseignement supérieur en 1980, et le Comité de gestion des bulletins cumulatifs uniformes (CGBCU) est mis en place. À partir de ce moment, la cote Z devient le principal outil de classement des candidatures à l'université. Cependant, à peine est-elle implantée qu'elle subit des critiques provenant tant du CSE que des directeurs des collèges les plus sélectifs.

La cote Z a pour effet « de défavoriser un étudiant fort parmi les forts et d'avantager un étudiant moyen parmi les faibles » (CSE, 1988 : 24). En effet, dans un contexte où les groupes-classes sont de forces différentes, les étudiant·es provenant des collèges rassemblant les étudiant·es les plus fort·es sont relativement désavantagé·es par l'usage de la cote Z. Par ailleurs, le CSE soutient qu'en permettant « de pondérer la signification relative du diplôme d'études collégiales », la cote Z contribue en même temps « à renforcer la tendance à hiérarchiser d'une manière plus ou moins occulte les établissements collégiaux » (CSE, 1988 : 24). Ce dernier argument semble pourtant contradictoire avec le précédent dans la mesure où, à l'inverse, se sachant désavantagés, les étudiant·es des groupes les plus forts pourraient développer des stratégies afin d'éviter les collèges réputés les plus forts et ainsi contribuer à lisser les asymétries potentielles entre les différents établissements. Ici, l'argument de la hiérarchisation des établissements semble donc peu pertinent, l'outil tendant même à produire l'effet inverse.

De leur côté, les divers gestionnaires des cégeps les plus réputés ont vite manifesté une inquiétude à l'égard des effets de la cote Z sur l'admission de leurs diplômés à l'université, notamment Maurice Hébert, du collège privé Jean-de-Brébeuf, concernant les diplômés de son baccalauréat international¹⁰, et Marc Cardinal, du cégep public Bois-de-Boulogne, concernant ses diplômés de sciences (Boucher, 2018). À l'Université de Montréal, on a même décidé d'implanter l'« indice de pronostic du rendement à l'université » (IPRU), qui pondérerait les cotes Z en fonction du programme et du collège de provenance. C'est finalement peu après la création en 1993 du programme d'études

collégiales en sciences, lettres et arts (SLA), réservé aux finissant·es les plus performant·es du secondaire, et la démonstration qu'aucun finissant de ce programme ne serait admis en médecine sur la base de sa cote Z (Boucher, 2018) que le Comité de gestion des bulletins d'études collégiales (CGBEC) fut mandaté pour travailler à la construction d'un nouvel indicateur.

En définitive, la conception de la sélection scolaire sous-jacente à l'utilisation de la cote Z n'a été défendue durablement par aucun acteur. Son implantation répondait à un compromis entre la promotion de l'égalité entre établissements et l'exigence de la reconnaissance méritocratique du rang dans la classe. Cependant, sa légitimité a été contestée en raison d'une trop grande variabilité de la force des groupes, qui compromettrait son équité. Si les groupes-classes sont de forces différentes, alors le dossier du candidat n'est pas évalué équitablement par sa position relative dans le groupe-classe. C'est ce défaut que la création de la CRC cherchera à corriger. Ainsi que le résume la CREPUQ :

Lorsque les groupes d'étudiants présentent des caractéristiques différentes, les comparaisons effectuées à l'aide de la cote Z deviennent moins valides et moins équitables. La sélection qu'exercent les collègues dans leur processus d'admission à leurs différents programmes, les différentes formes de regroupement des étudiants (groupes homogènes et hétérogènes), la nature des programmes de formation offerts (DEC en sciences, lettres et arts, versions enrichies de certains DEC, baccalauréat international, etc.) constituent autant de facteurs pouvant affecter le classement des étudiants venant de collègues différents et influencer sur les chances d'admission de certains d'entre eux. (CREPUQ, 2009 : 5-6)

La première version de la CRC

C'est dans ce contexte d'exacerbation des critiques adressées à la cote Z que la cote de rendement collégial (CRC) a été proposée par la CREPUQ, puis implantée en 1995. L'objectif affiché de la CRC était de « s'assurer que le dossier scolaire des candidats soit évalué le plus équitablement possible, quel que soit le collège d'origine » (CREPUQ, 2005 : 14). Pour contrer la stratégie consistant à choisir un cégep où les groupes étaient faibles de manière à obtenir un grand écart par rapport à la moyenne et donc accroître la valeur de sa cote Z, la CREPUQ a introduit dans la formule de calcul de la cote un paramètre supplémentaire qui estimait la force du groupe.

Techniquement, on ajoutait à la cote Z un quotient. Le numérateur représentait la « force du groupe », considérée non pas en fonction des notes dans le contexte collégial, mais suivant le niveau des élèves du groupe dans leur ancien établissement (école secondaire); il correspondait en fait à la moitié de l'écart entre la moyenne des notes au secondaire des étudiant-es de ce groupe (Mgs) et la moyenne de la population étudiante du secondaire, établie à 75 à cette époque. Le dénominateur représentait l'« indicateur d'homogénéité uniforme » (Hg) du groupe, fixé à 10, à 14 ou à 18 selon que le groupe était fort ($Mgs > 88$), moyen ($88 \geq Mgs \geq 75$) ou faible ($75 > Mgs$). Ainsi, plus le groupe était fort, plus la correction était généreuse. Cette formule entendait « corriger les différences observées dans les systèmes de notation utilisés dans les collèges, tout en prenant en compte la force relative de chaque groupe d'étudiants » (CREPUQ, 2005 : 14).

Un certain nombre de corrections additionnelles ont été apportées après l'observation d'effets pervers ou d'iniquités découlant de la méthode de calcul de la CRC. L'une des premières modifications concernait le dénominateur (Hg) du paramètre supplémentaire :

Le CGBEC ayant constaté une augmentation subite et rapide du nombre de groupes-forts ($Mgs > 88$), le CLESEC – renommé le Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) pour mieux affirmer l'appartenance de l'enseignement collégial à l'enseignement supérieur – a accepté la recommandation du comité à l'effet de ne retenir qu'un seul dénominateur, qui fut établi à 14. Et pour compenser l'effet négatif de cette décision pour les groupes les plus forts dans les programmes reconnus [sciences, lettres et arts (SLA) et baccalauréat international (BI)], il fut décidé d'accorder une bonification de 0,5 à la CRC de tous les étudiant-es inscrit-es dans ces programmes. (Boucher, 2018 : 7-8)

Après la publication d'un rapport du CSE en 2002 sur la situation des étudiant-es qui échouent à certains cours¹¹ (Carpentier, 2002), une autre modification importante est apportée, laquelle consiste à pondérer les échecs : à partir de 2005, les cours échoués ont reçu une pondération de 0,25 au premier trimestre d'inscription au collégial et de 0,5 pour les trimestres subséquents (BCI, 2013); et à partir de 2007, les cours échoués ou réussis dans les programmes antérieurs ne sont plus pris en compte. Par ailleurs, les étudiant-es des régions éloignées ont obtenu en 2003 une augmentation de leur CRC de 0,5 de la part des départements de médecine (CREPUQ, 2013 : 15).

Enfin en 2007, il est décidé de calculer l'indice de force du groupe à partir de la moyenne des notes finales des matières obligatoires seulement, et non plus, comme jusque-là, de la moyenne de tous les cours de la formation générale en 4^e et en 5^e secondaire.

Tout compte fait, la conception de la justice sous-jacente à la première version de la CRC se situe dans la continuité de la conception méritocratique et fonctionnaliste qui caractérisait la cote Z. L'objectif demeure de corriger les défauts de l'outil précédent. Sur le plan du discours, la CREPUQ met l'accent sur la nécessité de corriger les différences observées quant aux différents systèmes de notation utilisés dans les collèges en prenant en compte la force relative de chaque groupe à l'évaluation. Dans la formulation de 2007, l'indicateur de force du groupe apparaît comme d'autant mieux standardisé qu'il est calculé sur la base des notes obtenues aux examens ministériels uniformes de 4^e et de 5^e secondaire.

La dernière modification de la CRC en 2017

La CREPUQ a été remplacée en 2014 par le Bureau de coopération inter-universitaire (BCI)¹². Dès sa création, le BCI mandate Richard Guay, un ancien directeur des études au collège privé Jean-de-Brébeuf, pour concevoir un nouvel instrument. En implantant la nouvelle formule en 2017, le BCI prétend non plus seulement « corriger » les systèmes de notation, mais « donner aux meilleurs étudiant-es de tous les collèges des chances égales d'accès aux programmes universitaires les plus contingentés » (BCI, 2020b : 20). En même temps, le BCI avance que la nouvelle formule supprime tous les effets pervers potentiels pouvant découler de l'implantation d'un instrument général de mise en équivalence, car avec elle, il devient « inutile de choisir un collège pour la seule raison qu'on croit y gagner un avantage lors de l'accès à l'université » (BCI, 2020a : 12). Selon ses promoteurs, la nouvelle formule « élimine l'ensemble des biais associés aux modalités d'évaluation différentes entre les professeurs et aux caractéristiques distinctes des groupes à l'entrée » (Périard et Riopel, 2019 : 5). S'impose ainsi une logique techniciste de gouvernance qui défend l'idée selon laquelle on peut résoudre tous les enjeux normatifs de l'équité de la sélection scolaire en mettant en place un instrument quantifié.

L'analyse des discours de ses promoteurs permet d'éclairer, derrière la prétention métrologique de construction d'un instrument sans biais, la conception spécifique de l'équité sous-jacente à cette nouvelle formule.

L'objectif affiché, ainsi qu'on peut le lire dès 2014, est surtout d'éliminer un certain type de biais, soit celui qui tendait à « pénaliser les étudiants moins forts des groupes homogènes forts et les étudiants plus forts des groupes hétérogènes faibles » (Comité de gestion des bulletins d'études collégiales [CGBEC], 2014 : 9). Le principal postulat normatif derrière cette nouvelle formule concerne les étudiant-es des groupes homogènes : dans leur cas, la force du groupe devient le paramètre principal dans l'évaluation de leur rendement au collégial. De fait, l'homogénéité agit dans la formule comme un facteur qui atténue l'effet de leurs moins bons résultats relatifs obtenus au sein de leurs groupes : « [I] est presque normal d'être sous la moyenne quand toutes les notes sont rapprochées les unes des autres et que la moyenne du groupe est élevée. » (Périard et Riopel, 2019 : 6) Ainsi, les bonnes notes obtenues au secondaire par l'ensemble du groupe dont ils font partie au collégial sont garantes de leur avenir individuel s'ils sont dans un groupe homogène fort ; *a contrario*, dans les groupes homogènes faibles, les bonnes performances obtenues au collégial sont délégitimées en raison des mauvaises notes obtenues au secondaire par l'ensemble du groupe à l'évaluation.

Cette conception implicite de l'équité voulant que le passé des étudiant-es des groupes homogènes soit garant de leur avenir en matière de réussite scolaire se retrouve dans l'analyse de la formule mathématique elle-même. Elle s'écrit comme suit :

$$C_i = \left((Z_{C_i} \times D_g) + F_g + 5 \right) \times 5,$$

où C_i est la CRC de l'étudiant-e i , Z_{C_i} est la « cote Z » que l'étudiant-e i a obtenue au cégep, D_g est « l'indicateur de dispersion » du groupe à l'évaluation auquel appartient l'étudiant-e i , F_g est « l'indice de force » du groupe à l'évaluation auquel appartient l'étudiant-e i , indicateur « basé sur la moyenne des cotes Z au secondaire des étudiant-es qui composent le groupe ».

Bien que la CRC repose sur la cote Z obtenue par l'étudiant-e au cégep, la contribution de cette cote Z à la valeur de sa cote de rendement au collégial varie en fonction de l'homogénéité du groupe à l'évaluation auquel il ou elle appartient : plus le groupe est hétérogène, plus cette contribution est élevée ; plus le groupe est homogène, moins elle est élevée. Dans le cas limite où le groupe serait parfaitement homogène, celui où l'indicateur de dispersion du groupe vaudrait 0, la cote Z de l'étudiant-e ne contribuerait pas du tout

à sa cote de rendement au collégial. La valeur de la CRC de l'étudiant·e qui appartient à un groupe à l'évaluation parfaitement homogène dépend donc entièrement des autres éléments qui contribuent au calcul de la cote de rendement au collégial, à savoir la force moyenne de son groupe collégial (soit l'« indicateur de la force du groupe »).

En somme, la conception de la justice en matière de sélection scolaire sous-jacente à la nouvelle formule de calcul de la CRC est double. D'abord, en faisant dépendre la CRC des étudiant·es de la force du groupe à l'évaluation, elle repose sur l'idée que le passé scolaire des groupes homogènes est garant de la réussite future de chacun des étudiant·es qui en font partie. Ensuite, en faisant varier l'importance du rendement collégial en fonction du degré d'homogénéité des groupes à l'évaluation, elle introduit un double standard d'évaluation en réduisant l'importance du rang dans les classes homogènes tout en l'accroissant dans les classes hétérogènes.

Pour mieux comprendre les impacts du changement de la formule en 2017, nous avons procédé à des simulations, ce qui a donné lieu à un rapport déposé auprès du BCI (Fédération des cégeps, 2021). En l'absence de données réelles disponibles, nous avons fait le choix de construire des groupes fictifs en comparant les CRC de deux étudiant·es (l'un fort et l'autre faible) placé·es dans quatre groupes à l'évaluation distincts : très fort et homogène (groupe 1), très faible et homogène (groupe 2), moyen plutôt homogène (groupe 3) et moyen plutôt hétérogène (groupe 4). Le résultat principal émergeant de cette simulation est qu'avec la nouvelle formule, l'étudiant·e au profil scolaire faible du groupe le plus fort obtient une meilleure CRC que l'étudiant·e au profil scolaire fort du groupe le plus faible. Cette dernière, ayant pourtant des notes quasi parfaites tant au secondaire qu'au cégep, n'a plus aucune chance d'être admis·e dans les programmes les plus fortement contingentés¹³.

Finalement, après l'introduction de la nouvelle formule de la CRC, ce sont donc surtout les étudiant·es des groupes les plus forts qui sont admis dans les programmes contingentés. Tout en poursuivant l'objectif d'éliminer les biais ou iniquités de classement des outils précédents, la formule de la CRC révisée renforce en réalité le rôle des choix d'établissement et des modalités de constitution des groupes dans le processus de sélection. Le poids attribué aux antécédents scolaires des étudiant·es qui constituent le groupe est plus important et, parfois, empêche certaines personnes d'accéder à des programmes contingentés, quels que soient leurs résultats. Ces effets sont

particulièrement perceptibles dans les cours de la formation générale, où, dans les cégeps publics, les étudiant·es proviennent de différents programmes de formation, tant préuniversitaires que techniques. Dans plusieurs cégeps, la force du groupe est donc généralement plus faible dans ces matières, ce qui peut pénaliser les personnes les plus fortes.

En outre, la manière dont les cégeps constituent les groupes à l'évaluation entraîne d'autres problèmes sur le plan de l'équité. Certains établissements n'admettent dans leurs programmes de sciences et autres programmes contingentés que des étudiant·es fort·es ou très fort·es, s'assurant ainsi de constituer uniquement des groupes à l'évaluation homogènes forts qui avantagent systématiquement leur population étudiante dans le calcul de la CRC. D'autres cégeps constituent sciemment des groupes-classes homogènes forts de sorte de bonifier la CRC de leurs étudiant·es. Ainsi, les collèges Marianopolis et Jean-de-Brébeuf utilisent explicitement le nouveau mode de calcul de la CRC comme argument de recrutement en mentionnant que celle-ci est bonifiée chez eux par la constitution de groupes-classes homogènes forts¹⁴. À l'opposé, d'autres programmes ou collèges – principalement en région – n'ont tout simplement pas une population étudiante assez grande pour former des groupes à l'évaluation d'une taille significative. Or, plus la taille du groupe est faible, moins la valeur de la CRC est fiable; les données « extrêmes » ont potentiellement trop de poids dans un petit groupe. De plus, s'il n'est pas possible de constituer un groupe à l'évaluation comportant plus de cinq personnes détenant un diplôme d'études secondaires du Québec et pour lesquelles il existe une moyenne aux examens obligatoires du secondaire, la CRC n'est tout simplement pas calculée pour le cours.

Conclusion

Somme toute, la mise en perspective historique de la gouvernance de la sélection au Québec nous a amenés à confronter les discours de justification des différents acteurs aux conceptions de l'équité sous-jacentes aux instruments de sélection promus. Cela nous a permis de mettre en lumière une double transformation. D'une part, nous avons décrit le passage d'une conception démocratique, défendue par le CSE, opposée à la mise en place d'un instrument de mise en équivalence générale des étudiant·es, à une conception techniciste qui réduit l'enjeu normatif de l'équité à un simple choix technique. Cette conception culmine, avec la dernière modification de 2017, dans une croyance métrologique en un instrument parfaitement équitable et

sans biais. D'autre part, nous avons éclairé le glissement d'une gouvernance mettant l'accent sur le diplôme et des tests administrés localement par les programmes universitaires eux-mêmes à une instrumentation qui a donné de plus en plus de poids à la force du groupe à l'évaluation. Là encore, avec la nouvelle formule de 2017, cette transformation culmine aujourd'hui en une conception de l'équité fondée sur l'idée que le passé des étudiant·es des groupes homogènes est garant de leur avenir en matière de réussite scolaire. Le poids donné aux antécédents scolaires des individus qui constituent le groupe est si important qu'il empêche certaines personnes d'accéder à des programmes contingentés, peu importe leurs résultats. Cette double transformation a été légitimée par le BCI, qui a garanti la valeur de l'instrument et le statut d'expert du consultant mandaté pour le réviser.

Cet article montre que, contrairement à son objectif affirmé d'équité, la nouvelle formule de la CRC ne fait que légitimer, voire accentuer les inégalités sociales d'accès aux programmes contingentés de l'enseignement universitaire. Dès lors que la nouvelle formule de la CRC tend à avantager tous les étudiant·es admis·es dans les collèges les plus sélectifs, elle ne peut pas être réduite à un instrument neutre : en faisant dépendre la sélection de chacun de la force du groupe, elle réduit l'importance des résultats individuels obtenus au cégep par les étudiant·es dans les classes homogènes. C'est donc doublement que l'on peut parler d'un système à deux vitesses au Québec : en raison de la stratification des établissements secondaires (sélectifs/non sélectifs) et du double standard que le système de la CRC induit au collégial (classes homogènes/classes hétérogènes).

Par ailleurs, de nombreux acteurs du réseau de l'enseignement supérieur dénoncent la place prépondérante de la force du groupe à l'évaluation dans la méthode de calcul, dont le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2018; 2019), la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ, 2019) et, plus récemment, la Fédération des cégeps (2021) et la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ, 2021). Le CSE déplore même que la CRC puisse devenir une entrave à la réalisation des aspirations professionnelles des jeunes collégien·nes (CSE, 2019). En réaction à ces critiques grandissantes, les promoteurs de la nouvelle formule continuent certes de défendre leur instrument. Cependant, on peut noter un infléchissement du ton adopté puisqu'ils affirment maintenant non plus que la CRC élimine tous les biais, mais qu'elle demeure « la mesure connue la plus équitable du rendement scolaire des étudiant·es du collégial », ajoutant qu'ils sont « évidemment conscients

que toute mesure d'évaluation est perfectible, ce que confirme amplement l'historique des modifications apportées à la mesure du rendement scolaire des cégépiens afin de la rendre de plus en plus équitable¹⁵». La montée des critiques conjuguée à cet infléchissement permet de faire l'hypothèse d'une reconfiguration prochaine du débat sur l'équité de la gouvernance de la sélection universitaire au Québec. Cette reconfiguration permettrait d'abord de rendre mieux visible l'affrontement politique direct des acteurs derrière le débat technique sur les instruments. Elle permettrait également de promouvoir d'autres principes de gouvernance, en particulier celui de l'«équité démocratique» (Boliver *et al.*, 2021), selon lequel les qualifications des futurs étudiant·es doivent être jugées de manière holistique (Liu, 2011), en considérant certes la performance dans le parcours scolaire passé ou dans des tests, mais aussi les compétences spécifiques aux programmes, les talents particuliers des candidat·es, ainsi que leurs antécédents familiaux et les circonstances socioéconomiques dans lesquelles les performances scolaires passées ont été obtenues.

—

Bibliographie

- Alon, Sigal. 2009. «The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation», *American Sociological Review*, 74, 5 : 731-755.
- Alon, Sigal et Marta Tienda. 2007. « Diversity, Opportunity, and the Shifting Meritocracy in Higher Education », *American Sociological Review*, 72, 3 : 487-511.
- Bélanger, Pierre. 1984. *Le mouvement étudiant québécois : son passé, ses revendications et ses luttes (1960-1983)*. Montréal, Association nationale des étudiantes et étudiants du Québec.
- Boliver, Vikki, Banerjee, Pallavi, Stephen Gorard et Mandy Powell. 2021. « Reconceptualising Fair Access to Highly Academically Selective Universities », *Higher Education*, 84 : 85-100.
- Boucher, Fernand. 2018. *Petite histoire de la psychométrie et de l'évaluation à l'Université de Montréal dans le contexte de l'admission*. <https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2022/02/HistoriqueMesureEvaluationUdeM_v6.pdf>. Page consultée le 26 août 2022.
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). 2013. *La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait*. Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire.
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). 2020a. *La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait*. Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire.
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). 2020b. *Questions et réponses sur la cote de rendement au collégial*. Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire.
- Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). 2021. *Cote de rendement au collégial (CRC) : calcul temporaire de la cote Z au secondaire*. Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire.

Carpentier, Renée. 2002. *Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Comité de gestion des bulletins d'études collégiales (CGBEC). 2014. *Rapport du CGBEC adressé aux membres du Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLES) relatif à la cote de rendement au collégial*. Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). 2005. *Partager une vision commune. Rapport bi-annuel 2003-2004 et 2004-2005*. Québec, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). 2009. *La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait*. Québec, Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 1975. *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 1988. *Du collège à l'université. L'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Avis au ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 2018. *Évaluer pour que ça compte vraiment : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2016-2018*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 2019. *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Donald, Janet G. 1997. « Higher Education in Quebec: 1945-1995 », dans Glen A. Jones (dir.). *Higher Education in Canada: Different Systems, Different Perspectives*. Garland, New York : 161-188.

Fédération des cégeps. 2021. *La cote R et la justice scolaire. Rapport de la Fédération des cégeps présenté au Bureau de coopération interuniversitaire*. Montréal, Fédération des cégeps.

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ). 2021. *Avis sur les processus de sélection universitaire aux programmes contingentés au baccalauréat*. Montréal, Fédération étudiante collégiale du Québec.

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ). 2019. *Recommandations adoptées au Conseil fédéral n° 4. Réunion ordinaire des 4, 5 et 6 décembre 2019*. Montréal, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec.

Hacking, Ian. 2007. « Kinds of People: Moving Targets », *Proceedings of the British Academy*, 151: 285-318.

Kamanzi, Pierre Canisius, Christian Maroy et Marie-Odile Magnan. 2020. « L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire », *Revue française de pédagogie*, 208, 3: 49-64.

Kamanzi, Pierre Canisius, Morgane Uzenat et Marianne St-Onge. 2018. « Évolution de l'enseignement supérieur : à la croisée de la démocratisation des études et de l'économie du savoir », dans Marcelin Joanis et Claude Montmarquette (dir.). *Le Québec économique. Éducation et capital humain*. Québec, Presses de l'Université Laval : 119-150.

Laplante, Benoît, Doray, Pierre, Tremblay, Émilie, Kamanzi, Pierre Canisius, Annie Pilote et Olivier Lafontaine. 2018. « L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités », *Cahiers québécois de démographie*, 47, 1: 49-80.

Lascoumes, Pierre et Patrick Le Galès. 2004. *Gouverner par les instruments*. Paris, Presses de Sciences Po.

Legault, Marjolaine. 2016. *Réussite et sélection au premier cycle universitaire au Québec : une analyse multiniveau*. Mémoire de maîtrise de sociologie. Montréal, Université de Montréal.

Liu, Amy. 2011. « Unraveling the Myth of Meritocracy within the Context of US Higher Education », *Higher Education*, 62, 4: 383-397.

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

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS). 2015. *Statistiques de l'enseignement supérieur. Édition 2013*. Québec, Gouvernement du Québec.

Périard, Martin et Martin Riopel. 2019. « Nouveau mode de calcul de la CRC : explications et conséquences », *Pédagogie collégiale*, 33, 1: 4-7.

Prévost, Jean-Guy. 2015. « Statistisation », dans Julien Prud'homme, Pierre Doray et Frédéric Bouchard (dir.). *Sciences, technologies et sociétés de A à Z*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal: 219-221.

Rapport Parent [Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Alphonse-Marie Parent, président]. 1963-1966. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Éditeur officiel, 5 vol.

Savard, Denis et Saïd Bouthaim. 2006. « Les cégeps : de l'accès à la réussite », dans Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel (dir.). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise*. Québec, Presses de l'Université Laval: 91-139.

Notes

¹ Ce niveau correspond à la licence dans le système LMD.

² Notons que d'autres critères peuvent toutefois s'ajouter à la CRC pour effectuer la sélection des candidats : examens (tel que CASPer dans les programmes d'études en sciences de la santé), test d'admission, entrevue ou portfolio.

³ Base de données Socrate du ministère de l'Enseignement supérieur. Consultée le 12 avril 2022.

⁴ Bureau de coopération interuniversitaire (BCI), « Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat, 2022-2023 », 20 décembre 2021, p. 1. <<https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2022/01/Tab-criteres-selection-progr-contingentes-2022-2023-final.pdf>>. Page consultée le 26 août 2022.

⁵ Cube de données du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). Consulté le 21 avril 2022. Les données incluent les collèges publics et privés.

⁶ Le groupe (ou « groupe à l'évaluation ») regroupe théoriquement « les étudiant·es d'un même collège qui ont suivi le même cours, la même année, au même trimestre et qui ont été évalué·es de la même façon » (BCI, 2020a: 13). En pratique, la façon de constituer les groupes à l'évaluation est une responsabilité qui relève de chaque collège et varie donc selon les établissements.

⁷ La force du groupe permet d'estimer la force relative du groupe à l'évaluation de l'élève par rapport à celle des autres groupes à l'évaluation. L'indicateur de force du groupe est calculé sur la base des notes obtenues au secondaire par les étudiant-es qui composent le groupe à l'évaluation constitué par le collège. Comme on le verra dans la suite de l'article, son mode de calcul a changé au fil du temps.

⁸ Peu de travaux ont tenté de retracer cette histoire, à l'exception d'un essai (Boucher, 2018) et d'un mémoire de maîtrise (Legault, 2016).

⁹ Les TAEU étaient remis en question par les étudiant-es d'une part en raison de l'orientation idéologique qu'ils comportaient (le test de français exigeait, de l'avis des étudiant-es, de posséder la culture de la bourgeoisie), et d'autre part à cause de la discrimination linguistique qu'ils produisaient (les TAEU ne s'appliquant pas aux étudiant-es anglophones).

¹⁰ Diplôme sélectif de niveau DEC.

¹¹ Rappelons qu'au cégep, chaque cours est indépendant, associé à une note et donne droit à un nombre de « crédits ».

¹² La formule qui détermine la valeur de la CRC relève actuellement du BCI, alors que le calcul lui-même et la mise à jour périodique de la cote pour toute la population étudiante sont effectués par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES).

¹³ Cela se vérifie aussi directement sans passer par la simulation. En effet, un-e étudiant-e dans un groupe homogène ($D_g = 0,5$) et faible ($F_g = -0,5$) ne peut pas dépasser 30 comme CRC ($[3 \times 0,5 - 0,5 + 5] \times 5 = 30$). Il ou elle est donc *de facto* exclu-e de tous les programmes qui ont des cotes minimales supérieures à 30, et ce, quels que soient son niveau et sa performance passée ou présente.

¹⁴ Marianopolis College, « R-Score », *bemarianopolis.ca*, 2021. <<https://www.bemarianopolis.ca/choose-us/r-score/>>. Page consultée le 26 août 2022. Collège Jean-de-Brébeuf, « L'admission en facultés contingentes et la cote R », *youtube.com*, 9 novembre 2020. <<https://www.youtube.com/watch?v=U3AbfbMfRl>>. Page consultée le 26 août 2022.

¹⁵ Richard Guay, Fernand Boucher et Martin Riopel, « La cote R est la mesure connue la plus équitable », *La Presse*, 19 février 2022. <<https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2022-02-19/la-cote-r-est-la-mesure-con nue-la-plus-equitable.php>>. Page consultée le 26 août 2022.

Entrer dans l'enseignement supérieur avec un « bac pro » : une sélection biaisée¹

FANETTE MERLIN

Chargée d'études au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)

Introduction

En France, en quinze ans, le nombre de bacheliers professionnels² engagés dans l'enseignement supérieur a presque été multiplié par quatre. Cette explosion résulte de l'effet conjoint de l'accroissement spectaculaire du nombre de bacheliers professionnels à la suite de la réforme du baccalauréat professionnel en 2009, d'une part, et de l'augmentation continue de la demande de poursuite d'études de ces derniers depuis 1985, d'autre part. Le nombre de bacheliers professionnels est passé de 92 000 en 2000 à 176 000 en 2015, soit quasiment une multiplication par deux, en même temps que leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur est passé de 19 % en 2000 à 37 % en 2015³. En 2020, il atteint 40 % (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP], 2021).

Pourtant, ce nouvel afflux de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ne semble pas avoir contribué à diversifier les filières dans lesquelles ils s'inscrivent. Au contraire, leur filière d'inscription de prédilection – la section de technicien supérieur (STS⁴) – l'est plus encore en 2015 qu'en 2000. En effet, 74 % des bacheliers professionnels qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur en 2015 l'ont fait en STS, contre 52 % en 2000 (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation–Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle [MESRI–DGESIP], 2018)⁵. En quinze ans, les possibilités de formation supérieure des bacheliers professionnels semblent donc avoir augmenté numériquement, tout en s'étant resserrées vers une voie de formation pour ainsi dire monopolistique.

En réponse à l'arrivée de ce nouveau public, la politique publique a consisté à orienter massivement les bacheliers professionnels en sections de technicien supérieur (STS) en leur y attribuant un certain nombre de places réservées. Ces quotas ont été déployés progressivement depuis la *Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche* (loi ESR).

La désignation d'une « voie réservée » aux bacheliers professionnels n'est pas sans rappeler la création du baccalauréat professionnel en 1985 et ses effets contraires. Dans la décennie suivante, on assiste à une démocratisation quantitative – l'accès général au baccalauréat s'étend et s'égalise – en même temps qu'à un élargissement de la ségrégation – l'accès aux différents types de baccalauréats devient plus inégal, du fait de la création de ce nouveau baccalauréat qui accueille l'essentiel des nouveaux publics du secondaire. C'est ce qu'on a appelé la démocratisation ségrégative (Merle, 2000), qui a conduit à ce que les enfants d'ouvriers, davantage relégués au baccalauréat professionnel, voient finalement leurs chances d'accéder au baccalauréat général réduites entre 1985 et 1995 (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

Dans l'enseignement supérieur, ce processus peut être interrogé sous d'autres termes : la massification de l'enseignement supérieur s'apparente-t-elle à un processus d'*inclusion*, qui correspond à une baisse des inégalités sociales du fait de l'élévation du niveau d'éducation, soit à une démocratisation égalisatrice ; ou de *diversion*, en ceci que, pendant que le supérieur de second plan (*second-tier institutions*) se développe quantitativement, le supérieur de premier plan (*first-tier higher education*) devient plus sélectif, entraînant ainsi une augmentation des inégalités d'accès au premier cycle (Shavit, Arum et Gamoran, 2007) ?

Comme la démocratisation ségrégative, la diversion s'opère par la coexistence de l'expansion et de la diversification. En effet, la diversification des filières entraîne une multiplication des orientations possibles à un niveau donné. Or, loin d'être socialement neutres, les choix scolaires constituent eux-mêmes le résultat d'une première étape de sélection vers l'enseignement supérieur, appelée ici sélection informelle, et parfois désignée par les termes d'« inégalités d'orientation ». À cet égard, la recherche a solidement établi que les préférences scolaires ne relèvent pas uniquement des goûts individuels des élèves, mais aussi, en grande partie, des logiques et intérêts propres à leur environnement socioéconomique et culturel (Landrier et Nakhili, 2010). Les jeunes issus des classes populaires expriment des projets scolaires moins

ambitieux – en niveau, en prestige, en variété, en nombre – que les jeunes plus favorisés (Guyon et Huillery, 2021; Maroy et Van Campenhoudt, 2010). Dans le cas des bacheliers professionnels et des candidats aux STS, largement issus des classes populaires, un phénomène d'autocensure scolaire est observé, lequel les conduit à se projeter dans un seul espace de l'enseignement supérieur, celui des STS (Orange, 2010). Aussi, les politiques publiques qui consistent à multiplier les choix possibles tout en désignant une filière tout indiquée à un certain public risquent ainsi, mécaniquement, de ségréguer les parcours.

Se pose alors la question de savoir si, finalement, l'instauration d'une voie de formation « réservée » aux bacheliers professionnels constitue une « chance » pour ces derniers. Le développement d'une politique publique volontariste en faveur d'une partie de la jeunesse moins valorisée scolairement et socialement a-t-il pu produire un effet paradoxal ? En accueillant plus largement les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, les cantonne-t-on davantage à des voies spécifiques où, par ailleurs, leurs perspectives de réussite restent modestes (Merlin, 2020; Ndao et Pirus, 2019) ?

Dans le cadre de ce questionnement général, cet article⁶ vise à comprendre l'opération de la sélection formelle des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. La formule « sélection formelle » est utilisée ici pour désigner ce moment précis de la sélection où les candidatures sont évaluées et triées. Puisqu'elle se fonde sur l'étude de probabilités d'admission parmi des candidatures émises, la présente analyse porte nécessairement sur une fraction de bacheliers professionnels seulement, celle qui a franchi l'étape de sélection informelle vers l'enseignement supérieur : de ce fait, les bacheliers professionnels étudiés dans cet article présentent des caractéristiques différentes de celles des bacheliers professionnels dans leur ensemble.

Il s'agira, dans un premier temps, de se pencher sur l'accessibilité réelle des bacheliers professionnels aux STS, quelques années après la mise en œuvre d'une politique visant à y faciliter leur entrée. Clairement énoncée depuis 2013, cette politique des quotas s'inscrit dans un positionnement ambigu des pouvoirs publics à l'égard de l'élévation du niveau d'éducation des jeunes issus des classes populaires. Une tension semblable s'était observée lors des débats ayant précédé la création du baccalauréat professionnel (racontés par Prost, 2002), laquelle répondait à deux principaux objectifs en partie contradictoires : d'une part, atteindre une meilleure qualification de la main-d'œuvre, dans un contexte de concurrence internationale accrue;

d'autre part, élever le niveau d'éducation d'une classe d'âge en créant un nouveau diplôme destiné à l'accueil des élèves les moins bien préparés à l'enseignement secondaire général. La même bivalence avait caractérisé l'intention première du baccalauréat de technicien, ancêtre du baccalauréat technologique et dont la première mouture ne conférait pas le grade plein et entier de bachelier (Brucy, 2016). Reflet de ces débats, le libellé « baccalauréat professionnel » porte en lui-même une contradiction qui invite à s'interroger : le bac étant supposé conduire à l'université, et le diplôme professionnel étant supposé conduire en entreprise, « l'étiquette désign[e] mal la marchandise » (Prost, 2002 : 105).

En abaissant le nombre d'années de formation de quatre à trois, la réforme de 2009 veut transformer le baccalauréat professionnel en baccalauréat « comme les autres » et poursuit le même objectif que celui ayant présidé à sa création, à savoir augmenter le nombre de jeunes qualifiés au niveau IV. Néanmoins, trente ans après sa création, une question demeure : « [L]e baccalauréat professionnel est-il devenu un baccalauréat comme les autres ? » (Maillard, 2019) Sur le plan quantitatif, l'effet de la réforme sur les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur est manifeste. Toutefois, le curriculum du « bac pro » n'est pas révisé, et l'engouement des bacheliers professionnels pour les STS ne se relâche pas, justifiant l'introduction de quotas d'admission à partir de 2013. En définitive, selon Maillard (2019), en trente ans, le baccalauréat professionnel a largement conservé sa singularité vis-à-vis des autres baccalauréats. L'objectif de conduire 60 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur en 2025 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MENESR], 2015) semble devoir s'appuyer sur le baccalauréat professionnel, qui pourtant, structurellement, ne prépare toujours pas à la poursuite d'études supérieures, mais à l'insertion professionnelle. Encore récemment, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Frédérique Vidal, réaffirmait que « *la vocation première des bacs professionnels, c'est de mener des élèves à l'emploi* ». Dans ce contexte d'hésitation historique des pouvoirs publics à encourager ou à dissuader les bacheliers professionnels à poursuivre des études supérieures, l'ambition de cet article est donc d'évaluer quantitativement l'effet de la politique publique des quotas d'admission de bacheliers professionnels en STS, après cinq années de mise en œuvre. Cette politique confère-t-elle un réel avantage aux bacheliers professionnels en dépit de la position ambiguë de l'État quant à la poursuite de leurs études ?

Par la suite, il s'agira de documenter les critères de sélection propres aux bacheliers professionnels à l'entrée des STS. Les règles de cette sélection peuvent en effet s'inscrire au sein de divers modèles, fondés sur des acceptations du mérite ou de la justice hétérogènes, auxquelles répondent des objectifs de recrutement et des critères de jugement spécifiques (Chauvel, Delès et Tenret, 2020; Karabel, 2005).

La sociologie des épreuves (Boltanski et Chiapello, 1999; Boltanski et Thévenot, 1991) a établi une série de critères fondant la légitimité d'une épreuve, dont le premier est l'absence de chance ou de hasard dans le processus de sélection : les personnes en concurrence disposent de l'occasion et des outils leur permettant de faire la démonstration de leurs capacités, sans que d'autres candidats aient été évalués en fonction d'un autre critère. Le deuxième critère est le principe d'incertitude : pour qu'une épreuve de sélection soit légitime, il doit être impossible d'en prédire les résultats. Enfin, une épreuve légitime est une épreuve spécifiée et contrôlée : à l'image des épreuves sportives, le règlement ainsi que les caractères mesurés doivent être précis et connus de tous les concurrents, autant que le moment auquel l'épreuve démarre et s'achève.

Au seuil des STS, en France, les critères de sélection explicites sont essentiellement constitués du niveau de performance scolaire (habituellement mesuré par les notes), ainsi que de la définition d'un public cible, en l'occurrence les pourcentages minimaux de bacheliers professionnels à recruter. Néanmoins, on sait qu'en plus de ces critères de sélection « légitimes », il existe une série de critères invisibles, qui, bien qu'inconnus des candidats, sont mobilisés par les opérateurs de la sélection. Il peut s'agir, dans l'enseignement supérieur en général, du genre ou de l'origine sociale (Landrier et Nakhili, 2010), et dans les STS en particulier, de la proximité géographique ou de la modestie scolaire (Orange, 2010).

En définitive, comment s'opère le recrutement des primobacheliers en STS ? L'intervention de critères cachés interfère-t-elle avec les critères explicites que sont les résultats scolaires et la priorité donnée aux bacheliers professionnels ? Les critères de sélection mobilisés à l'entrée des STS, canal privilégié de la massification de l'enseignement supérieur, dessinent-ils une filière qui se démocratise ?

Pour répondre à ces questions, nous posons deux hypothèses : la première est que les bacheliers professionnels demeurent pénalisés pour entrer en STS

en comparaison des autres bacheliers, malgré la politique publique qui leur y donne priorité (H₁). La seconde postule que les bacheliers professionnels sont recrutés en STS selon des critères de sélection implicites débordant le cadre scolaire et relevant notamment de leurs propriétés sociales (H₂).

1. Choix méthodologiques et présentation de l'échantillon

Les hypothèses sont testées à partir des données de 2018 de l'application Parcoursup, une base de données administratives dont l'exhaustivité permet de s'affranchir de contraintes liées aux effectifs minimaux ou à l'usage d'une pondération. Cette base contient ainsi les données de la session 2018 ayant permis la préinscription des bacheliers dans l'enseignement supérieur pour l'année universitaire 2018-2019 (qu'ils soient élèves de terminale, étudiants en réorientation ou bacheliers en reprise d'études). Il s'agit de la toute première édition du système Parcoursup, l'application ayant remplacé Admission Post-Bac (APB) en 2018. Accessible sur un site Internet du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche depuis janvier 2018, ce service a permis aux candidats-bacheliers de postuler dans les formations de leur choix en soumettant des vœux (programmes d'études et établissements de destination), sans les classer par ordre de préférence.

Nous choisissons de travailler uniquement sur les candidats «néo-bacheliers», c'est-à-dire ayant candidaté la même année que celle de l'obtention de leur baccalauréat, au printemps 2018. L'échantillon est également restreint aux candidats dont le dossier est complet, qui ont émis et validé au moins un vœu. Au total, l'échantillon ainsi défini comporte 563 489 candidats, dont 122 642 détiennent un baccalauréat professionnel, soit environ 18 % des candidats.

Plus masculins et plus âgés que les autres bacheliers, les bacheliers professionnels de l'échantillon sont également d'origine sociale et scolaire moins élevée. Plus souvent boursiers, ils ont plus rarement une sœur ou un frère inscrit dans l'enseignement supérieur.

En moyenne, les bacheliers professionnels émettent moins de vœux que les autres bacheliers dans l'application : neuf sur dix formulent principalement des candidatures en STS, et plus souvent que les autres bacheliers, ils candidatent à proximité de chez eux. En retour, les bacheliers professionnels candidats

dans Parcoursup en 2018 ont reçu moins de propositions d'admission que les bacheliers technologiques et généraux : 1,8 proposition en moyenne à la fin de la procédure, contre 2,7 pour les bacheliers technologiques et 4,2 pour les bacheliers généraux.

Afin d'estimer les chances relatives d'admission des bacheliers professionnels par rapport à celles des autres bacheliers (H_1), nous exécutons une première série de modèles de régression parmi l'ensemble des candidats. Ensuite, pour explorer les critères de sélection propres aux bacheliers professionnels (H_2), une série d'analyses porte uniquement sur ces derniers. Dans le but de contrôler le biais de sélection lié aux différences marquées des candidatures selon les publics, nous recourons à des modèles probit en deux équations, selon la méthode de sélection de Heckman (1979) : une première régression estime les chances qu'ont les bacheliers de candidater dans une filière donnée plutôt que dans une autre ; puis une seconde équation porte uniquement sur les candidats déclarés dans cette filière, pour estimer leurs chances d'y être admis.

Les variables d'intérêt sont construites comme suit : les chances de candidature reposent sur le fait d'avoir émis au moins un vœu en direction de la formation donnée ; quant aux chances d'admission, elles sont mesurées en fonction du nombre de propositions d'admission dans cette même formation (qu'il s'agisse du même vœu ou non). L'origine sociale, pour sa part, est synthétisée dans une variable construite à partir de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) utilisée par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). L'annexe 1 présente en détail la méthodologie mobilisée.

2. L'admission des bacheliers professionnels en comparaison des autres bacheliers

Tout d'abord, nous estimons dans le modèle 1 les chances relatives d'admission des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur (STS).

Modèle 1

Chances relatives d'admission des bacheliers professionnels en STS (H₁)

Probit avec sélection (Heckman, 1979)		Variable dépendante (paramètres d'estimation)	
Variable explicative	Modalité	Sélection en STS	
		1 ^{re} équation (E ₁) : émettre au moins un vœu vers la filière (n = 563 489)	2 ^e équation (E ₂) : recevoir au moins une proposition d'admission dans la filière (n = 286 762)
Constante		-0,513***	0,893***
Type de baccalauréat	Général	réf.	réf.
	Technologique	1,596***	-0,558***
	Professionnel	2,157***	-0,715***
Genre	Homme	réf.	réf.
	Femme	-0,097***	0,064***
Âge au 1 ^{er} juillet 2018	17 ans ou moins	-0,028***	0,022***
	18 ans	réf.	réf.
	19 ans et plus	0,12***	-0,121***
Origine sociale	Relativement défavorisée	0,036***	-0,013**
	Moyenne	réf.	réf.
	Relativement favorisée	-0,162***	0,034***
Boursier		-0,015***	0,014**
Étranger		-0,138***	-0,059***
Réside en commune rurale au moment du bac		0,03***	0,144***
A au moins une sœur ou un frère scolarisé dans l'enseignement supérieur		-0,034***	
Mention au baccalauréat	Oral ou rattrapage	0,224***	-0,752***
	Pas de mention	0,336***	-0,517***
	Assez bien	réf.	réf.
	Bien	-0,336***	0,427***
	Très bien	-0,817***	0,865***
Est issu de l'enseignement secondaire privé		-0,07***	0,096***
A fait au moins une demande en apprentissage			-0,322***
Spécialité de formation principalement demandée	Services		réf.
	Production		0,587***
	Agricole		0,83***
A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine			0,112***
A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine			0,206***
Nombre de vœux émis dans la filière	Un supplémentaire		0,073***
rho = -0,867***			

Source: ParcoursupStat 2018.

Champ : néo-bacheliers candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu.

Lecture : les bacheliers technologiques ont plus de chances que les bacheliers généraux d'émettre au moins une candidature en STS. En revanche, parmi les candidats, ils ont moins de chances d'y recevoir une proposition d'admission que les bacheliers généraux.

Les résultats du modèle 1 se déclinent en deux étapes : la première équation (E_1) établit que les bacheliers professionnels ont davantage de chances d'émettre au moins un vœu en STS, par rapport aux bacheliers généraux ; la seconde (E_2) montre que, parmi ceux qui en formulent le vœu, les bacheliers professionnels ont moins de chances que les bacheliers généraux d'être admis en STS. Dans le cas des bacheliers professionnels, on voit qu'à caractéristiques socioscolaires comparables avec les bacheliers généraux, ils candidatent plus souvent mais sont pourtant moins fréquemment retenus, au contrôle de ce surplus de candidatures. Le modèle 1 permet ainsi de montrer l'existence d'un biais de sélection en défaveur des bacheliers professionnels à l'entrée des STS. La politique publique d'orientation des bacheliers professionnels en STS n'empêche donc pas, en 2018, que ces derniers soient pénalisés vis-à-vis des autres au cours du processus de sélection. Notons que les bacheliers technologiques sont eux aussi concernés par cette pénalité à l'admission.

Dans la même perspective, il apparaît que les jeunes issus d'un milieu social défavorisé ont plus de chances d'émettre au moins un vœu en STS que ceux d'origine sociale moyenne (E_1) ; en dépit de quoi la deuxième équation (E_2) montre qu'ils ont moins de probabilités d'y recevoir une proposition d'admission. Les bacheliers d'origine sociale favorisée connaissent la situation inverse : s'ils ont moins de chances de candidater en STS, ils ont pourtant davantage de chances d'y être admis. Là encore, le modèle 1 permet de conclure à l'existence d'un biais de sélection à l'entrée des STS, cette fois en défaveur des bacheliers d'origine sociale défavorisée, au profit des jeunes favorisés, et ce, à caractéristiques individuelles équivalentes.

Un autre biais émerge, mais qui s'exerce cette fois au bénéfice des jeunes les moins dotés : si les boursiers émettent moins souvent que les non-boursiers un vœu en STS (E_1), ils ont pourtant davantage de chances d'y recevoir une proposition d'admission (E_2). Dans le même sens, les femmes ont plus de chances d'être admises en STS alors qu'elles ont moins tendance à candidater.

S'agissant des caractéristiques scolaires, le modèle 1 dessine les STS comme une filière très sélective. En effet, les candidats « en avance », c'est-à-dire plus jeunes que l'âge modal de 18 ans, sont plus susceptibles d'être recrutés (E_2), alors même qu'ils ont moins tendance à candidater en STS que les jeunes âgés de 18 ans (E_1). Inversement, les candidats « en retard » seront moins probablement sélectionnés, alors qu'ils ont plus souvent candidaté. Quant aux résultats scolaires obtenus au baccalauréat, ils soulignent le même déséquilibre entre chances de candidature et chances d'admission : les bacheliers les

plus performants – ayant reçu la mention bien ou très bien – sont davantage admis (E_2), bien que candidatant plus rarement (E_1); inversement, les élèves n'ayant reçu aucune mention ou ayant obtenu le baccalauréat au rattrapage sont moins souvent reçus, malgré de plus probables candidatures. Ces résultats pourraient former un biais sélectif supplémentaire, si le niveau de performance scolaire n'était pas le principal critère de sélection admis et explicité en éducation en général, et à l'entrée de l'enseignement supérieur en particulier. Ce biais acceptable apparaît en réalité comme un critère légitime. À l'entrée des STS, toutefois, on voit que ce critère est particulièrement mobilisé, faisant de cette filière une voie d'études fortement sélective.

L'étude de la proximité géographique entre le candidat et la formation confirme que les jeunes ayant privilégié des candidatures locales – dans leur département ou même dans leur établissement – ont davantage de chances d'être admis en STS.

3. Les critères d'admission propres aux bacheliers professionnels

Les estimations suivantes s'intéressent à la sélection en STS des bacheliers professionnels uniquement. Il s'agit de chercher l'existence de critères de sélection formelle, explicites ou cachés, qui seraient propres aux bacheliers professionnels (H_2). Les résultats présentés dans cette partie détaillent les logiques d'accès au STS en général.

Dans le modèle 2, la première équation (E_1) estime les chances des bacheliers professionnels d'émettre au moins un vœu vers une STS, tandis que la seconde (E_2) estime leurs chances d'y recevoir au moins une proposition d'admission.

Modèle 2

Critères de sélection des bacheliers professionnels en STS (H₂)

Probit avec sélection (Heckman, 1979)		Variable dépendante (paramètres d'estimation)	
Variable explicative	Modalité	Sélection en STS	
		1 ^{re} équation (E ₁): émettre au moins un vœu vers la filière (n = 100278)	2 ^e équation (E ₂): recevoir au moins une proposition d'admission dans la filrière (n = 94988)
Constante		1,679***	0,362***
Genre	Homme	réf.	réf.
	Femme	n. s.	0,078***
Âge au 1 ^{er} juillet 2018	17 ans ou moins	0,046***	0,029***
	18 ans	réf.	réf.
	19 ans et plus	-0,095***	-0,137***
Origine sociale	Relativement défavorisée	n. s.	-0,026**
	Moyenne	réf.	réf.
	Relativement favorisée	-0,092***	n. s.
Boursier		n. s.	n. s.
Étranger		0,112***	-0,068***
Réside en commune rurale au moment du bac		0,070***	0,265***
A au moins une sœur ou un frère scolarisé-e dans l'enseignement supérieur		n. s.	
Mention au baccalauréat	Oral ou rattrapage	-0,299**	-0,917***
	Pas de mention	-0,075***	-0,605***
	Assez bien	réf.	réf.
	Bien	n. s.	0,475***
	Très bien	n. s.	0,668***
Spécialité du baccalauréat professionnel	Production, construction, transformation	réf.	réf.
	Mécanique, électricité, électronique	0,189***	0,078***
	Échange, information, gestion	0,209***	0,040**
	Services aux personnes et à la collectivité	-0,541***	-0,371***
Est issu de l'enseignement secondaire privé		-0,057***	0,035***
Spécialité de formation principalement demandée	Services		réf.
	Production		0,531***
	Agricole		0,685***
A émis au moins 75% de ses vœux dans son département d'origine			0,086***
A émis tous ses vœux vers son établissement d'origine			n. s.
Nombre de vœux émis dans la filière	Un supplémentaire		0,062***
	Un supplémentaire		-0,540***

rho = n. s. (p-value < 0,11)

Source: ParcoursupStat 2018.

Champ: néo-bacheliers professionnels candidats dans Parcoursup en 2018, au dossier complet, ayant émis et validé au moins un vœu. Les cellules vides indiquent que les variables concernées n'ont pas été retenues dans l'une ou l'autre des équations, d'une part en raison de leur moindre pertinence pour expliquer la variable indépendante, d'autre part afin de créer une distinction entre les deux moments de l'analyse.

Lecture: parmi les bacheliers professionnels, les femmes ont autant de chances que les hommes de candidater en STS. Une fois candidates, elles ont plus de chances d'y être admises.

Il apparaît que les critères de sélection des bacheliers professionnels en STS dépassent le seul ordre scolaire. On observe à nouveau un léger avantage pour les femmes, qui ont une plus grande probabilité d'admission que les hommes, bien que ne candidatant pas davantage que ces derniers. L'existence d'inégalités sociales de sélection est également confirmée parmi les seuls bacheliers professionnels, qui constituent pourtant un groupe déjà socialement trié : les jeunes issus d'un milieu social défavorisé ont moins de chances d'être admis, à probabilité de candidature équivalente, que ceux d'origine sociale moyenne ou relativement favorisée.

On constate un biais sélectif supplémentaire à travers le préjudice à l'égard des bacheliers professionnels étrangers : bien qu'ayant plus de probabilités de candidater en STS que les bacheliers professionnels français, ils ont significativement moins de chances que ces derniers d'y recevoir une proposition d'admission, à caractéristiques sociales et scolaires équivalentes.

S'agissant des caractéristiques relatives aux formations, on constate que les candidats ayant obtenu leur baccalauréat dans un lycée privé ont davantage de chances d'être admis en STS, alors même qu'ils avaient moins de chances d'y émettre une candidature. Ils sont donc favorisés. Par ailleurs, il est plus facile d'intégrer une STS de spécialité industrielle ou agricole qu'une STS des spécialités tertiaires – et particulièrement dans le domaine des services à la personne. Cela s'observe, dans un premier temps, par l'effet sur les chances d'admission en STS des spécialités du baccalauréat professionnel, lesquelles influencent autant les probabilités de candidater que d'être reçu. Aussi, l'effet de la spécialité principalement demandée en STS montre que les candidats aux STS de production ou agricole ont davantage de chances d'y recevoir une proposition d'admission que les jeunes ayant candidaté dans les spécialités tertiaires.

4. Discussion

Dans un premier temps, cet article sur les déterminants de la sélection formelle des bacheliers professionnels a consisté à tester l'hypothèse H1, selon laquelle l'avantage sélectif relatif des bacheliers professionnels en STS ne serait pas avéré, en dépit d'une politique publique formellement ambitieuse. L'exploitation des données de 2018 de Parcoursup présentées dans cette partie permet de confirmer clairement l'hypothèse. À l'été 2018, cinq années après la mise en place de quotas favorables aux bacheliers professionnels, ces

derniers restent pourtant largement pénalisés à l'entrée en STS par rapport aux bacheliers généraux. Les diplômés du baccalauréat technologique sont eux aussi désavantagés.

Les résultats soulignent que les bacheliers professionnels sont ainsi pénalisés à l'entrée de leur filière de prédilection, celle qui leur est tout indiquée lors de l'orientation au lycée, puis officiellement réservée par des quotas d'admission. Si la politique publique conduite depuis 2013 a pu entamer un rééquilibrage, elle n'a vraisemblablement pas suffi : on supposait qu'elle établirait une forme de discrimination positive à l'égard des bacheliers professionnels et que ces derniers se trouveraient désormais avantagés vis-à-vis des autres bacheliers, mais elle n'a en réalité – du moins en 2018 – même pas su introduire une équité formelle de traitement entre les bacheliers.

La première explication de ces résultats se trouve dans le rapport d'information sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur, présenté à l'Assemblée nationale en 2020 après sollicitation de la Cour des comptes (Cour des comptes, 2020 ; Juanico et Sarles, 2020). Sa treizième proposition consiste à « créer des places supplémentaires en sections de techniciens supérieurs (STS) ». L'argumentaire préalable évoque en effet « une augmentation massive des effectifs de bacheliers professionnels sans augmentation corrélative du nombre de places disponibles en STS » : on y apprend que le nombre de places disponibles en STS a augmenté de 7 % entre 2000 et 2017, alors que le nombre de bacheliers professionnels a augmenté de 91,7 % au cours de la même période. En comparaison, le nombre de bacheliers généraux a augmenté de 24,5 %, tandis que le nombre de places disponibles à l'université a augmenté de 19 %, et celui en CPGE de 32 %. Au total, entre 2000 et 2017, le nombre de places créées en STS représente seulement 3 % de l'augmentation totale des places disponibles dans l'enseignement supérieur.

À l'évidence, il existe un paradoxe important entre l'énonciation d'une politique publique visant à élargir l'accès des bacheliers professionnels en STS, d'une part, et la réalité extrêmement concurrentielle, d'autre part, d'un nombre de places insuffisant au regard de l'explosion des effectifs de bacheliers professionnels se présentant dans cette filière. Le comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques conclut sans ambiguïté : « Ce déséquilibre global entre l'augmentation massive de la demande et la relative stagnation des places en STS porte fortement préjudice aux bacheliers professionnels. » (Juanico et Sarles, 2020 : 135)

Ces constats éclairent par ailleurs un autre résultat majeur de cet article, à savoir le haut niveau de sélectivité scolaire des STS. Si l'on a pu dire que les STS étaient la filière des « moyens », cela n'est vrai que pour ce qui est de leur désir d'orientation : sur ce point, en effet, la STS est plébiscitée par les jeunes ayant des notes au bac ni très basses, ni très hautes. Pour l'admission, en revanche, la STS est clairement une filière qui sélectionne les meilleurs élèves. Or, du fait des inégalités passées d'apprentissage, de réussite et d'orientation, le renforcement de la sélectivité scolaire tend à favoriser la reproduction sociale.

Au manque de places disponibles en STS s'ajoute un défaut de répartition qu'évoque également le rapport Juanico et Sarles (2020) : si les chaises manquent dans un grand nombre de sections de techniciens supérieurs, elles restent vides dans d'autres, moins demandées. Notamment, le rapport pointe une offre de formation surdimensionnée dans les spécialités de la production, alors que la demande se dirige davantage vers les services. On comprend mieux, dès lors, ce résultat qu'est la pénalité que subissent à l'admission les candidats issus des spécialités tertiaires ou souhaitant s'y diriger, que ce soit parmi l'ensemble des candidats ou spécifiquement les bacheliers professionnels.

S'ajoutant à cette problématique d'une offre de formation insuffisante et peu adaptée à la demande, une déficience est constatée dans l'application des quotas de places réservées aux bacheliers professionnels. Elle est évoquée dans les deux rapports suscités et détaillée dans le rapport sur l'affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les IUT et les STS (Inspection générale de l'Éducation nationale-Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche [IGEN-IGAENR], 2015). L'efficacité des quotas est qualifiée de « faible » en STS et de « relative » en IUT (Juanico et Sarles, 2020 : 139). L'effet de cette mesure sur la représentation des bacheliers est resté en deçà des objectifs fixés, en raison d'un « volontarisme insuffisant pour appliquer les quotas ».

Les recherches de Karabel (2005) avaient montré qu'à chaque modèle de sélection correspond un public cible bien défini, recruté prioritairement soit par le biais de quotas, soit par des critères administratifs d'éligibilité revenant à appliquer des quotas de façon contournée. Si les STS ont bien leur public cible et leur outil (les quotas) pour les recruter, trois éléments leur manquent aujourd'hui : des places disponibles, une allocation de ces places

en adéquation avec la demande, ainsi qu'une application incontestable de la politique du quota. Ces trois lacunes ont conduit à dessiner une filière très fortement sélective sur le plan scolaire alors qu'elle ne se destine pas à recruter les élites, concurrentielle et de façon déséquilibrée selon les spécialités, expliquant finalement qu'elle soit restée seulement « entrouverte » (Lemètre, Mengneau et Orange, 2016) aux bacheliers professionnels en dépit d'une parole institutionnelle volontaire.

Depuis la loi ORE en 2018, une fixation de seuils est également instaurée à l'endroit des candidats boursiers. De même que pour les pourcentages minimaux de bacheliers professionnels, ces quotas sociaux visent à corriger partiellement les inégalités sociales d'orientation et d'admission, pour ainsi augmenter l'équité d'accès à l'enseignement supérieur. Dès 2018, nos résultats montrent qu'au sein de l'ensemble des bacheliers candidats, les boursiers sont avantagés lorsqu'ils candidatent en STS. Néanmoins, une fois les analyses exécutées sur les seuls bacheliers professionnels, cet effet disparaît. Les boursiers sont donc globalement avantagés à l'entrée des STS, mais pas les boursiers bacheliers professionnels. Il est difficile de tirer des conclusions sur l'efficacité générale de cette politique des quotas dans la mesure où les données utilisées datent de la première rentrée scolaire concernée (2018) et que la mise en œuvre s'est renforcée depuis (Cour des comptes, 2020). Toutefois, le rapport Juanico et Sarles (2020) évoque encore une fois des résultats décevants, s'expliquant par un défaut de la mesure elle-même : les quotas de boursiers n'étant pas des quotas d'admis mais des quotas d'appelés, ils n'empêchent pas l'exercice d'une phase d'autocensure ou de sélection informelle de la part des bacheliers les moins favorisés. Par conséquent, ces quotas ne se transposent pas complètement dans les taux de recrutés. Nos résultats permettent d'envisager une seconde explication, selon laquelle pendant le recrutement, la sélection – obligatoire – des candidats boursiers se porte davantage sur les bacheliers technologiques et généraux que sur les bacheliers professionnels. Indirectement, c'est une piste qu'évoquait également la Cour des comptes : « [L]es candidats boursiers avec un parcours scolaire brillant seront spontanément privilégiés par les formations sur la seule base de leur dossier. Dans un tel cas, les quotas boursiers n'auront aucune influence. » (Cour des comptes, 2020 : 80) Une voie d'amélioration de la mesure pourrait consister à imposer que, parmi le groupe de bacheliers boursiers recrutés, la distribution des types de baccalauréats reste similaire à celle observée dans l'ensemble des candidats.

La sélection manquée des candidats boursiers parmi les bacheliers professionnels rappelle que les recruteurs jouent un rôle majeur dans le processus de sélection, au point de pouvoir infléchir les effets d'une réforme. Après la mobilisation du critère de sélection le plus accepté dans le monde éducatif – le niveau de performance scolaire –, puis celle des critères visant à recruter un public cible défini – les règles administratives favorisant le recrutement de bacheliers professionnels ou de boursiers –, s'exerce en effet une troisième forme d'appréciation des candidats, moins palpable et surtout moins justifiable, qui répond à des critères cachés.

Le premier de ces critères, déjà connu en STS, relève de la proximité géographique, que les travaux d'Orange (2010) ont pointée comme un « critère autonome de jugement » favorable aux candidats locaux, qu'ils soient issus « du coin », voire, encore mieux, « de la maison ». Les candidats venant de zones plus éloignées de l'établissement visé sont alors pénalisés dans les commissions de recrutement, du fait d'un manque de confiance dans leur capacité à effectivement rejoindre le lycée en cas d'admission. L'avantage observé de ces candidats locaux à l'entrée des STS est donc tout à fait convergent avec la littérature.

Enfin, ce travail démontre qu'il existe une série d'inégalités de sélection à l'entrée des STS, de critères cachés mobilisés particulièrement parmi les bacheliers professionnels et qui s'apparentent, parfois, à de véritables discriminations.

Nous avons vu, déjà, l'absence d'avantage aux candidats boursiers bacheliers professionnels, résultant de la mauvaise application des quotas de boursiers chez ces bacheliers. Dans la même perspective, l'existence d'un biais social de sélection en STS est apparue : à caractéristiques individuelles comparables, les candidats issus d'un milieu social défavorisé sont pénalisés. Ce biais est particulièrement net au sein de l'ensemble des candidats, mais il existe également parmi les seuls bacheliers professionnels, pourtant déjà fortement triés socialement. On peut imaginer ici que le recours à des critères de sélection qualitatifs tels que la rédaction d'une lettre de motivation, par essence subjective, peut constituer un espace de sélection invisible où transparaît la distinction de l'origine sociale, de la même façon que la multiplication de formes d'avertissement dans l'application Parcoursup est susceptible de créer un nouvel espace de sélection sociale informelle (Couto, Bugeja-Bloch et Frouillou, 2021). De plus, le recours à une application implique en lui-même

de maîtriser son langage, et ce dernier n'étant pas socialement neutre, il peut tendre à pénaliser les candidatures émises par les bacheliers d'origine populaire (Lemêtre et Orange, 2017).

En somme, on constate que les bacheliers professionnels sont désavantagés pour entrer en STS; que les boursiers recrutés le sont principalement parmi les bacheliers généraux ou technologiques; et qu'enfin parmi les bacheliers professionnels toujours, les jeunes issus d'un milieu défavorisé sont encore pénalisés. On peut vraisemblablement conclure à une triple peine pour les bacheliers professionnels de milieux populaires au seuil de l'enseignement supérieur, qui plus est à l'entrée de la seule filière de formation qui leur soit tout indiquée.

Conclusion

Tout compte fait, si les STS restent effectivement le principal canal d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur du fait du public qu'elles accueillent, elles n'en sont pas moins pourvues de solides mécanismes de sélection sociale observés ailleurs (Landrier et Nakhili, 2010). Ces biais ne constituent pas des critères légitimes de sélection et génèrent, parfois, de véritables inégalités d'accès et d'admission. Le paradoxe tient à ce que les candidats populaires sont écartés de cette filière au cours de la sélection, alors qu'ils en constituent officiellement le public cible. Finalement, l'accès des bacheliers professionnels aux STS paraît bien loin de répondre au concept d'épreuve légitime (Boltanski et Chiapello, 1999), supposée « spécifiée et contrôlée », dont le règlement serait comme dans le sport, précis et transparent, et les critères d'évaluation des concurrents connus de tous. La pénalité subie par les bacheliers professionnels en comparaison des autres bacheliers brosse également un tableau bien éloigné de celui visé par l'action publique et son principe apparent de discrimination positive.

En définitive, l'absence d'action publique portant sur le dimensionnement de l'offre de formation en dépit d'une explosion de la demande stimulée par les pouvoirs publics eux-mêmes évoque l'expression d'une faible considération de cette filière d'études par les pouvoirs publics. La politique d'orientation massive des bacheliers professionnels en STS apparaît bien, sous cet éclairage, comme un prolongement possible de la démocratisation ségrégative dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, cette politique contribue, dans l'absolu, à étendre l'accès des enfants de milieux populaires à un diplôme

de l'enseignement supérieur et, à ce titre, elle peut constituer pour eux une ouverture à de nouvelles possibilités. Ce travail cerne deux principales zones blanches où un ajustement de l'action publique permettrait de rendre ces possibilités plus tangibles : pour espérer atténuer les biais sociaux de sélection formelle à l'entrée des STS, il reste nécessaire à la fois d'améliorer la mise en œuvre de la politique des quotas, mais aussi de faire évoluer la structure et la disponibilité de l'offre de formation.

Désigner les STS comme la « voie réservée » des bacheliers professionnels sans toutefois leur donner les moyens d'y accueillir ces derniers ne suffit vraisemblablement pas pour conclure à une démocratisation de l'enseignement supérieur. Afin d'élucider plus complètement ce point, il sera nécessaire de se pencher, d'une part, sur les chances réelles de réussite au BTS des bacheliers professionnels, une fois qu'ils y ont été admis. Il conviendrait également d'explorer leurs occasions de valorisation du BTS une fois qu'ils sont entrés sur le marché du travail : à plus haut diplôme équivalent, le début de carrière est-il aussi favorable en fonction du type de baccalauréat détenu ? Si tel n'était pas le cas, cela signifierait, d'une part, que les bacheliers professionnels continuent « d'éprouver l'inégale valeur de leur diplôme » (Lemêtre, Mengneau et Orange, 2016 : 399) même une fois diplômés de l'enseignement supérieur, mais aussi que l'orientation généralisée des bacheliers professionnels vers une filière leur offrant des perspectives désavantageuses s'apparente à une assignation constituant le prolongement, sur le marché du travail, d'un phénomène de démocratisation ségrégative.

Bibliographie

Boltanski, Luc. 1990. *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris, Métailié.

Boltanski, Luc et Ève Chiapello. 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.

Boltanski, Luc et Laurent Thévenot. 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.

Brucy, Guy. 2016. « La naissance du baccalauréat de technicien », *CPC Info*, 58 : 9-17.

Chauvel, Séverine, Romain Delès et Élise Tenret. 2020. « Sélections dans l'enseignement supérieur et sens de la justice. Introduction au dossier », *L'Année sociologique*, 70, 2 : 275-281.

Cour des comptes. 2020. « Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants ». Communication au Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques. Paris, Assemblée nationale.

Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch et Leïla Frouillou. 2021. « Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur », *Agora débats/jeunesses*, 89 : 23-38.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 2021. *RERS – Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer. 2008. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63, 1 : 123-157.

Guyon, Nina et Élise Huillery. 2021. « Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence from French Teenagers », *The Economic Journal*, 131, 634 : 745-796.

Heckman, James. 1979. « Sample Selection Bias as a Specification Error », *Econometrica*, 47, 1 : 153-161.

Inspection générale de l'Éducation nationale-Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGEN-IGAENR). 2015. « Affectation des bacheliers technologiques et professionnels dans les instituts universitaires de technologie et les sections des techniciens supérieurs ». Rapport public. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Juanico, Régis et Nathalie Sarles. 2020. « Évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur ». Rapport d'information déposé par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques. Paris, Assemblée nationale.

Karabel, Jerome. 2005. *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston/Houghton, Mifflin and Company.

Landrier, Séverine et Nadia Nakhili. 2010. « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi*, 109 : 23-36.

Lemêtre, Claire, Julie Mengneau et Sophie Orange. 2016. « "La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable". Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur », *Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel*. Paris, CPC études : 389-400.

Lemêtre, Claire et Sophie Orange. 2017. « Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : "logique commune" versus "logique formelle" de l'orientation », *Revue française de pédagogie*, 198 : 49-60.

Lemistre, Philippe. 2019. « Affectations post-bac et aspirations à la poursuite d'études au baccalauréat et aux formations bac +2 », dans Philippe Lemistre et Fanette Merlin (dir.). *Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur : le rôle des baccalauréats et des formations bac +2*. Paris, Cnesco : 13-32.

Lerminiaux, Christian. 2015. « Améliorer la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels ». Rapport. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Maillard, Fabienne. 2019. « Le bac pro de 1985 à 2015 : entre innovation et conformation », dans Fabienne Maillard et Gilles Moreau (dir.). *Le bac pro : un baccalauréat comme les autres ?* Toulouse, Octarès : 41-54.

Maroy, Christian et Maud Van Campenhoudt. 2010. « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles », *Éducation et sociétés*, 26 : 89-106.

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

Merlin, Fanette. 2020. « Sortir sans diplôme de STS : l'autre échec de l'enseignement supérieur », *Formation emploi*, 149, 1: 7-37.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). 2015. « Pour une société apprenante : propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur – StraNES ». Rapport. Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation-Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (MESRI-DGESIP). 2018. *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n° 11*. Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation-Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (MESRI-DGESIP). 2019. *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n° 12*. Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation-Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (MESRI-DGESIP). 2021. *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n° 14*. Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Ndao, Guirane et Claudine Pirus. 2019. « Le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études ». Note d'information. Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Orange, Sophie. 2010. « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183: 32-47.

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

Shavit, Yossi, Richard Arum et Adam Gamoran. 2007. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Redwood City, Stanford University Press.

Annexe 1

Origine sociale agrégée des bacheliers dans Parcoursup 2018

La variable agrégée d'origine sociale mobilisée dans les analyses des données de Parcoursup 2018 est construite à partir des variables renseignant la position professionnelle des deux référents légaux, en suivant deux étapes. D'abord, la position professionnelle de chaque référent légal est agrégée selon la nomenclature utilisée régulièrement par la DEPP et disponible sur le site du ministère de l'Éducation nationale⁸, dont les quatre groupes sont les suivants :

- Favorisée A : cadres et assimilés, chefs d'entreprise, professeurs des écoles et assimilés;
- Favorisée B : professions intermédiaires;
- Moyenne : employés, agriculteurs, artisans, commerçants;
- Défavorisée : ouvriers, inactifs.

Dans un deuxième temps, la PCS ainsi regroupée des référents légaux est agrégée en une information unique par candidat, en suivant la méthodologie développée par Lemistre (2019) et agrégée par Frouillou et Rossignol-Brunet dans des travaux en cours portant sur l'évolution de la stratification sociale et scolaire après la mise en place de Parcoursup. Finalement, l'information relative à l'origine sociale est synthétisée dans une variable se déclinant en sept ou en trois modalités, dont le détail figure dans le tableau 1.

Tableau 1

Agrégation des informations relatives à l'origine sociale des candidats (Frouillou et Rossignol-Brunet, travaux en cours)

Origine sociale en 3 modalités	Origine sociale en 7 modalités	Origine sociale du père ou de la mère (DEPP)	Si autre référent légal	
Relativement favorisée	Très favorisée	Deux « Favorisées A »		
	Favorisée	« Favorisée A » et « Favorisée B »		
	Plutôt favorisée		« Favorisée A » et « Moyenne »	
			« Favorisée A » et « Défavorisée »	
			Une « Favorisée A »	
			Deux « Favorisées B »	
Moyenne	Moyenne supérieure	« Favorisée B » et « Moyenne »		
		« Favorisée B » et « Défavorisée »		
	Moyenne	Une « Favorisée B »		
		Deux « Moyennes »		
Relativement défavorisée	Défavorisée	« Moyenne » et « Défavorisée »		
		Une « Moyenne »		
			« Moyenne » ou plus	
	Très défavorisée		Deux « Défavorisées »	
			Une « Défavorisée »	
				« Défavorisée » ou non renseignée

Notes

- 1 L'accès à certaines données utilisées dans le cadre de ce travail a été réalisé au sein d'environnements sécurisés du Centre d'accès sécurisé aux données – CASD (Réf. 10.34724/CASD).
- 2 Le baccalauréat professionnel est l'un des trois principaux diplômes français de niveau 4 (avec le baccalauréat général et le baccalauréat technologique). Si les trois baccalauréats ont en commun de sanctionner la fin des études secondaires en même temps que d'ouvrir la possibilité de poursuivre des études supérieures, le « bac pro » a la spécificité de préparer ses lauréats à l'insertion professionnelle.
- 3 Ces chiffres sont extraits ou ont été calculés à partir de la fiche n° 7 de la douzième édition de *l'État de l'enseignement supérieur et de la recherche* (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation-Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle [MESRI-DGESIP], 2019), intitulée : « Les nouveaux bacheliers et leur entrée dans les filières de l'enseignement supérieur ».
- 4 Deuxième voie de poursuite d'études après l'université, la STS est une formation professionnalisante en deux ans. Elle a la particularité d'être proposée au sein d'établissements de l'enseignement secondaire, les lycées (de même que le sont les classes préparatoires aux grandes écoles).
- 5 Cette tendance s'est poursuivie depuis, jusqu'à atteindre 81% en 2019 (MESRI-DGESIP, 2021).
- 6 Cet article est issu de la recherche doctorale de l'auteur intitulée *Une sélection à répétition. L'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur*, laquelle a été réalisée au sein de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) à l'Université de Bourgogne. La thèse de doctorat a été soutenue en 2021.
- 7 Intervention dans l'émission matinale de France Inter, le 17 juillet 2017.
- 8 Voir : « Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'Éducation nationale », [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123#O). <<https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123#O>>. Page consultée le 1^{er} septembre 2021.

Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français

MATHIEU ROSSIGNOL-BRUNET

Docteur en sociologie, Centre d'Étude et de Recherche Travail Organisation Pouvoir (CERTOP) – Université de Toulouse Jean-Jaurès

ATER, Institut de recherche interdisciplinaire en sciences sociales (IRISSO) – Université Paris Dauphine

LEÏLA FROUILLOU

Maîtresse de conférences en sociologie – Université Paris Nanterre, CRESPPA-GTM

MARIE-PAULE COUTO

Maîtresse de conférences en sociologie – Université Vincennes–Saint-Denis, CRESPPA-CSU

Chargée de mission d'étude et de recherche à l'Observatoire national de la vie étudiante

FANNY BUGEJA-BLOCH

Maîtresse de conférences en sociologie – Université Paris Nanterre, CRESPPA-GTM

—

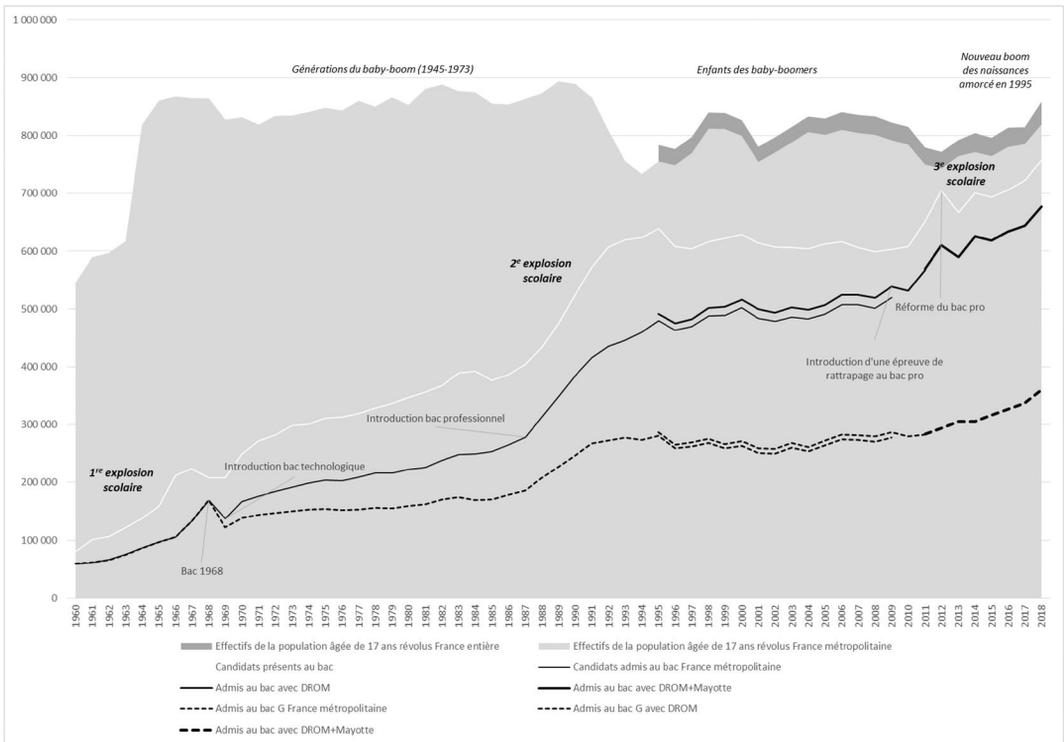
Introduction

Cet article a pour objectif de discuter la notion de « nouveaux publics étudiants » en lien avec la massification des systèmes scolaires. À partir du cas français, nous proposons de retracer les usages de cette notion depuis les années 1960 dans les articles de presse, les publications scientifiques et

la littérature grise, pour les comparer avec les récentes évolutions démographiques de la population étudiante. À l’instar du questionnement sur la notion de « crise universitaire » (Bodin et Orange, 2013), l’entrée rétrospective permet de montrer la continuité historique de l’usage de l’expression de « nouveaux publics étudiants¹ », laquelle masque une troisième massification du système d’enseignement supérieur français débutant au milieu des années 2010, et affectant notamment le secteur universitaire. Ce texte s’inscrit ainsi dans la nécessaire « réactualisation continue des données et des interprétations au fil du temps » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 : 123) quant au processus de massification de l’enseignement supérieur, lequel fait suite à celui de l’enseignement secondaire.

Figure 1

Évolution des effectifs des candidats présents et admis au baccalauréat (sessions 1960 à 2018)



Sources : Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) pour la population âgée de 17 ans révolus; Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP; rétrospective du baccalauréat) pour la période 1960-2009; Ministère

de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS)-Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI)-DEPP (série chronologique sur la réussite au baccalauréat) pour la période 1995-2018.

Champ : les données accessibles sont soumises à des ruptures de série. Le champ couvre *exclusivement* la France métropolitaine jusqu'en 1995; vient s'ajouter ensuite la population des DROM (1995-2011) et enfin celle de Mayotte (2011-2018).

Lecture : à la session de 1966, on dénombre 212 420 candidat·es au baccalauréat et 105 839 admis·es. À cette date, la population en âge de présenter l'examen s'élevait approximativement à 867 504 jeunes. Cette population, âgée de 17 ans révolus en 1966, est née dans l'après-guerre, durant le baby-boom.

—

Sociologues et démographes évoquent en effet deux vagues de massification scolaire (Lemêtre et Poullaouec, 2009). La première se déroule au cours des années 1960, comme la double conséquence d'un phénomène démographique sans précédent, le baby-boom, et de la mise en place du collège unique, qui a allongé la durée de scolarité. Ses effets sur le nombre de bachelier·ères sont relatifs puisque moins de 10 % de ces générations sont titulaires du baccalauréat à cette époque (figure 1). En outre, elle ne s'accompagne pas d'une diversification des profils scolaires puisque le baccalauréat technologique n'est introduit que plus tard.

La seconde vague de massification scolaire s'opère entre 1985 et 1995 sous l'effet des

politiques volontaristes [qui] se multiplient : création du baccalauréat professionnel (1985 [donc diplômé·es à partir de 1987]); suppression du palier en fin de cinquième qui conduisait encore au début des années 1980 à orienter un quart des jeunes vers des voies professionnelles; encouragement à l'augmentation des taux de passage vers la seconde générale et technologique (Blanchard et Cayouette-Rembrière, 2016 : 21).

La figure 1 le confirme : la croissance rapide du nombre de bachelier·ères de 1985 à 1995, dont la proportion dans ces générations double presque, passant de 36 % à 62 % (Merle, 2017), est donc à la fois le résultat de ces politiques publiques d'éducation et d'un phénomène démographique (avec les derniers-nés du baby-boom). En outre, le décalage entre les courbes des admis·es au baccalauréat général et l'ensemble des admis·es au baccalauréat indique que c'est précisément durant cette deuxième vague que la morphologie scolaire des bachelier·ères se reconfigure le plus (figure 1).

À la croisée des dynamiques démographiques et des politiques éducatives, le processus de massification scolaire a été étudié au prisme des inégalités, autour de la notion de « démocratisation » (Garcia et Poupeau, 2003) et de ses modalités, plus ou moins ségrégatives (Merle, 2017). Les recherches montrent notamment que « la population qui sera *in fine* éligible pour l'accès à l'enseignement supérieur est donc progressivement stratifiée selon le type et la série du baccalauréat ainsi que la mention obtenue » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 : 137). Cette stratification socioscolaire des filières du secondaire se répercute dans l'enseignement supérieur (Convert, 2010) par la croissance des effectifs de bachelier·ères. En effet, les taux de poursuite d'études restent inégaux en fonction du type de baccalauréat, mais progressent fortement pour le baccalauréat professionnel :

En quinze ans, le nombre de bacheliers professionnels engagés dans l'enseignement supérieur a été quasiment multiplié par quatre. Cette explosion résulte de l'effet conjoint de l'accroissement spectaculaire du nombre de bacheliers professionnels suite à la réforme du baccalauréat professionnel en 2009, d'une part, ainsi que de l'augmentation continue de la demande de poursuite d'études de ces derniers depuis 1985, d'autre part : le nombre de bacheliers professionnels est passé de 92 000 en 2000 à 176 000 en 2015, soit quasiment une multiplication par deux, en même temps que leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur est passé de 19 % en 2000 à 37 % en 2015. En 2020, il atteint 40 % (DEPP, 2021). (Merlin, 2021 : 13)

À partir du milieu des années 2010, les effectifs étudiants croissent à nouveau fortement, plus 450 000 inscrit·es tous niveaux confondus (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance et Systèmes d'information et des études statistiques [DEPP et SIES], 2021 : 148 et 159), l'évolution ayant été plus modérée entre 2003 et 2010 (plus 60 000 sur cette période; DEPP, 2010). Nous proposons de travailler sur cette croissance rapide et récente en l'identifiant comme une troisième vague de massification du système d'enseignement supérieur français, ce qui sera l'occasion de discuter la notion de « nouveaux publics étudiants », et de prolonger les débats sur la démocratisation scolaire.

Nous faisons l'hypothèse que ce ne sont pas les caractéristiques sociales et scolaires qui distinguent les publics de la troisième vague de massification de ceux de la précédente, mais plutôt leur répartition dans l'espace social hiérarchisé de l'enseignement supérieur, et notamment à l'université. En

effet, dès la fin des années 1980, certaines filières accueillait déjà un public moins doté culturellement et économiquement, visant initialement d'autres formations. En analysant cette période, Chenu soulignait d'ailleurs :

[L]a sociologie figure dans un peloton de disciplines de création récente, qui se retrouvent en première ligne pour l'accueil d'étudiants ayant obtenu le baccalauréat dans des conditions moyennes ou difficiles [...]. [B]on nombre des nouveaux inscrits en sociologie ont tenté en vain de s'inscrire dans d'autres formations. (Chenu, 2002 : 53)

Nous postulons que les écarts de publics entre filières du supérieur restent centraux, mais se doublent d'une différenciation accrue entre certaines formations d'une même filière (entre les disciplines universitaires notamment). Merlin (2021 : 13) montre en effet que les poursuites d'études plus fréquentes des bachelier·ères professionnel·les vont de pair avec une orientation plus monopolistique vers les sections de technicien supérieur : « [L]eur filière d'inscription de prédilection – la section de technicien supérieur (STS) – l'est plus encore en 2015 qu'en 2000. En effet, 74 % des bacheliers professionnels qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur en 2015 l'ont fait en STS, contre 52 % en 2000. » (SIES, 2018)

Il s'agit donc de s'interroger sur les modalités de cette troisième vague de massification en matière de publics. Notamment, nous supposons que la « différenciation horizontale » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008) post-bac ne se limite pas aux filières (université, classes préparatoires aux grandes écoles, sections de technicien supérieur, etc.) ou aux disciplines (sciences humaines, droit, médecine, etc.), mais se complexifie, la concurrence entre formations étant particulièrement marquée dans certains territoires, par exemple la région francilienne (Frouillou, 2017), où l'on constate des écarts importants entre formations d'une même filière, comme la licence de droit (Sargeac, 2021).

Pour saisir la forme de cette troisième vague de massification du supérieur, notre méthode consiste à puiser dans les nombreuses données disponibles pour décrire la démographie étudiante en France. Cet article s'appuie ainsi sur l'exploitation des bases de données de l'enquête par questionnaire Conditions de vie de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) (2010 à 2020) et sur les données administratives agrégées mises en ligne par les services statistiques ministériels de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et publiées annuellement dans les *Repères et références statistiques* (RERS, des

années 1960 à nos jours). Nous exploitons également les données individuelles exhaustives des systèmes d'affectation dans l'enseignement supérieur pour décrire les reconfigurations récentes : d'abord Admission Post-Bac pour 2016, puis Parcoursup 2019. La plateforme d'accès au supérieur a en effet été transformée à la rentrée 2018 (fin de la hiérarchisation des vœux par les candidat-es, mise en place de quotas de boursier-ères dans les formations du supérieur) (Frouillou, Pin et Van Zanten, 2020). Cette approche croisant les données est complétée par un travail sur des articles de presse et des dispositions juridiques s'appuyant sur les expressions « nouveaux publics », « nouveaux étudiants » et « nouveaux entrants ».

Nous proposons d'abord de dessiner les usages de la catégorie de « nouveaux publics de l'enseignement supérieur » en sciences sociales, dans la presse et les politiques publiques, pour mettre en lumière la manière dont elle s'est construite et est actuellement utilisée. La deuxième partie de ce texte vise à objectiver la troisième vague de massification de l'enseignement supérieur français à partir de la fin des années 2000, que masque la continuité des usages de la notion de « nouveaux publics étudiants ». Enfin, nous montrons comment cette troisième vague, compte tenu du fonctionnement des plateformes d'affectation, contribue à reconfigurer non pas tant les publics étudiants comme tels, mais davantage leur répartition dans les formations universitaires, scolairement et spatialement hiérarchisées.

1. Retours sur l'émergence et les usages de la catégorie de « nouveaux étudiants »

1.1 Une catégorie scientifique datée ?

Dans *Les Héritiers*, Bourdieu et Passeron (1964) décrivent les étudiant-es comme un groupe social en perpétuel renouvellement. L'hétérogénéité de cette population revient fréquemment dans les travaux sociologiques postérieurs, souvent articulée avec les différentes filières (STS, classes préparatoires aux grandes écoles [CPGE], écoles, universités, etc.) (Galland et Oberti, 1996). L'expression « nouveaux étudiants » s'est popularisée en 1998 à la suite de la parution de l'ouvrage de Valérie Erlich portant ce titre. Selon elle, la notion vise d'une part à décrire les transformations qui ont affecté le groupe social des étudiant-es des années 1960 au début des années 1990, entraînant une diversification des profils étudiants et des modes de vie associés. Cela permet de souligner l'hétérogénéité croissante de la population étudiante dans un contexte de forte augmentation des effectifs (correspondant aux générations

nées entre 1942 et 1975, concernées par les deux premières vagues de massification scolaire). L'expression est d'autre part utilisée pour désigner plus spécifiquement les étudiant·es de milieux populaires, les bachelier·ères technologiques (à partir des années 1970) et les femmes, auparavant moins représenté·es dans l'enseignement supérieur :

En définitive, plusieurs dynamiques se conjuguent : la population étudiante continue de s'accroître à un rythme soutenu, elle se féminise de plus en plus et sa composition sociale se modifie. Il se constitue donc un univers de plus en plus complexe qui ne permet plus de repérer des types d'étudiants nettement identifiables. Ce mouvement d'ouverture affecte l'équilibre des disciplines et concourt à faire entrer à l'université des « étudiants nouveaux ». (Erlich, 1998 : 58)

La démonstration de Erlich s'appuie notamment sur une enquête réalisée en 1991-1992 auprès d'un échantillon représentatif d'étudiant·es des établissements d'enseignement supérieur des Alpes-Maritimes. En complément de l'ouvrage, un article (sur des données nationales) publié en 2000 insiste plus précisément sur le rôle joué par les bachelier·ères technologiques dans la recomposition des filières de l'enseignement supérieur durant cette période :

La présence de « nouveaux étudiants » suppose [...] l'arrivée de catégories de jeunes dans l'enseignement supérieur, pour la plupart peu familiarisés avec les valeurs et les méthodes pédagogiques de l'enseignement supérieur, d'origine sociale modeste et aux caractéristiques scolaires bien spécifiques. Il s'agit principalement des bacheliers technologiques (et dans une moindre mesure des bacheliers professionnels) qui entreprennent aujourd'hui dans leur grande majorité des études supérieures, alors qu'il y a dix ans, la plupart d'entre eux sortaient du système éducatif directement après le baccalauréat. L'enseignement supérieur, particulièrement l'université, s'est ouvert à ces « nouveaux » bacheliers, tout en maintenant, voire en accroissant les hiérarchies sociales et scolaires entre étudiants, renforçant ainsi la sélection universitaire. (Blöss et Erlich, 2000 : 747-748)

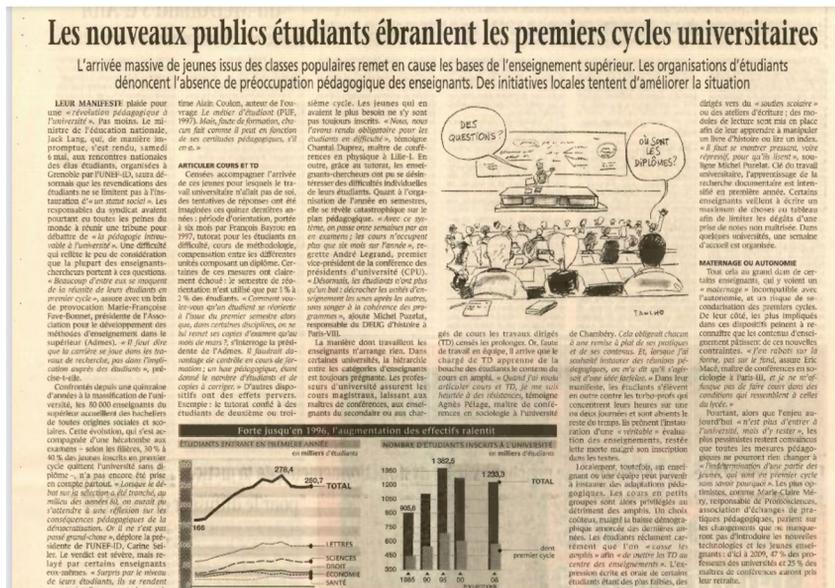
L'expression « nouveaux étudiants » ou « nouveaux publics étudiants » est, depuis ces travaux, utilisée dans la littérature scientifique (Fave-Bonnet et Clerc, 2001; Soulié, 2002; Rey, 2005; Erlich et Verley, 2010; Jellab, 2011; Endrizzi et Sibut, 2015) pour souligner notamment la diversification des parcours de formation (Couppié *et al.*, 2021). Dans la mesure où cette notion a été élaborée

pour qualifier des transformations vécues par des générations aujourd’hui âgées de 46 à 79 ans, il convient de s’interroger sur son actualité. Cette expression permet-elle de caractériser les transformations récentes de l’enseignement supérieur et de son public (une fois donc passée la deuxième vague de la massification scolaire) ? Son usage est d’autant plus complexe que les vocables « nouveaux publics » ou « nouveaux étudiants » sont mobilisés dans la presse et la littérature grise françaises, ainsi que dans certains arguments politiques.

1.2 Une catégorie de sens commun

Des recherches par mots clés à partir des archives complètes du portail Europresse² (en date du 26 octobre 2021) concernant la presse nationale française permettent de constater que l’expression « nouveaux publics étudiants » est utilisée dans des articles portant sur les réformes universitaires, et, plus rarement, dans des textes sur les politiques d’aides sociales à destination des étudiant·es (voir annexe 1). Une requête complémentaire sur les archives du Monde de 1944 à 2000 a été lancée via le portail ProQuest Historical Newspapers (figure 2).

Figure 2
Les « nouveaux publics étudiants » dans la presse nationale française



Sources : S. L. B., « Les nouveaux publics étudiants ébranlent les premiers cycles universitaires. L’arrivée massive de jeunes issus des classes populaires remet en cause les bases de l’enseignement supérieur », *Le Monde*, 12 mai 2000.

La question des baccalauréats professionnels, dont la réforme en 2007 a entraîné une hausse des effectifs, est au cœur d'une série d'articles de 2010 et de 2011, souvent en lien avec la question de la poursuite d'études. En outre, étant donné qu'elle décrit le renouvellement des publics, notons que l'expression « nouveaux publics » peut aussi désigner les publics favorisés des doubles licences, concurrents des CPGE, dans un sens alors bien éloigné de l'image associée aux bachelier·ères technologiques et professionnel·les. Cette tonalité se retrouve dans les articles de presse centrés sur les grandes écoles (et leurs « nouveaux publics ») et les dispositifs d'ouverture sociale mis en place depuis les années 2000 (Van Zanten, 2010)³.

Une recherche systématique sur le site de Légifrance (avec les expressions « nouveaux étudiants », « nouveaux publics » et « étudiants ») montre que les « nouveaux étudiants » désignent dans les textes les nouveaux·elles entrant·es dans le système d'enseignement supérieur, sans considération d'origine sociale, de type de baccalauréat ou de démographie. Par exemple, l'article 13 de l'arrêté du 26 mai 1992 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise, mis à jour en 1995 et toujours en vigueur, précise :

Afin de favoriser l'insertion des nouveaux étudiants, l'université organise une semaine d'accueil et d'information portant sur l'organisation des études et comportant des rencontres avec des étudiants déjà engagés dans les cursus, la visite du domaine universitaire et des bibliothèques, ainsi que la présentation des activités sportives et culturelles.

La notion de « nouveaux publics » renvoie, elle, à une ouverture sociale, comme le montre par exemple l'avenant n° 3 du 12 décembre 2014 à la Convention du 20 octobre 2010 entre l'État et l'ANRU relative au programme d'investissements d'avenir (action : « Internats de la réussite ») ou la circulaire du 3 avril 2017 relative à la mise en œuvre de la politique d'égalité, de lutte contre les discriminations et de promotion de la diversité dans la fonction publique. Cette distinction entre « nouveaux entrants » et « nouveaux publics » se retrouve dans les prises de position des concepteurs des dernières réformes du système d'enseignement. Ainsi, Pierre Mathiot explique :

L'analyse des choix dans Parcoursup nous montre que l'orientation vers les universités est rarement le premier vœu. Un nombre non négligeable d'étudiants de première année est dans les amphis de lettres, d'histoire, de langue... un peu par défaut. Il est donc aujourd'hui indispensable que les enseignants s'adaptent à ce nouveau public en organisant, par

exemple, un premier semestre de propédeutique pour que les étudiants restent et réussissent. Il s'agit pour les universitaires de gérer un choc culturel comparable à celui qu'ont connu les professeurs des lycées au moment de la massification du lycée au début des années 1990. (Mathiot, Bisson-Vaivre et Claus, 2018)

Récemment, le discours de rentrée de 2019 de la ministre de l'Enseignement supérieur Frédérique Vidal mobilisait le champ lexical de la nouveauté (plus de 20 occurrences sur 4500 mots), avec un sous-titre on ne peut plus explicite : « Nouveaux publics, nouveaux défis, nouveaux enjeux ». La nouveauté est ici associée aux entrant·es, mais aussi aux cursus comme les classes passerelles destinées aux bachelier·ères professionnel·les. Le rapport du Comité éthique et scientifique sur Parcoursup remis au Parlement en 2020 révélait quant à lui que les « nouveaux publics » attirés par Parcoursup entre 2018 et 2019 étaient les candidat·es en reprise d'études, les bachelier·ères technologiques et professionnel·les, mais aussi les candidat·es aux nouvelles formations incluses dans Parcoursup. Dès lors, comment articuler cette notion de « nouveaux publics », dont nous venons de voir les usages divers, avec les évolutions sociodémographiques du supérieur français des deux dernières décennies ?

Une troisième vague de massification de l'enseignement supérieur français à la fin des années 2000

La figure 1 rend compte d'une hausse du nombre de naissances entre le milieu des années 1990 et la fin de la première décennie des années 2000, lesquelles correspondent aux (futur·es) bachelier·ères de 2012 à 2028⁴. À la part accrue de bachelier·ères en pourcentage d'une génération à l'autre (63 % en 2000, 65 % en 2010, 78 % en 2015, 81 % en 2018⁵) s'ajoutent donc ici des effectifs plus élevés. Or, ayant intégré la norme des études longues (Hugrée, 2010; Brinbaum, Hugrée et Poullaouec, 2018), ces bachelier·ères se dirigent massivement vers l'enseignement supérieur, lequel voit donc ses effectifs croître. D'après la figure 3, entre 2015 et 2020, le nombre d'étudiant·es nouvellement inscrit·es à l'université a fortement augmenté, de près de 29 000 (+9,7%), celui de l'ensemble des inscrit·es passant à 97 500 (+6,3 %) (DEPP et SIES, 2021 : 157 et 159).

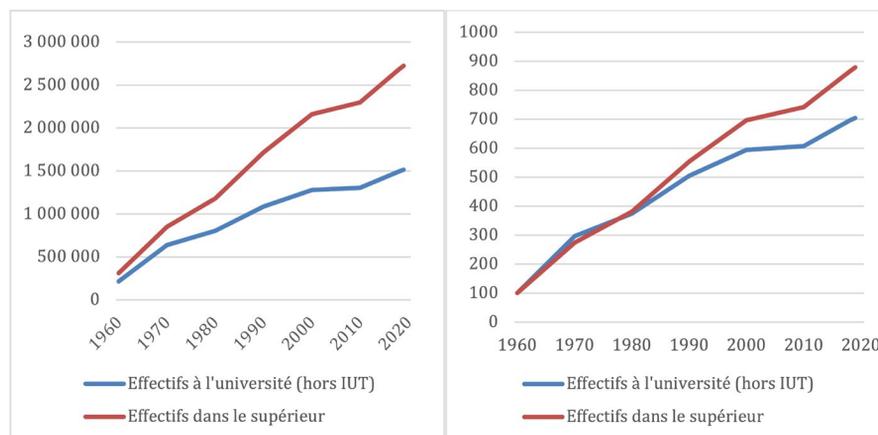
2.1 À l'échelle du supérieur, une recrudescence des inscrit·es

Outre cette très forte hausse, la figure 2 montre une croissance ralentie de la fin des années 1990 au début des années 2000, qui repart ensuite

significativement à la hausse à la fin des années 2000. Bien que l'université (hors IUT) absorbe toujours une part importante de cette croissance, la part des inscrit·es dans ce secteur diminue depuis les années 1970 : de 75 % de l'ensemble des étudiant·es en 1970, elle passe à 68 % en 1980, à 63 % en 1990, à 59 % en 2000 et à 57 % en 2010⁶.

Figure 3

Évolution des effectifs inscrits à l'université et dans l'enseignement supérieur (effectifs bruts et base 100 en 1960)



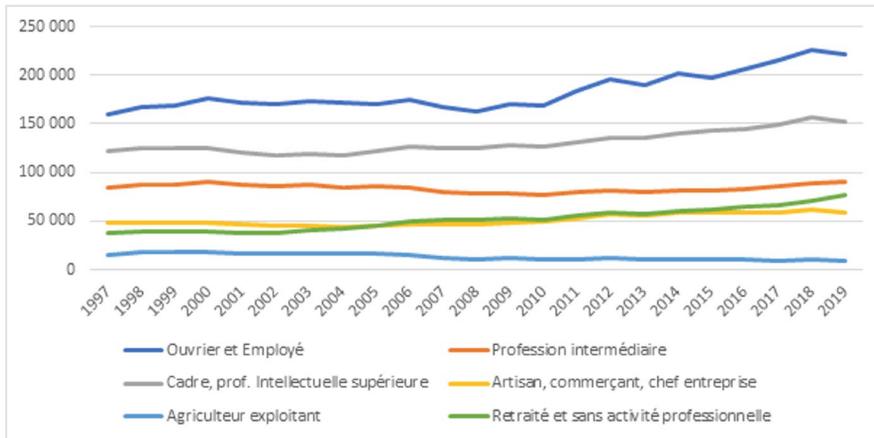
Sources : MENESR-DGESIP/DGRI-SIES.

Champ : France métropolitaine + DOM.

Lecture : en 1960, on compte environ 310 000 étudiant·es inscrit·es dans le supérieur, dont 215 000 à l'université (hors IUT). La figure de gauche représente les effectifs, celle de droite les effectifs en indice base 100 pour 1960.

En centrant le regard sur la troisième vague d'augmentation des effectifs à partir de 2012, la figure 1 montre qu'elle tient à trois facteurs : une natalité dynamique depuis 1995, la réforme du bac professionnel⁷ (qui entraîne une augmentation des candidats et donc des admis·es) et de meilleurs taux de réussite au baccalauréat⁸. Ce mouvement va de pair non seulement avec un accroissement des bachelier·ères de milieux populaires (figure 4), en filières générales comme professionnelles, mais encore avec une hausse sensible et continue des admis·es dont les parents sont cadres ou de professions intellectuelles supérieures.

Ainsi, après la période considérée par Erlich (début des années 1990) vient une phase de relative stagnation des candidat·es au baccalauréat (1996–2005), conjointement à une hausse des admis·es, un palier, puis une nouvelle hausse à partir de 2009, que nous désignons ici par « troisième vague de massification » du supérieur français. Comment ces évolutions du nombre de diplômé·es du baccalauréat se traduisent-elles dans le supérieur, en matière de poursuite d'études ?

Figure 4**Origine sociale des admis·es au baccalauréat**

Source : DEPP (MENJS-MESRI-DEPP/Système d'information OCEAN, MAA DGER/Système d'information du ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire).

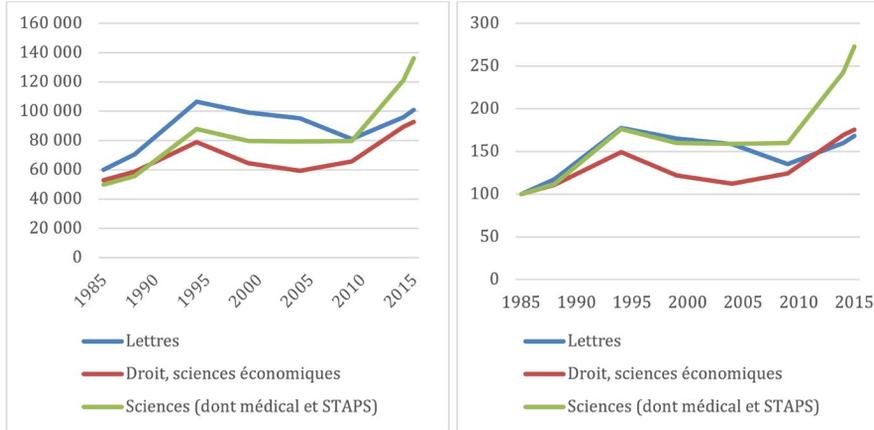
Champ : France métropolitaine + DROM, avec Mayotte à partir de 2011; Public + Privé, ensemble des candidat·es.

Lecture : en 1997, parmi les admis·es au baccalauréat, près de 155 000 sont des enfants d'ouvrier·ère ou d'employé·e.

2.2 Des hiérarchies socioscolaires maintenues entre secteurs du supérieur, mais une orientation plus massive des nouveaux entrants à l'université en sciences

D'après la comparaison entre 2010 et 2020 à partir des bases de données Conditions de vie de l'OVE (tableau 1), au cours de cette période, tous les secteurs du supérieur connaissent une hausse de la part des titulaires de

baccalauréat général, à l'exception des CPGE, dont le public se diversifie un peu scolairement. Symétriquement, la part de bachelier·ères sans mention ou passable (avec une note entre 10 et 12/20 au baccalauréat) est en diminution dans tous les secteurs, sauf en écoles de commerce. Si ces évolutions dans le profil scolaire des néo-inscrit·es sont communes dans les différentes disciplines universitaires, les évolutions du nombre d'inscrit·es sont en revanche variables suivant les formations universitaires. Les données par grand secteur disciplinaire, stabilisé sur les étudiant·es nouvellement inscrit·es⁹ à l'université, sont difficiles à obtenir avant 1985. Elles montrent tout d'abord une augmentation importante entre 1985 et 1995 correspondant à la seconde massification scolaire, par ailleurs plus importante dans les filières de sciences et de lettres¹⁰. Ces dernières constituent effectivement le principal réceptacle des massifications scolaires (Beaud et Millet, 2018), puisqu'elles accueillent jusqu'à 41% des nouveaux·elles inscrit·es en 2004, contre 37% en moyenne pour l'ensemble de l'université. Entre 1995 et 2005, le nombre d'étudiant·es nouvellement inscrit·es à l'université en première année de premier cycle diminue dans chacun des trois secteurs disciplinaires, mais de manière moins prononcée dans les filières de sciences (médical et sciences des activités physiques et sportives [STAPS] inclus). C'est d'ailleurs dans ces filières que, depuis 2005, et surtout à partir de 2010, le nombre de nouveaux·elles inscrit·es augmente le plus, ce qui est plus tardivement le cas en lettres (figure 5). Par conséquent, en 2015, les nouveaux·elles inscrit·es en L1 à l'université sont désormais d'abord, en proportion, des étudiant·es en sciences¹¹.

Figure 5**Évolution des effectifs nouvellement inscrits à l'université selon le secteur disciplinaire**

Sources : RERS, 1990 à 2015, par intervalle de 5 ans ; RERS, 2016.

Champ : étudiant-es nouvellement inscrit-es à l'université en première année de premier cycle, France métropolitaine + DOM.

Lecture : en 1985, on compte 59 984 étudiant-es nouvellement inscrit-es à l'université en première année de premier cycle dans les filières de lettres. La figure de gauche représente les effectifs, celle de droite les effectifs en indice base 100 pour 1985. Les données sont par intervalle de 5 ans.

En ce qui a trait à l'origine sociale des étudiant-es, la part des inscrit-es dont la mère ou le père est employé-e ou ouvrier-ère est en augmentation dans tous les secteurs. Cette progression est la plus forte dans le secteur des lettres, sciences humaines et sociales (LSHS) et celui de la santé, où les parts d'inscrit-es de milieux populaires (autour de 40 % en LSHS et de 30 % en santé) étaient déjà élevées en 2010. La comparaison 2010–2020 montre ainsi que l'organisation socioscolaire des secteurs continue de s'ouvrir scolairement et socialement lors de la troisième vague de massification, mais sans que l'on puisse observer une reconfiguration des hiérarchies entre les secteurs du supérieur. Rappelons aussi que l'inscription des bachelier-ères professionnel-les dans les STS se renforce dans les années 2010 (Merlin, 2021). Par conséquent, cette troisième vague de massification ne se traduit pas par

l'inscription de « nouveaux » profils d'étudiant·es; elle consiste plutôt en un renforcement des écarts entre les secteurs du supérieur, les écarts dans la part d'enfants d'ouvrier·ères et d'employé·es au sein des programmes de CPGE et de LSHS universitaires s'accroissant (passant de 16 à 26 points) entre 2010 et 2020. Or, cette troisième vague de massification, que l'on peut qualifier de « ségrégative » (Merle, 2017), ne se limite pas aux inégalités de publics entre secteurs du supérieur : elle progresse également à l'échelle des établissements universitaires, comme nous allons le voir.

Tableau 1

Origine sociale et scolaire des étudiant·es nouvellement inscrit·es dans l'enseignement supérieur français en 2010 et en 2020 à partir de l'enquête Conditions de vie de l'OVE

	% de bac sans mention ou passable		% de bac généraux		% mère employée ou ouvrière		% père employé ou ouvrier	
	2010	2020	2010	2020	2010	2020	2010	2020
Université : lettres, sciences humaines et sociales	51	45	61	70	43	55	34	43
Université : droit, économie	53	40	66	81	42	47	27	36
Université : sciences	51	48	76	82	38	45	29	35
Université : santé	29	28	89	92	29	42	23	31
IUT	43	31	58	54	46	48	28	36
STS	54	38	13	17	60	66	50	56
CPGE	6	4	97	91	27	29	15	19
Écoles de commerce	34	37	94	80	23	32	10	14
Écoles du domaine de la culture	34	12	78	75	23	31	16	19

Sources : enquête Conditions de vie de l'OVE 2010 et 2020.

Champ : étudiant·es nouvellement inscrit·es à l'université en première année de premier cycle, France métropolitaine + DOM. Les grands établissements et écoles d'ingénieurs ne figurent pas dans ce tableau, les données de début de période n'étant pas disponibles.

Lecture : en 2010, 76 % des inscrit·es en sciences à l'université sont titulaires d'un baccalauréat général.

3. Une troisième vague de massification qui reconfigure la répartition des publics à l'échelle des établissements

Si la troisième vague de massification de l'enseignement supérieur français, à partir de la fin des années 2000, ne bouleverse pas la hiérarchie socioscolaire des types de formation ni celle des disciplines à l'université, la période récente est toutefois marquée par des reconfigurations plus discrètes quant aux populations étudiantes. L'absence de séries longues permettant de décrire ces évolutions à l'échelle des formations universitaires implique que nous limitons les analyses aux évolutions récentes, sans pouvoir affirmer que ces reconfigurations sont spécifiques de la troisième vague. Elles sont néanmoins utiles à la compréhension des dynamiques actuelles.

Pour les mettre en évidence, nous nous appuyons sur les bases de données liées aux systèmes d'affectation en première année du supérieur français : Admission Post-Bac 2016 et Parcoursup 2019. La loi ORE a mis en place Parcoursup à la rentrée 2018, en remplacement du portail national précédent, Admission Post-Bac (ou APB, qui opérait depuis 2009), pour gérer l'affectation des entrant-es en première année d'enseignement supérieur. Malgré certaines continuités (par exemple quant à la place de l'orientation active), Parcoursup se distingue d'APB par l'extension de la sélection sur dossier scolaire à l'ensemble des formations du supérieur. La nouvelle plateforme offre désormais la possibilité aux universités de sélectionner les étudiant-es qu'elles souhaitent accueillir en priorité (Clément, Couto et Blanchard, 2019). Les étudiant-es choisissent par conséquent autant qu'ils et elles sont choisi-es. De plus, en remplaçant l'affectation en trois phases synchronisées d'APB (que permettait la hiérarchisation des vœux par les candidat-es) par une liste d'appel nationale (affectation au fil de l'eau), Parcoursup « favorise l'accès aux places [les plus demandées] pour les candidats les mieux classés, et ce, aussi bien dans les filières "sélectives" que dans les filières dites "non sélectives" qui, de fait, ne le sont plus » (Frouillou, Pin et Van Zanten, 2022 : 95). Les bases de données APB 2016 et Parcoursup 2019 permettent de décrire les populations admises¹² dans les formations franciliennes juste avant et juste après le changement de plateforme d'affectation, en tenant compte de leur origine sociale (PCS des parents) et de leur parcours scolaire antérieur (type de baccalauréat, mention).

Ces données détaillées sont utiles pour comprendre les modalités discrètes de la troisième vague de massification, non plus seulement en ce qui concerne

les secteurs ou les filières, mais plus finement encore les formations : l'établissement peut ainsi être considéré comme une échelle d'analyse de plus en plus pertinente dans les différenciations marquant le supérieur universitaire, notamment francilien (Frouillou, 2017; Sargeac, 2021). Si des travaux récents montrent que Parcoursup n'a pas modifié le degré global de ségrégation socioscolaire des formations du supérieur français (Bechichi, Grenet et Thebault, 2021), des reconfigurations sont à l'œuvre dans des territoires où la pression démographique renforce les concurrences entre formations (inégalement saturées) et candidat·es. L'Île-de-France se distingue ainsi par une forte concentration de son offre universitaire dès le premier cycle (Baron et Berroir, 2007), associée à un réseau de transport favorisant l'accessibilité à plusieurs offres de formation équivalentes pour les étudiant·es. Par exemple, la licence de droit peut s'effectuer dans 11 universités (12 en comptant Paris Dauphine, qui a le statut de grand établissement) de trois académies (Paris au centre, Créteil à l'est, Versailles à l'ouest)¹³. Sur ce territoire, les étudiant·es plus favorisé·es socialement développent un « sens du placement étudiant » : leurs trajectoires d'études sont marquées par des ajustements renforçant la différenciation socioscolaire des formations universitaires (Frouillou, 2017). En outre, en Île-de-France, depuis 2019, la plateforme Parcoursup ne distingue plus les candidatures entre les académies de Paris, de Versailles et de Créteil : les candidat·es de ces trois académies ont le même niveau de priorité d'accès aux formations de la région (auparavant, les Parisien·nes étaient prioritaires pour les formations parisiennes). Les universités les plus demandées, le plus souvent situées à Paris, sont alors d'autant plus susceptibles d'attirer les candidat·es les mieux doté·es scolairement (Couto, Bugeja-Bloch et Frouillou, 2021) que leur bassin de recrutement prioritaire s'étend désormais à la région, et non plus seulement à l'académie de Paris. On peut par conséquent faire l'hypothèse d'une stratification scolaire accrue des publics dans les suites de la troisième vague de massification.

3.1 Une ségrégation sociale qui n'augmente pas entre 2016 et 2019

Les comparaisons des caractéristiques sociales des populations bachelières admises dans les universités franciliennes entre 2016 et 2019 ne permettent pas de conclure à un renforcement de la ségrégation sociale au niveau bac +1. Socialement, les admis·es sur Parcoursup en 2019 dans les universités parisiennes, où l'on trouve le plus d'admis·es socialement favorisé·es en 2016, ont même tendance à être d'origine sociale un peu plus modeste. D'après les indicateurs d'origine sociale à disposition (avoir au moins un parent catégorisé

comme « favorisé A » ou avoir deux parents catégorisés comme « défavorisés » dans la nomenclature de la DEPP), on constate une baisse des étudiant·es les plus favorisé·es entre 2016 et 2019 dans les universités de Paris 1, 3 et 4, Paris 5 faisant exception¹⁴. Cela peut être lu comme un effet des quotas de boursier·ères (fixés par le rectorat pour chaque formation) introduits avec Parcoursup. Pour autant, les étudiant·es des universités parisiennes restent en moyenne plus favorisé·es que celles et ceux des universités versaillaises et plus encore cristoliennes, où le taux d'étudiant·es socialement favorisé·es parmi les admis·es n'augmente pas de manière importante, à l'exception de Paris-Saclay Orsay (+7 points). De même, la part de boursier·ères du secondaire parmi les admis·es croît dans la majorité des universités au cours de cette période. Cela tient notamment aux candidat·es en réorientation qui se voient désormais elles et eux aussi contraint·es de passer par la nouvelle plateforme. De fait, à l'exception de Paris 7, le pourcentage de néo-bachelier·ères parmi les admis·es diminue significativement dans l'ensemble des universités franciliennes (notamment de 25 points à Paris 3, et de 21 points à l'Université de Nanterre). Finalement, les indicateurs convergent : les universités franciliennes ne se ferment pas *socialement*. Il en est autrement *scolairement*.

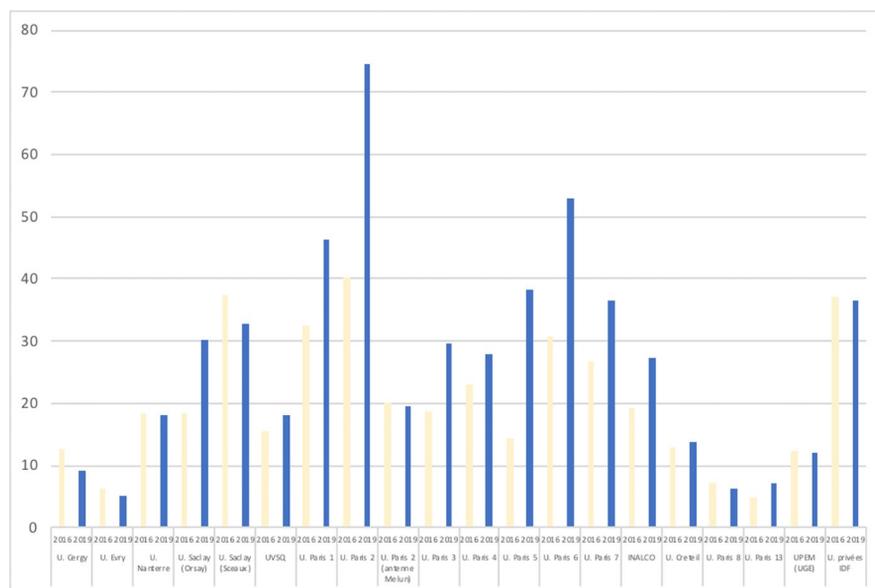
3.2 Une polarisation scolaire croissante entre les universités publiques franciliennes

La comparaison des populations admises en fonction des caractéristiques scolaires fait état d'une polarisation des étudiant·es les plus doté·es scolairement dans les universités parisiennes. Le passage d'APB à Parcoursup se traduit tout d'abord par l'augmentation de la proportion de bachelier·ères généraux·ales dans l'ensemble des universités. Ces augmentations, inégales (+26 points à Paris 13, +5 points à Paris 1), sont également à replacer dans un contexte initial marqué par de fortes différences : en 2016, 87 % des admis·es à Paris 1 sont des bachelier·ères généraux·ales, lequel·les représentent 93 % à Paris 2, contre 50 % à Paris 13 et 55 % à Paris 8. À l'exception de ces dernières (et de l'Université d'Évry, dont le pourcentage a cependant augmenté de 12 points pour atteindre 70 %, contre 76 % à Paris 8 et seulement 58 % à Paris 13), au moins 80 % des admis·es des universités franciliennes sont désormais titulaires d'un baccalauréat général. À Paris 2, sur le site parisien, 99,5 % des admis·es sont des bachelier·ères généraux·ales : le changement de plateforme a ainsi permis d'écarter totalement les populations « à risque » (Bodin et Orange, 2019) (c.-à-d. avec un risque d'échouer statistiquement plus élevé) des établissements les plus demandés, en classant les bachelier·ères non généraux·ales en fin de liste.

À cette tendance commune se superpose une différenciation croissante des universités selon le niveau scolaire des candidat·es admis·es sur la plateforme. Le pourcentage de titulaires d'une mention bien ou très bien parmi les bachelier·ères généraux·ales augmente en effet de manière importante dans les établissements parisiens (+14 points à Paris 1, +34 points à Paris 2, +11 points à Paris 3, +25 points à Paris 5, +10 points à Paris 7), où il était déjà parmi les plus élevés en 2016 (figure 6). Dans les universités de l'académie de Versailles, selon les établissements, la part de ces admis·es augmente légèrement (à l'UVSQ et Paris-Saclay Orsay), reste stable (à Nanterre) ou diminue (à Cergy et à Évry), ne dégageant par conséquent pas de tendance nette. Enfin, la part de ces mentionné·es parmi les bachelier·ères généraux·ales reste faible dans la majorité des universités de l'académie de Créteil, et n'augmente qu'à Paris 13 (où la proportion de ces bachelier·ères était la plus faible, 5 % en 2016 et 7 % en 2019).

Figure 6

Évolution par université de la part d'admis·es titulaires d'une mention bien ou très bien parmi les titulaires d'un baccalauréat général entre 2016 et 2019



Source: APB'Stat 2016, Parcoursup'Stat 2019 – SIES-MESRI.

Champ: candidat·es ayant validé définitivement une proposition d'admission en licence dans une université en Île-de-France sur APB en 2016 et sur Parcoursup en 2019.

Lecture : parmi les admis·es titulaires d'un baccalauréat général à l'université Paris 2, 40 % sont titulaires d'une mention bien ou très bien en 2016. C'est le cas de 75 % d'entre eux et elles en 2019.

Ce résultat est aussi à mettre en lien avec les évolutions de la part d'admis·es non originaires de l'académie de l'établissement à la suite des changements aux règles de priorisation des candidat·es. Contrairement à ce qui se produit dans les universités de la banlieue parisienne, le vivier de recrutement des universités parisiennes s'est massivement élargi (de 16 % à 67 % d'admis·es extra-parisien·nes à Paris 2, autrefois « obligée » de recruter parmi les candidat·es parisien·nes car proposant principalement des licences dites « en tension »; de 48 % à 75 % à Paris 1; de 55 % à 74 % à Paris 5). Le constat est par ailleurs similaire, mais dans des proportions moindres, en ce qui concerne les admis·es non francilien·nes : la part de ces candidat·es issues des autres régions parmi les admis·es augmente surtout dans les universités parisiennes (par exemple, de 5 % à 19 % à Paris 2).

En d'autres termes, si le recrutement des universités ne met pas en évidence une polarisation sociale, qui peut partiellement s'expliquer par l'augmentation conséquente des réorientations parmi les admis·es sur la plateforme, les établissements considérés comme les plus prestigieux, à savoir les universités parisiennes, accueillent en priorité les meilleur·es étudiant·es dès le premier cycle universitaire, en partie grâce à l'élargissement géographique de leur recrutement. En donnant la possibilité aux universités de sélectionner leurs futur·es étudiant·es, et conjointement aux candidat·es non parisien·nes de postuler sans pénalité dans les universités parisiennes, et ce, en parallèle d'une troisième vague de massification, Parcoursup a donc contribué à augmenter la polarisation scolaire entre les universités dans cette région.

Conclusion

Interroger la catégorie de « nouveaux publics étudiants », construite pour décrire les évolutions sociodémographiques des années 1980, et notamment la diversification socioscolaire du recrutement de l'enseignement supérieur, permet de mettre au jour une troisième vague de massification du supérieur français à partir des années 2010, faisant suite à une augmentation modérée des effectifs étudiants dans les années 2000. Si les bachelier·ères

professionnel·les y occupent une place importante depuis la réforme de ce diplôme, cette augmentation des entrant·es dans le supérieur au tournant des années 2010 ne se matérialise pas par une reconfiguration massive de l'origine sociale des inscrit·es au sein de ses différentes filières. Ainsi, les « nouveaux étudiants » de cette troisième massification ne sont plus celles et ceux des années 1980 et 1990, dont l'une des caractéristiques était d'être les premier·ères bachelier·ères de leur famille (Caille et Lemaire, 2009). Qui plus est, des changements s'observent à une autre échelle, celle de la différenciation des publics entre les filières du supérieur et entre les établissements en Île-de-France, par exemple. Ainsi, dans certains territoires et certaines formations où la part des classes populaires est importante, la part de premier·ères bachelier·ères de la famille reste importante. Cette troisième massification va alors de pair avec un renouvellement des inégalités d'accès et de trajectoire dans l'enseignement supérieur, plus que des publics en eux-mêmes.

Cette perspective nourrit des pistes de réflexion pour penser ce que deviennent les « exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992) à partir des années 2010. Les reconfigurations intrasectorielles dépassent l'échelle de l'établissement travaillée dans cet article : il serait nécessaire de poursuivre les analyses des disparités socioscolaires universitaires à l'échelle des formations, certaines licences sélectives coexistant avec des licences dites « non sélectives » pour un même domaine disciplinaire (voir Oberti *et al.*, 2020, concernant le droit à Paris 1; Rossignol-Brunet *et al.*, 2022, sur l'espace des licences sélectives franciliennes en droit et en sciences humaines). D'autre part, cette différenciation accrue entre les formations dans le secteur universitaire devrait être complétée par la prise en compte de la place des formations privées supérieures dans la période récente. Leur nombre ne cesse de croître depuis une vingtaine d'années : « Depuis 1998, les inscriptions dans le privé ont doublé tandis qu'elles n'ont augmenté que de 17% dans le public. Entre 2019 et 2020, elles augmentent de 5,1% contre 1,3% dans les établissements publics. » (DEPP et SIES, 2021 : 148) Entre 2016 et 2019, le nombre d'étudiant·es admis·es en L1 dans une université privée francilienne est ainsi passé de 1100 à 1517, soit une augmentation de 38%. En 2019, ces établissements comptent 92% de bachelier·ères généraux·ales, seulement 4% de boursier·ères du secondaire, et 77% d'admis·es dont un des parents est « favorisé A ». L'enseignement supérieur privé permet alors d'être assuré·e d'avoir une formation dans un contexte de saturation des capacités d'accueil dans certaines formations publiques, au risque de participer à l'endettement des plus précaires financièrement.

Cette question de la saturation des capacités d'accueil souligne la dimension politique de cette reconfiguration des inégalités d'accès dans le supérieur à partir des années 2010, interrogeant la mise en concurrence entre étudiant·es et formations. Le remplacement de la plateforme d'entrée dans le supérieur en 2018 (Parcoursup) et les débats actuels sur une nouvelle plateforme nationale d'entrée en master, quatre années plus tard, montrent bien l'articulation entre les évolutions sociodémographiques (natalité et part des bachelier·ères poursuivant des études dans une génération) et les modalités de gestion institutionnelle des flux étudiants (Blanchard, Chauvel et Harari-Kermadec, 2020). Ainsi, dans l'enseignement supérieur français (Lemêtre et Orange, 2017), comme dans d'autres organismes publics, les « guichets » privilégient les plateformes dématérialisées pour rationaliser les flux (voir Belorgey, 2010, pour les patient·es; ou Deville, 2018, pour la caisse d'allocations familiales). Cette troisième massification étudiante en France interroge plus largement la « carte scolaire » du supérieur, à travers les enjeux de maillage territorial des formations, de capacités d'accueil et de taux d'encadrement, donc les effets du *New Public Management* du supérieur (Sargeac, 2021) sur les publics et les inégalités d'accès aux formations.

Une annexe listant quelques articles de presse française mobilisant l'expression « nouveaux publics étudiants » est consultable à l'adresse <https://isp.inrs.ca/article-rossignolbrunet-et-coll-annexe>.

—

Bibliographie

Baron, Myriam et Sandrine Berroir. 2007. « Paris et le système universitaire français : mythe et réalités », *Annales de géographie*, 655 : 3-22.

Beaud, Stéphane et Mathias Millet. 2018. « La réforme Macron de l'université », *La vie des idées*, 20 février. <<https://laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

Bechichi, Nagui, Julien Grenet et Georgia Thebault. 2021. « D'Admission Post-Bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? », *Working Paper*, Institut national de la statistique et des études économiques.

Belorgey, Nicolas. 2010. *L'hôpital sous pression. Enquête sur le « nouveau management public »*. Paris, La Découverte.

Blanchard, Marianne et Joanie Cayouette-Remblière. 2016. *Sociologie de l'école*. Paris, La Découverte.

Blanchard, Marianne, Séverine Chauvel et Hugo Harari-Kermadec. 2020. « La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens », *L'Année sociologique*, 70, 2 : 423-442.

Blöss, Thierry et Valérie Erlich. 2000. « Les "nouveaux acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, 41, 4 : 747-775.

Bodin, Romuald et Sophie Orange. 2013. *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Bodin, Romuald et Sophie Orange. 2016. « Les mécomptes du supérieur. "Autres" écoles, "autres" établissements et "autres" formations », *Bulletin de méthodologie sociologique*, 130, 1 : 40-55.

Bodin, Romuald et Sophie Orange. 2019. « La gestion des risques scolaires. "Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là" », *Sociologie*, 10, 2 : 217-224.

Bourdieu, Pierre et Patrick Champagne. 1992. « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91, 1 : 71-75.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.

Brinbaum, Yaël, Cédric Huguée et Tristan Poullaouec. 2018. « 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France », *Économie et Statistique*, 499 : 79-105.

Caille, Jean-Pierre et Sylvie Lemaire. 2009. « Les bacheliers "de première génération". Des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur "bridés" par de moindres ambitions ? », *Dossier de l'INSEE : France, portrait social* : 171-193.

Chenu, Alain. 2002. « Une institution sans intention », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141, 1 : 46-61.

Chesnais, Jean-Claude. 1975. « La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995 », *Population*, 30, 3 : 527-550.

Cibois, Philippe et Jean-Jacques Droesbeke. 1988. « La croissance du nombre de bacheliers est-elle modélisable et prévisible ? », *Revue française de sociologie*, 29, 3 : 425-445.

Clément, Pierre, Marie-Paule Couto et Marianne Blanchard. 2019. « Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme », *La Pensée*, 3 : 144-156.

Convert, Bernard. 2010. « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 3 : 14-31.

Couppié, Thomas, Arnaud Dupray, Céline Gasquet et Philippe Lemistre (dir.). 2021. *Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics*. Marseille, Céreq, coll. « Céreq Essentiels ».

Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch et Leïla Frouillou. 2021. « Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur », *Agora débats/jeunesses*, 3 : 23-38.

Deville, Clara. 2018. « Les chemins du droit. Ethnographie des parcours d'accès au RSA en milieu rural », *Gouvernement et action publique*, 7 : 83-112.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 2010. *Repères et références statistiques*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 2021. *Géographie de l'École*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance et Systèmes d'information et des études statistiques (DEPP et SIES). 2021. *Repères et références statistiques*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports/Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer. 2008. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63, 1: 123-157.

Endrizzi, Laure et Florence Sibut. 2015. « Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui », *Dossier de veille de l'IFE*, 106. <<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/106-decembre-2015.pdf>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

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

Erlich, Valérie et Élise Verley. 2010. « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, 26 : 71-88.

Fave-Bonnet, Marie-Françoise et Nicole Clerc. 2001. « Des "Héritiers" aux "nouveaux étudiants" : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, 136, 1: 9-19.

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

Frouillou, Leïla, Clément Pin et Agnès Van Zanten. 2019. « Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes », *Sociologie*, 10, 2: 209-215.

Frouillou, Leïla, Clément Pin et Agnès Van Zanten. 2020. « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? », *L'Année sociologique*, 70, 2: 337-363.

Frouillou, Leïla, Cément Pin et Agnès Van Zanten. 2022. « Chapitre 2. D'APB à Parcoursup. Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités », dans Melchior Simioni et Philippe Steiner (dir.). *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement*. Paris, Presses de Sciences Po : 61-99.

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

Garcia, Sandrine et Franck Poupeau. 2003. « La mesure de la "démocratisation" scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149 : 74-87.

Hugrée, Cédric. 2010. *L'échappée belle : parcours scolaires et cheminements professionnels des étudiants d'origine populaire diplômés de l'université (1970-2010)*. Thèse de doctorat en sociologie. Nantes, Université de Nantes.

Jellab, Azziz. 2011. « Les étudiants de Licence 1 et la socialisation aux études universitaires : une expérience sous tension », *Sociologies pratiques*, 23, 2 : 101-118.

Lemêtre, Claire et Sophie Orange. 2017. « Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : "logique commune" versus "logique formelle" de l'orientation », *Revue française de pédagogie*, 198, 1: 49-60.

Lemêtre, Claire et Tristan Poullaouec. 2009. « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, 167, 2 : 5-11.

Maillard, Fabienne. 2017. « Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre », *Revue française de pédagogie*, 198, 1: 11-22.

Mathiot, Pierre, Claude Bisson-Vaivre et Philippe Claus. 2018. « Rechercher un continuum entre le second degré et l'université. La réforme du lycée et du baccalauréat », *Administration et Éducation*, 4 : 35-41.

Merle, Pierre. 2017. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, La Découverte.

Merlin, Fanette. 2021. *Une sélection à répétition : l'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Dijon, Université de Bourgogne-Franche-Comté.

Oberti, Marco, Pauline Barraud de Lagerie, Mathieu Rossignol-Brunet, Yannick Savina et Élise Tenret. 2020. *Analyse comparée des filières sélectives de l'enseignement supérieur en Île-de-France dans le domaine des sciences humaines et sociales*. Paris, Observatoire sociologique du changement.

Olivier, Alice. 2020. « Des hommes en formation "féminine". Le poids du genre dans l'enseignement supérieur », *OVE infos*, 41. <<http://www.ove-national.education.fr/publication/ove-infos-n41-les-hommes-en-formation-feminine-le-poids-du-genre-dans-lenseignement-superieur/>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

Rey, Olivier (dir.). 2005. *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. Lyon, Institut national de recherche pédagogique.

Rossignol-Brunet, Mathieu, Élise Tenret, Pauline Barraud de Lagerie, Marco Oberti et Yannick Savina. 2022. « Reconfiguration du champ des formations en sciences humaines en Île-de-France : le poids de la sélection », *Éducation et Formations*, 103 : 137-156.

Sargeac, Mélanie. 2021. *De quoi la sélection est-elle le nom ? Une enquête sur les formations de droit au prisme de l'établissement*. Thèse de doctorat en sociologie. Nanterre, Université Paris-Nanterre.

Soulié, Charles. 2002. « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur. Autoanalyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, 48, 4 : 11-39.

Systèmes d'information et des études statistiques (SIES). 2018. *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n° 11*. Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Van Zanten, Agnès. 2010. « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, 79, 3 : 69-95.

Notes

¹ L'élaboration de cette question de recherche tient également à la position institutionnelle des auteur·rices, devenu·es enseignant·es à l'université dans les années 2000 ou 2010, s'interrogeant sur la « nouveauté » de publics dont les caractéristiques sociales et scolaires semblaient remonter aux années 1990, notamment dans des filières de sciences humaines.

² Cette base de données d'articles de presse comprend 3 500 supports de presse régionale, nationale et internationale. Le premier article de presse nationale française dont le titre contient l'expression exacte « nouveaux étudiants » date de 1997.

³ Sur ce point, soulignons que l'« ouverture à de nouveaux publics » est un critère du classement des grandes écoles du site Internet *L'Étudiant*.

⁴ <<https://www.insee.fr/fr/outil-interactif/5014911/pyramide.htm#!y=2028etc=0>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

⁵ <<https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-proportion-de-bacheliers-dans-une-generation/export/?disjunctive.anneeetsort=serie>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

⁶ Entre chacune de ces périodes, les inscriptions dans les établissements hors université sont également de mieux en mieux recensées (Bodin et Orange, 2016).

⁷ Les réformes ouvrent ou ferment des possibles en matière de parcours et jouent donc sur les caractéristiques sociodémographiques des publics des formations (Olivier, 2020). En 2007, la réforme du baccalauréat professionnel le fait passer de quatre à trois ans : « Cette réorganisation a eu des effets puisque le nombre des bacheliers professionnels a doublé entre 2005 et 2012, passant de 93 000 à 191 000 (MEN, 2014). » (Maillard, 2017). La loi de 2013 prévoit ensuite la mise en place de quotas en STS pour favoriser l'accès des bachelier·ères professionnel·les à ces formations.

⁸ <https://www.lemonde.fr/archives/article/2001/10/09/la-france-connaît-depuis-1995-un-mini-baby-boom_229842_1819218.html>. Page consultée le 12 septembre 2022.

⁹ Les étudiant·es nouvellement inscrit·es diffèrent un peu des néo-bachelier·ères : les premier·ères sont celles et ceux qui entrent pour la première fois dans le supérieur (ou dans un type de formation donné), possiblement après une césure ou d'autres expériences; les second·es sont les bachelier·ères de l'année précédente.

¹⁰ Nous parlons de filières en lettres dans la mesure où les premiers RERS utilisés pour reconstituer ces évolutions employaient ce terme : il s'agit des actuelles licences en arts, lettres, langues et sciences humaines et sociales. En outre, les premiers RERS ne distinguaient pas le « droit, sciences politiques » des « sciences économiques, gestion », d'où le regroupement opéré ici. Davantage que les effectifs, il convient d'observer les tendances, dans la mesure où les champs entre les différentes années ne correspondent probablement pas parfaitement.

¹¹ À noter que nous écartons ici la question du genre et de la féminisation qui appellerait une étude complémentaire consacrée à ces questions.

¹² Nous retenons ici la proposition d'admission qui est celle acceptée en fin de procédure par les candidat·es, et non l'ensemble des propositions où ils et elles ont été admis·es. Dans la mesure où certaines formations ne recrutent pas par l'intermédiaire de Parcoursup en 2019 (comme Sciences Po Paris, ou l'Université Paris Dauphine), les admissions définitivement validées ne reflètent pas exactement les inscriptions, bien que les candidat·es soient invité·es à libérer leur place s'ils et elles s'inscrivent finalement dans une formation hors Parcoursup.

¹³ 13 % des inscrit·es du supérieur en Île-de-France le sont en STS, en DUT, ou dans des formations paramédicales; 10 % sont en école de commerce; et 52 % relèvent des universités (DEPP, 2021). Ces dernières regroupent plus de 380 000 inscrit·es dans 16 établissements publics (DEPP et SIES, 2021).

¹⁴ À Paris 1, 54 % des admis·es ont au moins un parent « favorisé A », contre 60 % en 2016. À Paris 3 et à Paris 4, les diminutions sont respectivement de 3 et de 2 points, et il n'y a finalement qu'à Paris 5 que les étudiant·es apparaissent plus favorisé·es entre 2016 et 2019 (de 45 % à 54 % dont un des parents est « favorisé A »).

Démocratisations ségrégatives et parcours éducatifs des bacs +5 : une étude pour trois générations de diplômés de bac +5

PHILIPPE LEMISTRE

Chercheur au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq),
Centre d'Étude et de Recherche Travail Organisation Pouvoir (CERTOP) –
Université de Toulouse Jean-Jaurès et CNRS

Introduction

La démocratisation ségrégative liée à l'origine sociale est une conséquence de l'expansion scolaire commune à de nombreux pays. En France, cette dernière résulte de politiques publiques volontaristes, comme la création du baccalauréat professionnel en 1985, répondant à l'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, le diplôme de fin de cycle du secondaire. L'objectif est nettement dépassé en 2020 avec 87 % d'une génération diplômée du baccalauréat, dont près d'un quart de bacheliers professionnels¹. Corollaire de cette généralisation du baccalauréat, le nombre d'étudiants augmente en provenance de tous les baccalauréats, y compris le baccalauréat professionnel, pourtant pensé au départ comme un diplôme destinant au marché du travail (Maillard, 2015). La poursuite d'études de ces bacheliers professionnels s'arrête néanmoins pour la majorité d'entre eux après deux années dans les filières techniques courtes du supérieur. Le diplôme le plus fréquemment obtenu est le BTS (brevet de technicien supérieur) préparé en section de techniciens supérieurs (STS), dont ils constituent désormais près d'un tiers des effectifs diplômés². Pour les autres bacheliers, technologiques et plus encore généraux, la poursuite d'études va fréquemment au-delà. Ainsi, 33 % des personnes âgées de 25 à 34 ans ont un niveau de diplôme supérieur à bac +2³, contre 13 % de celles âgées de 55 à 64 ans (INSEE, 2019).

Si cet essor du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur au-delà de bac +2 s'inscrit dans des stratégies nationales, il se superpose, depuis la fin des années 1990, à un processus européen qui renforce les dynamiques d'expansion à l'œuvre (Goastellec, 2014). Portée par la volonté de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde », la stratégie de Lisbonne (2000) accentue la dynamique initiée à Bologne, avec le projet d'uniformiser les niveaux de sortie de formation (mise en place du système LMD : licence-master-doctorat) et d'augmenter la part de diplômés de l'enseignement supérieur. Notons qu'en France, ce dernier objectif a été élevé à 60 % en 2015 dans le cadre de la « stratégie nationale de l'enseignement supérieur ».

Cette dynamique a été nettement renforcée dans les années 2000 sous l'impulsion du ministère, qui a accrédité nombre de masters. Ainsi, en seulement dix années, de 2000 à 2010, le nombre de diplômés de master a presque doublé⁴. Or, l'accès au master ne s'effectue pas uniquement par la voie du parcours « classique » en France, soit après trois années de licence universitaire. Par exemple, pour l'autre filière du supérieur technique court, les Instituts universitaires de technologie (IUT) délivrant le diplôme universitaire de technologie (DUT), près des trois quarts des diplômés poursuivent leurs études immédiatement après l'obtention du diplôme, et 50 % jusqu'à un niveau master (bac +5) (Marlat et Perraud-Ussel, 2020). Si le DUT est rapidement devenu propédeutique, c'est parce qu'il s'agit d'une filière sélective où s'orientent des bacheliers généraux et les meilleurs élèves issus de baccalauréats technologiques. Ces étudiants relativement performants vont alors poursuivre leurs études, plus encore évidemment dès lors que l'offre de places en formation de niveau bac +5 augmente.

L'IUT n'est pas la filière postbac la plus sélective; ce sont plutôt les grandes écoles à bac +5, une spécificité française. L'accès aux plus prestigieuses d'entre elles s'effectue principalement sur concours après deux années de formation en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) (Darmon, 2015). Toutefois, certaines de ces écoles recrutent directement après le bac, toujours de manière très sélective. Beaucoup combinent plusieurs modes d'intégration pour les meilleurs élèves : postbac, après une CPGE, et sélectionnent aussi les meilleurs diplômés de DUT et parfois de BTS. Dans le même temps, des jeunes issus de CPGE intègrent l'université en cours de cursus de licence⁵.

On l'aura compris, les trajectoires d'études qui mènent aux différentes certifications de bac +5 en France sont diverses et susceptibles de s'être

diversifiées encore avec la récente expansion scolaire à ce niveau d'études. Ainsi, les formations techniques de premier cycle du supérieur mènent de plus en plus au niveau bac +5, une évolution commune au Québec, par exemple (Doray, Laplante et Prats, 2022). Une spécificité française demeure toutefois : la diversification des trajectoires des jeunes issus de CPGE. Plus généralement, la diversification des parcours d'études invite à examiner non plus seulement, comme le font la grande majorité des études, la seule transition du secondaire au supérieur et au diplôme final, mais aussi à considérer l'ensemble des étapes vers ce diplôme final, y compris dans le supérieur (Haas et Hadjar, 2020; Lemistre et Ménard, 2019).

Nous nous intéresserons donc particulièrement aux ségrégations associées à l'origine sociale et au genre suivant les trajectoires des diplômés de bac +5, selon qu'elles intègrent un diplôme professionnel du supérieur court (BTS, DUT) ou le passage par une CPGE. En effet, si l'expansion scolaire permet aux classes populaires et aux femmes d'accéder davantage aux filières et spécialités du supérieur, y compris celles où elles étaient jusqu'alors très minoritaires, elles le font avec des parcours spécifiques. L'analyse des parcours étudiants doit donc être resituée dans une temporalité passée et tenir compte des dimensions sociales, économiques, culturelles et cognitives des individus acquises avant et pendant leurs études supérieures, dont les principales sont le genre, l'origine sociale et les expériences scolaires antérieures (Picard, Trottier et Doray, 2011).

Les effets de l'origine sociale et du genre sur les parcours d'études se traduisent de fait par des décisions d'orientation différenciées dans le secondaire, de même que lors de la transition entre secondaire et supérieur, et au sein du supérieur. Si chacune des orientations successives est liée aux précédentes (Brinbaum, Huguée et Poullaouec, 2018), les étapes intermédiaires du supérieur dans les filières techniques courtes ou élitistes du premier cycle pourraient avoir un rôle spécifique susceptible de renforcer les distinctions sociales, ou peut-être parfois de les atténuer.

Nous proposons d'explorer cette hypothèse pour 3 générations de diplômés de bac +5, sorties du système éducatif en 1998, en 2004 et en 2010. À cette fin sont mobilisées trois enquêtes Génération du Céreq (2001, 2007 et 2013), couvrant la période de forte expansion scolaire du bac +5.

La première partie présente le cadre d'analyse théorique, celui de la démocratisation ségrégative (Merle, 2000), en interrogeant ses présupposés concernant le classement des filières en fonction du marché du travail.

Ensuite, les données et méthodes sont exposées, ainsi que les principales évolutions en effectifs des 26 trajectoires constituées vers cinq grands types de diplômés de bac +5.

Dans la seconde partie, les trois enquêtes sont mobilisées simultanément (empilées), de sorte que nous disposions d'effectifs suffisants pour les analyses qui suivront. Le premier développement vise à caractériser chacune des trajectoires selon le genre et l'origine sociale, afin de mettre à l'épreuve la thèse de la démocratisation ségrégative dans le système éducatif selon la trajectoire d'études. L'accès à la qualification-cadre est ensuite décliné par trajectoire afin, d'une part, d'interroger l'habituelle hiérarchisation reposant sur le seul type de diplôme final (écoles/université, sciences humaines et sociales/sciences et techniques). D'autre part, les ségrégations par le parcours dans le système éducatif sont confrontées à leur prolongement ou non sur le marché du travail et à la reproduction sociale. À cette fin, des analyses descriptives sont réalisées, puis validées et complétées par des régressions multiples.

1. De la démocratisation ségrégative aux trajectoires de bac +5

1.1 Démocratisation ségrégative et insertion professionnelle : aller au-delà de l'implicite

Démocratisation ségrégative : du secondaire au supérieur

Facilitant l'accès au supérieur, l'expansion scolaire est allée de pair avec une nouvelle forme de sélectivité sociale des publics : c'est la démocratisation ségrégative (Merle, 2012). Les enfants des classes sociales supérieures se distinguent par le choix de filières et de spécialités dont sont en partie exclus les enfants des classes populaires, alors qu'auparavant ils se distinguaient par des durées de scolarité plus longues (Peugny, 2013). Aux distinctions quantitatives se substituent alors des dimensions qualitatives ségrégatives. Même si les classes populaires se sont nettement converties aux enjeux scolaires (Poullaouec et Lemêtre, 2009), elles demeurent alors fortement ségréguées. En effet, les « initiés », dont les parents sont diplômés du supérieur par exemple, sont mieux à même d'appréhender les informations relatives aux hiérarchies (filières et spécialités) et également les différents modes d'accès à ces filières (Draelants, 2014), la familiarité avec le système éducatif faisant partie de l'héritage culturel (Van Zanten, 2010).

Dans la plupart des pays ayant connu un allongement des scolarités dans le supérieur, une démocratisation ségrégative est à l'œuvre. Les constats partagés sont tout d'abord, pour les jeunes des classes populaires, une préférence pour les filières professionnelles et des candidatures nettement moins fréquentes dans les programmes sélectifs que pour les enfants issus de milieux privilégiés (Shavit, Arum et Gamoran, 2007; Blossfeld *et al.*, 2016; Winkler et Sackmann, 2020). Ensuite, le domaine de spécialité des études s'avère un facteur clé de la ségrégation sociale dans l'enseignement supérieur au sein de nombreux pays (Ayalon et Yogev, 2005; Reimer et Thomsen, 2019). Ainsi en France, s'il s'est ouvert aux classes populaires (Albouy et Tavan, 2007), l'enseignement supérieur demeure fortement segmenté (Verley et Zilloniz, 2010) sur le plan « horizontal » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Par exemple, en fonction du type de baccalauréat et de la performance lors de son obtention⁶, la hiérarchie des filières postbac évoquée plus haut en ce qui a trait à leur sélectivité serait CPGE, écoles postbac, IUT, STS et université.

Dans ce domaine, la transition entre secondaire et enseignement supérieur comme les transitions dans le supérieur ont fait l'objet de nombreux travaux internationaux, mais il en existe peu sur le dernier aspect en France. Aux États-Unis, S. Lucas démontre pour les années 1990 qu'une fois dans l'enseignement supérieur, l'effet de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires ne diminue pas avec la durée des études si l'on tient compte des filières d'études. Plus globalement, une fois que l'expansion scolaire a atteint un très haut degré, la démocratisation ségrégative aboutit à des situations d'« inégalités effectivement maintenues » (Lucas, 2001)⁷.

Si la ségrégation quantitative est toujours présente socialement aux plus hauts niveaux, elle l'est moins au regard du genre. En effet, bien que les filières de bac +5 concernent toujours principalement les classes supérieures, elles comptent de plus en plus de femmes. Celles-ci sont aujourd'hui plus diplômées que les hommes en France (Couppié et Epiphane, 2019). Cette démocratisation quantitative favorable aux femmes, commune à d'autres pays, s'est néanmoins accompagnée à nouveau, comme pour celle liée à l'origine sociale, d'une stagnation ou d'un accroissement des ségrégations qualitatives dans le supérieur (Kriesi et Imdorf, 2019). En France, les filières masculines le deviennent encore plus, celles féminines également (Jaoul-Grammare, 2018), qu'il s'agisse de la faible présence des femmes dans les filières scientifiques (Blanchard, Orange et Pierrel, 2016), ou au contraire de leur poids considérable au sein des humanités (Rossignol, 2022).

La démocratisation ségrégative : de multiples composantes et un lien à établir avec le marché du travail

Établir la démocratisation ségrégative, c'est nécessairement hiérarchiser les formations. La hiérarchie s'établit souvent à des niveaux très agrégés, particulièrement pour les études internationales, avec une perspective binaire (sélective/non sélective, formation professionnelle/formation générale, etc.), où les critères sont rarement croisés, sachant qu'ils se superposent à d'autres, par exemple les effets du territoire (position relative dans une offre locale de formation), dont une différenciation accrue s'observe en France entre les établissements, en particulier dans le supérieur (Frouillou, 2017; Avouac et Harari-Kermadec, 2021). Étudier statistiquement les ségrégations en articulant l'ensemble des dimensions s'avère souvent impossible, faute d'effectifs suffisants. Par exemple, à l'université, les hiérarchies internes à un domaine disciplinaire sont fortes. L'université est donc un espace fortement ségrégué horizontalement, sans que l'on puisse en saisir toutes les dimensions, du moins statistiquement (Bodin et Orange, 2013).

En clair, les enquêtes statistiques révèlent diverses logiques ségrégatives en fonction du niveau d'études et de différents critères, mais les constats effectués à partir de données agrégées peuvent être nuancés à l'aide d'analyses plus fines⁸, ou si l'on prend en compte un critère supplémentaire. C'est ce dernier objectif qui est envisagé ici en focalisant l'attention sur l'effet du parcours postbac sur la démocratisation ségrégative pour les diplômés de bac +5. L'effet parcours est susceptible alors de révéler des ségrégations internes pour un même type de diplôme final et de bousculer les hiérarchies établies sur ce seul critère pour des diplômés finaux agrégés.

La seconde limite de nombreuses études sur la démocratisation dans le système éducatif est l'hypothèse d'un prolongement des ségrégations vécues dans le système éducatif sur le marché du travail. Or, ce n'est manifestement pas toujours le cas, notamment pour les ségrégations de genre (Couppié et Epiphane, 2006). Un lien plus systématique doit donc être fait entre ségrégations dans le système éducatif et sur le marché du travail, ainsi que le propose J. Goldthorpe dans ses travaux traitant simultanément la démocratisation ségrégative et les questions de reproduction sociale (Goldthorpe, 2013). Comme ce dernier, nous privilégierons l'accès à la qualification comme indicateur d'insertion, un indicateur plus adapté à l'analyse sociologique des inégalités (Goldthorpe, 2013).

1.2 Données et méthodes

Les enquêtes Génération du Céreq

Les enquêtes Génération sont des enquêtes nationales rétrospectives et représentatives d'une génération de sortants du système éducatif. Par « sortant », on entend tout individu de la génération inscrit en formation initiale qui ne s'est pas réinscrit l'année suivante. Les individus sont interrogés sur l'ensemble de leur parcours lors des trois années qui suivent la date de sortie du système éducatif. Les enquêtes sont effectuées tous les 3 ans, mais seule une sur deux est dotée d'effectifs suffisants et d'un questionnaire long, les autres étant des enquêtes intermédiaires destinées principalement à la production d'indicateurs. Les enquêtes mobilisées sont les plus récentes de la première catégorie (enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 avec observation jusqu'en 2001, 2007, 2013). Les analyses menées ici s'effectuent pour les seuls diplômés de niveau bac +5. Pour obtenir le maximum de précisions sur les trajectoires (sections 2.2 et 2.3), les enquêtes sont empilées en un seul fichier de 11 913 individus diplômés bac +5 représentatifs d'une population de 214 960 individus (les diplômés bac +5 en 1998, en 2004 et en 2010).

Construction heuristique des trajectoires selon les spécificités françaises

Le questionnaire comprend des questions sur le parcours antérieur à la sortie du système éducatif, dont les diplômes de formation initiale qui ont jalonné le parcours d'études, ainsi que la filière d'inscription postbac.

Les diplômés de sortie ou finaux ont d'abord été subdivisés selon la filière (masters universitaires, diplômés d'écoles de commerce ou d'ingénieur niveau bac +5, autres bacs +5) et en deux grands domaines disciplinaires pour les masters universitaires (LSHS pour lettres, sciences humaines et sociales, et ST pour sciences et techniques). Les trajectoires ont ensuite été construites à partir des diplômés intermédiaires obtenus ou de l'orientation postbac (pour repérer les passages en CPGE). Est également pris en compte le type de baccalauréat par une distinction des trois filières (professionnelle, technologique et générale), et des domaines de spécialité pour la dernière (S [scientifique], ES [économique et social] et L [littéraire]).

Les arbitrages concernant la précision retenue ont été effectués selon le principe suivant : les effectifs sont examinés par palier, de manière descendante. Par exemple, si pour un type de diplôme de bac +5 les effectifs sont suffisants

au premier palier (100 minimum par sous-catégorie)⁹, les parcours BTS et DUT sont séparés; sinon, ils sont regroupés. Au palier suivant, selon le même principe, la séparation est effectuée ou non entre les types de bacs ou les domaines de spécialité du bac général. Ainsi, pour les diplômés de master LSHS, parcours BTS et DUT sont séparés, et les effectifs ont permis de distinguer pour les DUT la trajectoire avec bac S d'une trajectoire regroupant les autres types de bac. Cela donne les 3 trajectoires suivantes : BACS_DUT_L3_M2LSHS; AUTBAC_DUT_L3_M2LSHS; TOUSBAC_BTS_L3_M2LSHS. La mention L3 signale le fait que les sortants de BTS, de DUT et de CPGE intègrent le cursus universitaire en troisième année de licence avant d'obtenir ce diplôme, tandis que les parcours universitaires « classiques », soit baccalauréat suivi de trois années de licence et entrée en master, sont signalés par la mention L1A3. Ainsi, une trajectoire bac S, licence, puis master LSHS est décrite BACS_L1A3_M2LSHS¹⁰. Ces arbitrages ne sont pas seulement des commodités statistiques conduisant à des agrégations distinctes, mais reflètent la réalité du parcours où dominent ou non certains types d'étapes antérieures¹¹.

Méthodes

Notre mise à l'épreuve se réalise en trois temps. Le premier (section 2.1) s'appuie sur des statistiques descriptives avec application de la pondération construite par les concepteurs de l'enquête afin de tenir compte des non-réponses et du taux de sondage de l'enquête. Le second mobilise successivement trois modèles logistiques imbriqués (modèles 1, 2, et 3 dans le tableau 2 de la section 2.2) estimant la probabilité d'avoir la qualification-cadre trois ans après la sortie du système éducatif pour les diplômés de bac +5 en emploi. En plus des 26 trajectoires, 3 blocs de variables sont intégrés successivement, afin de dégager les effets propres des trajectoires.

Le premier modèle contrôle les effets moyens du sexe et du territoire (région de l'établissement de formation et fait de résider au moment de l'enquête en milieu rural) et ceux des variables sociodémographiques (lieu de naissance du jeune et de ses parents, origine sociale : voir cote sociale, annexe 2). L'effet de la trajectoire sur l'accès au statut-cadre est donc estimé en prenant en compte les spécificités individuelles sociodémographiques et territoriales. Est saisi notamment l'effet direct de l'origine sociale.

Le deuxième modèle ajoute au précédent deux variables proximales des performances antérieures (retard en 6^e, âge à la date d'enquête)¹² et les spécificités du diplôme final (diplôme préparé en apprentissage, spécialités

de formation du diplôme final en 50 modalités détaillées en annexe 3). Si l'effet des trajectoires sur l'accès à l'emploi-cadre était avant tout le reflet d'une ségrégation liée aux spécialités dominantes au sein de chacune d'elles, aux performances antérieures et à la filière apprentie ou non, il devrait être inférieur à celui estimé dans le précédent modèle.

La dernière estimation intègre des variables relatives à l'emploi occupé et à la trajectoire professionnelle (région d'emploi, quotité de travail, taille de l'entreprise employeuse, secteur d'activité, nombre de mois au chômage durant les trois années de vie active; voir détails en annexe 3). L'intérêt de cette estimation est de donner une indication sur la logique qui détermine les écarts entre trajectoires pour l'accès à l'emploi de cadre. En clair, une diminution importante des effets des trajectoires sur l'accès à l'emploi de cadre entre les modèles 2 et 3 révélerait que l'effet trajectoire est surtout lié aux logiques de recrutement (sectoriel, selon le parcours, la taille de l'entreprise, etc.).

1.3 Les trajectoires des diplômés de bac +5 : principales évolutions et vue d'ensemble

Une rapide comparaison est effectuée entre les générations 2004 et 2010 pour rendre compte de l'impact considérable des politiques publiques mises en œuvre sur la période postérieure à 1998. De fait, entre les générations de sortants de 1998 et de 2004, les effectifs évoluent peu pour l'ensemble des diplômés agrégés retenus. Les éléments descriptifs figurent en annexe 1.

Les effectifs de sortants diplômés de niveau bac +5 sont multipliés par près de 1,6 de la génération 2004 à celle de 2010. Les effectifs de masters universitaires ont particulièrement augmenté dans les années 2000, et presque doublé pour les sortants de 2010 par rapport à ceux de 2004 (multiplication par 1,8), essentiellement en LSHS (x 2,1, contre x 1,3 pour les ST).

La croissance en effectifs s'effectue logiquement par le parcours majoritaire «classique», soit le master obtenu après validation des trois années de licence. Pour cette trajectoire, c'est un parcours de licence précédé d'un baccalauréat technologique et professionnel qui connaît la plus forte expansion de 2004 à 2010 (BACTECHPRO_L1A3_M2LSHS x 2,9). Pour les trajectoires dotées d'un diplôme technique du supérieur court (BTS ou DUT), ce sont les parcours incluant des BTS qui ont connu la plus forte augmentation, et ce, par rapport à l'ensemble des parcours dans chaque domaine de spécialité

(TOUSBAC_BTS_L3_M2LSHS x 3 et TOUSBAC_BTS_L3_M2SCT x 1,6). En somme, ce sont les trajectoires les plus professionnalisées, au sens de la présence d'un diplôme professionnel dans le parcours, qui voient leurs effectifs augmenter le plus.

Une autre évolution importante concerne le rôle des classes préparatoires aux grandes écoles. En effet, pour les diplômés de master LSHS, les deux parcours passant par les CPGE voient leurs effectifs multipliés par près de trois pour les sortants de 2010 par rapport à 2004. L'accroissement des effectifs en CPGE explique vraisemblablement en partie cette observation, les places en écoles demeurant limitées, même si les effectifs augmentent¹³. De plus, au sein même des écoles, pour ces diplômés de bac +5, la croissance des effectifs des parcours BTS et/ou DUT est plus importante que celle des parcours incluant une CPGE. Les diplômés des filières professionnelles du premier cycle du supérieur jouent donc ici aussi un rôle renforcé pour l'accès au bac +5 par l'intermédiaire des écoles.

Tableau 1**Trajectoires et ségrégations dans le système éducatif et à l'insertion**

Population Emploi à 3 ans	Tous					En emploi à 3 ans				
	Origine sociale (1) et genre	Femmes	D	M	F	TF	Tous	Cadre(s)	Cadre(s)	Cadre(s)
Cadre(s)%(2)							Tous	Cadre(s)	Non- cadre(s)	
Trajectoire										
BACS_CPGE_L3_M2LSHS (1)	61 %	14 %	15 %	45 %	27 %	72 %	82 %	87 %	71 %	
AUTBAC_CPGE_L3_M2LSHS	73 %	14 %	20 %	35 %	31 %	66 %	76 %	81 %	67 %	
BACS_DUT_L3_M2LSHS	40 %	31 %	24 %	31 %	14 %	43 %	70 %	75 %	67 %	
AUTBAC_DUT_L3_M2LSHS	61 %	32 %	28 %	27 %	13 %	39 %	54 %	55 %	54 %	
TOUSBAC_BTS_L3_M2LSHS	63 %	42 %	30 %	17 %	12 %	30 %	46 %	42 %	49 %	
BACS_L1A3_M2LSHS	58 %	22 %	19 %	36 %	23 %	59 %	67 %	68 %	66 %	
BACES_L1A3_M2LSHS	64 %	27 %	21 %	37 %	15 %	52 %	58 %	59 %	57 %	
BACL_L1A3_M2LSHS	82 %	31 %	22 %	31 %	17 %	49 %	49 %	58 %	40 %	
BACTECHPRO_L1A3_M2LSHS	62 %	37 %	20 %	35 %	8 %	42 %	57 %	57 %	57 %	
Ensemble masters LSHS	65 %	27 %	21 %	34 %	18 %	52 %	61 %	65 %	56 %	
TOUSBAC_CPGE_M2SCT	42 %	15 %	22 %	37 %	26 %	64 %	85 %	86 %	83 %	
TOUSBAC_DUT_L3_M2SCT	27 %	32 %	26 %	30 %	12 %	42 %	80 %	83 %	77 %	
TOUSBAC_BTS_L3_M2SCT	30 %	46 %	28 %	17 %	9 %	28 %	77 %	65 %	82 %	
BACS_L1A3_M2SCT	45 %	31 %	23 %	30 %	16 %	46 %	69 %	68 %	70 %	
AUTBAC_L1A3_M2SCT	59 %	30 %	21 %	32 %	18 %	51 %	50 %	62 %	37 %	
Ensemble masters ST	41 %	31 %	24 %	30 %	16 %	46 %	72 %	73 %	72 %	
Ensemble masters	57 %	28 %	22 %	33 %	17 %	50 %	65 %	68 %	62 %	
BACS_CPGE_L3_EC	49 %	10 %	16 %	39 %	35 %	74 %	89 %	91 %	83 %	
AUTBAC_CPGE_L3_EC	61 %	15 %	26 %	39 %	20 %	59 %	78 %	82 %	72 %	
TOUSBAC_DUTouBTS_EC	42 %	14 %	30 %	38 %	17 %	55 %	66 %	62 %	70 %	
BACS_EC	42 %	14 %	17 %	45 %	24 %	71 %	72 %	72 %	73 %	
AUTBAC_EC	61 %	16 %	21 %	41 %	22 %	64 %	54 %	55 %	52 %	
Ensemble écoles de commerce	50 %	13 %	23 %	40 %	24 %	64 %	73 %	74 %	70 %	
TOUSBAC_CPGE_ING	29 %	17 %	20 %	36 %	27 %	63 %	90 %	90 %	89 %	
TOUSBAC_DUT_ING	18 %	24 %	26 %	37 %	13 %	51 %	92 %	93 %	92 %	
TOUSBAC_BTS_ING	15 %	29 %	36 %	22 %	12 %	34 %	82 %	81 %	83 %	
TOUSBAC_ING	33 %	17 %	24 %	35 %	24 %	59 %	88 %	90 %	84 %	
Ensemble écoles d'ingénieur	27 %	20 %	23 %	35 %	23 %	58 %	89 %	90 %	87 %	
TOUSBAC_CPGE_ABAC5	61 %	11 %	17 %	40 %	32 %	70 %	83 %	85 %	79 %	
TOUSBACS_DUTouBTS_ABAC5	33 %	23 %	24 %	18 %	35 %	51 %	54 %	46 %	63 %	
TOUSBAC_ABAC5	53 %	19 %	20 %	37 %	25 %	61 %	71 %	74 %	67 %	
Ensemble autres bac +5	51 %	18 %	20 %	34 %	28 %	61 %	70 %	72 %	68 %	
Ensemble	49 %	23 %	22 %	34 %	21 %	55 %	72 %	75 %	69 %	

Source : enquêtes Génération du Céreq 1998, 2004, 2010 (observations : 2001, 2007, 2013).

Calcul de l'auteur.

(1) Défavorisée, moyenne, favorisée, très favorisée : origine sociale selon la profession du père et/ou de la mère; voir cote sociale, annexe 2.

(2) L'origine sociale d'un père ou d'une mère cadre (cadre[s]) correspond à l'addition des catégories « favorisée » et « très favorisée »; les très faibles écarts constatés entre TF + F et cadre(s) sont liés au fait que les populations sont constituées, dans le premier cas, de tous les diplômés, et dans le second, seulement de ceux en emploi.

Note de lecture : dans cette trajectoire, 61% sont des femmes, et 27% sont d'origine sociale très favorisée; parmi les jeunes de cette trajectoire en emploi 3 ans après leur sortie du système éducatif, 72% ont un père et/ou une mère cadre, et 82% occupent un emploi de cadre; pour ceux dont un des deux parents au moins est cadre et ceux dont aucun n'est cadre, cette proportion de jeunes en emploi-cadre est respectivement de 87% et de 71%.

—

2. Diversification des parcours d'études et inégalités

2.1 Des trajectoires ségrégatives

Pour les diplômés de bac +5, la démocratisation ségrégative s'opère à travers l'intégralité du parcours. Ainsi, 72% des diplômés de master en LSHS issus des deux filières les plus sélectives en amont, soit une CPGE et un bac S (BACS_CPGE_L3_M2LSHS), sont d'origine sociale favorisée ou très favorisée, contre 59% pour le parcours universitaire classique (3 années de licence) après un bac S (BACS_L1A3_M2LSHS) et 29% pour les jeunes issus d'un BTS (TOUSBAC_BTS_L3_M2LSHS). Quel que soit le diplôme final, le passage par une CPGE est associé à un niveau social élevé. Lorsque parcours BTS et DUT ont pu être distingués, on a vu que le parcours DUT occupait une place intermédiaire entre les CPGE et les BTS, avec une origine sociale proche des parcours universitaires classiques jusqu'en master. Ainsi, pour les seuls diplômés de BTS et de DUT qui accèdent au bac +5, on retrouve les très nettes hiérarchies sociales entre les deux filières que met en évidence Orange (2013) pour l'ensemble des diplômés. Concernant les écoles, l'origine sociale est toujours plus favorable au parcours le plus sélectif, particulièrement pour les écoles de commerce.

Quant au genre, on retrouve les clivages maintes fois observés entre filières et domaines de spécialité, avec 65% de femmes sortantes de master en LSHS, contre 41% de master sciences et techniques et seulement 27% des écoles d'ingénieurs. On observe néanmoins des clivages internes importants avec, par exemple, 82% de femmes pour le parcours universitaire classique du

master LSHS précédé d'un bac L (BACL_L1A3_M2LSHS), contre 40 % pour le parcours où figurent un DUT et un bac S (BACS_DUT_L3_M2LSHS).

2.2 Déclassement professionnel et intergénérationnel : un effet parcours ?

Le prolongement, ou non, de ces ségrégations vécues dans le système éducatif sur le marché du travail est examinée à partir de l'accès à l'emploi-cadre. Si cette qualification n'est pas atteinte, le jeune est dit déclassé professionnellement ou en situation de suréducation, terme correspondant à la dénomination anglo-saxonne *overeducation* (Forgeot et Gautié, 1997).

La hiérarchie entre filières est nette. Ainsi, le taux de cadre à trois ans parmi les diplômés d'écoles d'ingénieurs atteint 89 %, il descend à 72 % parmi les titulaires d'un master de filière scientifique et technique, à 73 % pour les diplômés d'écoles de commerce et à 61 % pour les titulaires de masters en LSHS.

Toutefois, dès lors que l'on décline le taux de cadre pour chaque type de bac et selon le parcours postbac, une forte dualité dans la dualité liée au type de bac +5 apparaît. Par exemple, selon le parcours, le taux d'occupation d'un emploi de cadre varie de 35 à 36 points pour les titulaires de masters universitaires (parcours TOUSBAC_CPGE_L3_M2SCT/AUTBAC_L1A3_M2SCT : 85%-50 %) et les diplômés d'écoles de commerce (parcours BACS_CPGE_EC/AUTBAC_EC : 89%-54 %), mais de 10 points pour les diplômés d'écoles d'ingénieur (TOUSBAC_CPGE_ING/TOUSBAC_BTS_ING : 90 %-82 %). Même si l'on peut invoquer deux causes possibles à cette situation, soit une moins grande diversité d'offres de formation au sein des écoles d'ingénieurs, associée à une reconnaissance plus forte du titre dans les conventions collectives – diplômés et qualification de l'emploi étant de plus souvent confondus sous le même vocable (ingénieur) –, de même que la faible féminisation de la filière, tant du côté du système éducatif que sur le marché du travail, qui limite les disparités internes, ce moindre écart pour les écoles d'ingénieur demeure à expliciter.

Sans entrer dans le détail, concernant les taux bruts d'accès à l'emploi de cadre, on peut établir non seulement de nombreuses équivalences entre des trajectoires de diplômes finaux habituellement hiérarchisés, mais aussi inverser les hiérarchies entre université et écoles. Par exemple, les parcours CPGE des diplômés de master présentent un taux de cadre de 76 % (AUTBAC_CPGE_L3_M2LSHS) à 85 % (TOUSBAC_CPGE_L3_M2SCT), tout à fait comparable, voire

supérieur à celui de certaines trajectoires des écoles (par exemple : 72 % BACS_EC; 78 % AUTBAC_CPGA_EC; 82 % TOUSBAC_BTS_ING).

Quant aux hiérarchies internes pour chaque type de diplôme final, on observe une constante concernant les effets des parcours postbac comprenant un passage par une CPGE ou un diplôme du technique court (BTS ou DUT), à savoir un avantage pour les trajectoires CPGE et un désavantage plus ou moins important pour les trajectoires BTS par rapport aux parcours CPGE ou DUT, lorsque ces derniers ont pu être distingués. Comme les parcours BTS sont toujours ceux où l'origine sociale est la plus modeste, un lien semble pouvoir être établi. Or, une telle logique n'est pas du tout systématique. Par exemple, si les diplômés de master en sciences et techniques dotés d'un BTS ont l'origine sociale la plus modeste pour ce diplôme final (28 % d'enfants de cadre[s]), bien plus modeste que celle des jeunes qui ont intégré l'université directement après le bac (enfants de cadre[s] : 46 % bac S et 51% autres bacs), le taux de cadre pour les diplômés de BTS est supérieur de 8 à 17 points par rapport à ces derniers. Autre exemple, la trajectoire CPGE n'est pas la plus favorable pour l'accès à l'emploi-cadre au sein des écoles d'ingénieurs, alors qu'y dominent nettement les classes supérieures (63 % d'enfants de cadre[s] dans le parcours TOUSBAC_CPGA_ING) et que 90 % des sortants de ce parcours occupent un emploi-cadre. Or, la trajectoire IUT, moins dotée socialement (51 % d'enfants de cadre[s]), atteint un taux équivalent et même légèrement supérieur d'emploi-cadre (92 %). Enfin, pour les masters, les trajectoires DUT présentent toujours un taux d'emploi-cadre proche ou plus élevé que les trajectoires par la licence, ainsi qu'une origine sociale systématiquement moins favorable.

Nous proposons de confronter démocratisation ségrégative et reproduction sociale en associant le fait d'occuper un emploi-cadre trois ans après la sortie du système éducatif à la présence d'au moins un ascendant (père, mère) ayant le statut professionnel de cadre (tableau 1, deux dernières colonnes). Un enfant de cadre(s) qui ne serait pas lui-même cadre subit alors une mobilité sociale descendante (ou déclassement intergénérationnel), une situation de plus en plus fréquente en France (Peugny, 2013). À l'inverse, un enfant de non-cadre(s) qui occupe un emploi de cadre bénéficie d'une mobilité sociale ascendante¹⁴.

Un premier constat se dégage : la mobilité descendante est fréquente, voire très fréquente puisque que concernant de 10 % (écoles d'ingénieurs : 90 % de cadres) à 35 % (masters LSHS : 65 % de cadres) des enfants de cadre(s).

Pour les enfants de non-cadre(s), la promotion sociale est dominante, avec un taux de 56 % pour les détenteurs d'un master LSHS et de 87 % pour les diplômés des écoles d'ingénieurs. Il n'en demeure pas moins que, pour chaque type de diplôme, le taux de cadre est toujours supérieur pour les enfants de cadre(s). On retrouve ici la logique du plancher de verre pour les classes supérieures et du plafond de verre pour les autres (Bukodi, Gugushvili et Goldthorpe, 2017), même s'il s'agit surtout d'une appréciation relative, puisque les promotions sociales sont tout de même considérables chez les diplômés de bac +5. Ainsi, l'ascendance «cadre» limite le déclassement professionnel, de manière non significative néanmoins puisqu'à hauteur de 1 % pour les masters en sciences et techniques (72 %-71 %, tableau 1) et davantage pour les autres types de diplômes, particulièrement les masters en LSHS (9 % : 65 %-56 %). Là encore, les écarts diffèrent fortement selon la trajectoire. Le résultat le plus remarquable concerne l'ensemble des parcours où figure un BTS, pour lesquels le taux de cadre est toujours supérieur pour les enfants de non-cadre(s) par rapport aux enfants de cadre(s). En d'autres termes, non seulement ces trajectoires n'amplifieraient pas la reproduction sociale, mais auraient même tendance à la diminuer, soit à pallier le plancher de verre. Les causes sont à établir. Le fait que les jeunes les plus performants des classes populaires choisissent davantage le BTS que ceux des classes supérieures peut être un indice, au sens où ces meilleurs élèves qui poursuivent après le BTS accéderaient aussi aux meilleurs emplois¹⁵.

Tableau 2

Trajectoires et insertion 3 ans après la sortie du système éducatif

Origine sociale	Tous						Non-cadre(s)		Cadre(s)	
Modèle	1		2		3		1		1	
Homme	1,70	0,00	1,58	0,00	1,51	0,00	1,85	0,00	1,59	0,00
<i>Origine sociale</i>										
Défavorisée	ref.		ref.		ref.		ref.			
Moyenne	1,10	0,14	1,13	0,07	1,17	0,03	1,15	0,05		
Favorisée	1,24	0,00	1,27	0,00	1,25	0,00			ref.	
Très favorisée	1,50	0,00	1,58	0,00	1,55	0,00			1,24	0,00
<i>Masters LSHS</i>										
BACS_CPGE_L3_M2LSHS	2,87	0,00	3,13	0,00	2,63	0,00	2,58	0,00	2,79	0,00
AUTBAC_CPGE_L3_M2LSHS	2,57	0,00	3,03	0,00	2,55	0,00	2,34	0,00	2,54	0,00
BACS_DUT_L3_M2LSHS	2,12	0,00	2,02	0,00	1,53	0,04	2,13	0,00	2,25	0,01
AUTBAC_DUT_L3_M2LSHS	1,26	0,13	1,23	0,21	1,06	0,73	1,59	0,02	0,92	0,72
TOUSBAC_BTS_L3_M2LSHS	0,92	0,63	0,96	0,81	0,82	0,29	1,17	0,48	0,62	0,10
BACS_L1A3_M2LSHS	1,88	0,00	1,80	0,00	1,66	0,00	2,19	0,00	1,62	0,00
BACES_L1A3_M2LSHS	1,17	0,12	1,13	0,25	1,03	0,79	1,47	0,01	0,92	0,57
BACL_L1A3_M2LSHS	ref.		ref.		ref.		ref.		ref.	
BACTECHPRO_L1A3_M2LSHS	1,06	0,73	0,88	0,47	0,83	0,34	1,26	0,33	0,88	0,64
<i>Masters Sciences</i>										
TOUSBAC_CPGE_M2SCT	3,99	0,00	3,05	0,00	2,60	0,00	4,56	0,00	3,49	0,00
TOUSBAC_DUT_L3_M2SCT	2,99	0,00	2,06	0,00	1,68	0,00	3,25	0,00	2,88	0,00
TOUSBAC_BTS_L3_M2SCT	2,58	0,00	1,76	0,02	1,49	0,12	3,89	0,00	1,31	0,44
BACS_L1A3_M2SCT	1,93	0,00	1,57	0,00	1,33	0,05	2,42	0,00	1,54	0,01
AUTBAC_L1A3_M2SCT	0,81	0,32	0,78	0,27	0,64	0,06	0,63	0,13	1,04	0,90
<i>Écoles de commerce</i>										
BACS_CPGE_L3_EC	5,90	0,00	5,88	0,00	4,31	0,00	4,59	0,00	6,22	0,00
AUTBAC_CPGE_L3_EC	3,52	0,00	3,42	0,00	2,45	0,00	3,69	0,00	3,34	0,00
TOUSBAC_DUTouBTS_EC	1,29	0,06	1,21	0,23	1,06	0,74	1,55	0,03	1,06	0,77
BACS_EC	2,09	0,00	2,06	0,00	1,90	0,00	1,92	0,04	2,00	0,01
AUTBAC_EC	1,10	0,57	1,09	0,62	0,91	0,62	1,04	0,89	1,07	0,75
<i>Écoles d'ingénieurs</i>										
TOUSBAC_CPGE_ING	6,56	0,00	5,78	0,00	3,73	0,00	8,33	0,00	5,26	0,00
TOUSBAC_DUT_ING	9,63	0,00	6,86	0,00	5,03	0,00	10,09	0,00	9,66	0,00
TOUSBAC_BTS_ING	3,29	0,00	2,40	0,00	1,84	0,01	3,84	0,00	2,76	0,00
TOUSBAC_ING	5,74	0,00	5,14	0,00	3,63	0,00	5,84	0,00	5,66	0,00
<i>Autres bac +5</i>										
TOUSBAC_CPGE_ABAC5	3,77	0,00	3,64	0,00	2,88	0,00	3,51	0,00	3,65	0,00
TOUSBACS_DUouBTS_ABAC5	1,42	0,12	1,00	0,98	0,75	0,26	1,79	0,06	1,06	0,86
TOUSBAC_ABAC5	2,15	0,00	2,31	0,00	1,96	0,00	2,74	0,00	1,74	0,01
génération ref.1998	2004	0,78	0,82	0,00	0,90	0,11	0,89	0,19	0,69	0,00
	2010	0,74	0,78	0,00	0,83	0,01	0,89	0,19	0,63	0,00
Constante		1,29	0,36	0,01	0,35	0,01	1,09	0,53	1,95	0,00
Pseudo R2* ou R2		12%		15%		20%		12%		16%

Source: enquêtes Génération du Céreq 1998, 2004, 2010 (observations: 2001, 2007, 2013).
Calcul de l'auteur.

Note de lecture: les diplômés de master en LSHS passés par une CPGE et détenteurs d'un bac S ont 2,87 fois plus de chances que les diplômés de master en LSHS au parcours classique

précédé d'un bac S d'accéder à l'emploi-cadre (modèle 1). On note également 2,58 fois plus de chances pour ceux dont le père et/ou la mère n'est pas cadre, et 2,79 s'il et/ou elle l'est.

2.3 Une hiérarchie des trajectoires pour l'accès à la qualification peu sensible aux autres déterminants ?

Si les constats descriptifs précédents établissent une hiérarchie des trajectoires, celle-ci peut être liée en partie aux publics très spécifiques qui les composent. Ainsi, certaines sont plus féminines ou concernent des jeunes au profil social marqué. Leur classement peut alors davantage dépendre principalement de ces facteurs ou d'autres que de la trajectoire en soi. Les trois modèles exposés plus haut permettent donc de saisir l'effet propre des trajectoires.

Le premier résultat est le constat d'un effet direct non négligeable de l'origine sociale, indépendamment des aspects éducatifs saisis par ailleurs (tableau 2). L'ampleur des écarts confirme les observations de Ballarino et Bernardi (2016) concernant l'importance de cet effet pour la France en regard de 12 autres pays. En effet, quel que soit le modèle estimé, les jeunes d'origine très favorisée ont au moins 1,5 chance de plus que ceux d'origine défavorisée d'accéder à l'emploi-cadre; c'est de l'ordre de 1,2 pour les jeunes d'origine favorisée.

La prise en compte de cet effet direct de l'origine sociale modifie peu néanmoins la hiérarchie des trajectoires constatée en descriptif, laquelle est peu sensible à l'introduction de nouvelles variables dans le modèle. Le repérage des 13 trajectoires les plus favorables à l'accès à l'emploi-cadre (en gras) en témoigne (tableau 2, colonnes modèles 1, 2 et 3). Ces constats, en plus de donner une robustesse statistique aux hiérarchies brutes commentées précédemment, jettent un nouvel éclairage sur les écarts entre trajectoires ou leur proximité, selon le parcours. Par exemple, pour la trajectoire des diplômés de master LSHS étant passés par une CPGE et titulaire d'un bac S (BACS_CPGE_L3_M2LSLS, tableau 1) et le même parcours en école de commerce (BACS_CPGE_EC), les taux de cadre respectifs sont parmi les plus élevés, soit de 82 % et de 89 % (tableau 1). Une fois les autres déterminants de la probabilité d'occuper un emploi cadre pris en compte, cela se traduit par deux fois plus de chances d'accéder à l'emploi-cadre pour les étudiants d'écoles de commerce.

Pour les trajectoires DUT en master, les écarts constatés confirment leur proximité, voire leur supériorité (master sciences et techniques) par rapport aux trajectoires classiques pour accéder au statut-cadre. Le résultat le plus remarquable est que, dans l'ensemble des trajectoires, celle pour laquelle la probabilité d'accéder au statut-cadre est la plus élevée est une trajectoire où figure un DUT. Il s'agit des ingénieurs issus de DUT (ING_DUT) dont l'origine sociale est moins favorable que celle des parcours CPGE (tableau 1). À nouveau, comme certains constats descriptifs le suggèrent, les inégalités sociales vécues dans le système éducatif ne pénalisent pas systématiquement les moins dotés socialement sur le marché du travail.

Deux estimations complémentaires du modèle 1 sont proposées : une pour les enfants de cadre(s) et l'autre pour les enfants de non-cadre(s). Les deux modèles n'étant pas imbriqués, on ne peut les comparer terme par terme, mais on peut au moins constater que les hiérarchies demeurent et que l'effet positif de certaines trajectoires n'est pas défavorable aux enfants de non-cadre(s), bien au contraire. Un effet plus favorable des trajectoires BTS pour les enfants de non-cadre(s) est d'ailleurs confirmé (tableau 2, deux dernières colonnes, en gras).

Concernant le genre, selon le modèle 1, les hommes ont de 1,5 à 1,7 fois plus de chances que les femmes d'être cadre. S'ajoute à cela pour les femmes un désavantage lié aux trajectoires. En effet, parmi les 13 trajectoires sur 26 pour lesquelles les probabilités d'accéder à l'emploi-cadre sont les plus élevées (modèle 1, colonne, en gras), seules 5 sont féminines (tableau 2, première colonne, trajectoires masculines en gras). Ces trajectoires féminines représentent 12,8% des sortants de bac +5 des trois générations, contre 34,6% pour les 8 trajectoires masculines les plus favorables, alors qu'hommes et femmes sont à quasi-parité pour l'ensemble (tableau 1). Une autre spécificité forte de ces cinq trajectoires féminines est que les filles de cadre(s) y sont majoritaires de 59% à 72% pour les masters et écoles (AUTBAC_CPGE_EC puis BACS_CPGE_L3_M2LSHS, tableau 1). Parmi les 13 trajectoires les mieux classées, celles où les enfants de cadre(s) ne sont pas majoritaires (3) sont toutes masculines (DUT-L3_M2SCT, BTS_L3_M2SCT, BTS_ING). En clair, les trajectoires les plus inclusives sont masculines.

Conclusion

Alors que le taux de poursuite en master tend actuellement à décliner en France (Ménard, 2022), la première décennie des années 2000 a vu les effectifs

de master doubler, ou presque. Pour un même type de diplôme final de bac +5, les parcours se sont diversifiés : ceux intégrant un diplôme du premier cycle technique court du supérieur sont maintenant plus présents dans les écoles et à l'université, et les effectifs d'étudiants passés par les classes préparatoires aux grandes écoles se renforcent à l'université. C'est globalement dans les trajectoires où les jeunes d'origine sociale modeste dominent que les effectifs augmentent le plus. Pour le niveau bac +5 en France, l'expansion scolaire du début des années 2000 pourrait donc sembler vertueuse.

Toutefois, ces trajectoires distinctes dans le supérieur s'avèrent ségrégatives, en fonction du genre et de l'origine sociale. Ces distinctions transcendent les types de diplômes. Par exemple, les classes supérieures sont plus présentes au sein de certaines trajectoires de diplômés de master par rapport à des trajectoires des diplômés des filières les plus sélectives que sont les grandes écoles. Il y a donc une dualité (par les trajectoires) dans la dualité (entre types de diplômes), rendant socialement équivalentes ou inversant les hiérarchies sociales, habituellement saisies par le seul diplôme final.

La seconde question était de savoir si les ségrégations du système éducatif liées aux trajectoires de bac +5 se prolongeaient sur le marché du travail, se traduisant par une moins bonne insertion pour les moins dotés socialement. Cette hypothèse, souvent implicite dans les travaux sur la démocratisation ségrégative, est en partie invalidée. Ainsi, pour un type de diplôme final donné, par rapport à d'autres trajectoires où dominent davantage les classes supérieures, nombre de trajectoires comprenant un diplôme du technique court donnent un accès équivalent, voire supérieur, à l'emploi de cadre. C'est même ce type de trajectoire qui conduit à la plus forte probabilité d'accès à cette qualification. En outre, la croissance des effectifs de certaines de ces trajectoires permet à une proportion de plus en plus élevée et non négligeable de ces jeunes d'origine sociale modeste d'accéder à l'emploi de cadre, donc de connaître une mobilité sociale ascendante.

Reste qu'un classement des trajectoires à l'insertion révèle une ségrégation maintenue vis-à-vis des femmes puisque seules trois des treize trajectoires les plus favorables sont féminines. Quant aux trois trajectoires les plus favorables à l'insertion pour lesquelles l'origine sociale est relativement modeste, elles sont masculines.

Si les ségrégations de genre demeurent importantes, la diversification des trajectoires pour accéder aux diplômes de niveau bac +5 suggère que la

France est peut-être devenue plus inclusive en matière d'origine sociale dans ce segment du supérieur, améliorant potentiellement la mauvaise place du pays dans les comparaisons internationales (Shavit, Arum et Gamoran, 2007). Toutefois, la diminution récente des inscriptions en master peut aussi signaler que l'expansion scolaire tend vers son maximum, ce que certains qualifient d'apogée des « inégalités effectivement maintenues » (Lucas, 2001), à savoir une démocratisation ségrégative parvenue « à maturité ».

Cette étude se constitue surtout de réflexions exploratoires, puisque les analyses proposées doivent être renforcées. Par exemple, les caractéristiques liées au diplôme final (filières, établissement, territoire), les parcours d'études à travers les spécialités et les performances successives devront être davantage détaillés. L'objectif est d'explicitier les constats effectués ici à un niveau agrégé des diplômes finaux, chacun pouvant être désagrégé non seulement par spécialité, mais aussi par établissement, filière, ou selon des hiérarchisations plus explicites pour les écoles (classées). Les parcours en spécialité révéleront des logiques internes plus ou moins ségrégatives. Quant à la performance, nul doute qu'elle joue un rôle dans la promotion relative des jeunes d'origine sociale modeste à travers le parcours (Lemistre, 2022).

De telles ambitions seront difficilement réalisables avec des données nationales pour l'ensemble des filières. Les données administratives exhaustives ou quasi exhaustives sur une partie des diplômés pourront certainement être une source précieuse. Toutefois, si les opérations d'appariement de ces bases sont en nette expansion, elles sont encore assez embryonnaires en France (Jugnot, 2021).

Les annexes de cet article sont consultables à l'adresse <https://lsp.inrs.ca/article-lemistre-annexes>.

—

Bibliographie

Albouy, Valérie et Chloé Tavan. 2007. « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle, mais de faible ampleur », *Économie et statistique/Economics and Statistics*, 410 : 3-22.

Avouac, Romain et Hugo Harari-Kermadec. 2021. « French Universities: A Melting Pot or a Hotbed of Social Segregation? A Measure of Polarisation within the French University System (2007-2015) », *Économie et statistique/Economics and Statistics*, 528-529 : 63-83.

Ayalon, Hannah et Abrahami Yogev. 2005. « Field of Study and Students' Stratification in an Expanded System of Higher Education: The Case of Israel », *European Sociological Review*, 21, 3 : 227-241.

Ballarino, Gabriele et Fabrizio Bernardi. 2016. «The Intergenerational Transmission of Inequality and Education in Fourteen Countries: A Comparison», dans Fabrizio Bernardi et Gabriele Ballarino (dir.). *In Education, Occupation and Social Origin: A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing : 255-279.

Blanchard, Marianne, Sophie Orange et Arnaud Pierrel. 2016. *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris, Rue d'Ulm.

Blossfeld, Hans Peter, Sandra Buchholz, Jan Skopek et Moris Triventi. 2016. *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing.

Bodin, Romuald et Sophie Orange. 2013. *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Brinbaum, Yaelle, Cédric Hugrée et Tristan Poullaouec. 2018. «50 % to the Bachelor's Degree... But How? Young People from Working Class Families at University in France», *Économie et statistique/Economics and Statistics*, 499 : 79-105.

Bukodi, Erzsébet, Alexi Gugushvili et John H. Goldthorpe. 2017. «The Direct Effect of Social Origins on Social Mobility Chances: "Glass Floors" and "Glass Ceilings" in Britain», *European Sociological Review*, 33, 2 : 305-316.

Convert, Bernard. 2010. «Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183 : 14-31.

Couppié, Thomas et Dominique Epiphane. 2006. «La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail», *Formation emploi*, 93 : 11-27.

Couppié, Thomas et Dominique Epiphane. 2019. «Et les femmes devinrent plus diplômées que les hommes...», *Céreq-Bref*, 373, 3 mars. <<https://www.cereq.fr/et-les-femmes-devinrent-plus-diplomees-que-les-hommes>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

Darmon, Muriel. 2015. *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris, La Découverte.

Doray, Pierre, Benoit Laplante et Natacha Prats. 2022. «Transitions scolaires et accès à l'université au Québec. L'impact différencié des facteurs sociaux, culturels et éducatifs», *Formation emploi*, 158, 2 : 211-234.

Draelants, Hugues. 2014. «Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école», *Social Science Information*, 53, 3 : 403-432.

Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer. 2008. «Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités», *Population*, 63, 1 : 123-157.

Forgeot, Gérard et Jérôme Gautié. 1997. «Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclasserment», *Économie et statistique/Economics and Statistics*, 304-305 : 53-74.

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

Goastellec, Gaële. 2014. «Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe. Comprendre les transformations à l'œuvre», dans Geneviève Lameul et Catherine Loisy (dir.). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*.

Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur : 55-68.

- Goldthorpe, John. 2013. « Understanding and Misunderstanding Social Mobility in Britain: The Entry of the Economists, the Confusion of Politicians and the Limits of Educational Policy », *Journal of Social Policy*, 42, 3 : 431-450.
- Haas, Christine et Andreas Hadjar. 2020. « Students' Trajectories Through Higher Education: A Review of Quantitative Research », *High Educ.*, 79 : 1099-1118.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). 2018. *France. Portrait social : l'école et ses sortants*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/3526077/Formemp18f3_F1.3_ecole.pdf>. Page consultée le 12 septembre 2022.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). 2019. *France. Portrait social : niveau d'éducation de la population*. <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/version-html/4238409/FPS2019-F55.pdf>>. Page consultée le 12 septembre 2022.
- Jaoul-Grammare, Magali. 2018. « L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010 », *Éducation et formations*, 96 : 113-132.
- Jugnot, Stéphane. 2021. « Les opportunités créées par la facilitation et le développement des utilisations des données administratives à des fins de recherche et de production statistique », *Céreq. Working Paper*, 9, septembre. <<https://www.cereq.fr/les-opportunites-creees-par-la-facilitation-et-le-developpement-des-utilisations-des-donnees>>. Page consultée le 12 septembre 2022.
- Kriesi, Irène et Christian Imdorf. 2019. « Gender Segregation in Education », dans Rolf Becker (dir.), *Research Handbook on the Sociology of Education*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing : 193-212.
- Legendre, Bernard et Jean-Jacques Maillard. 2006. « Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur », *Rapport du Haut Comité éducation-économie-emploi*. <<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/074000134.pdf>>. Page consultée le 12 septembre 2022.
- Lemistre, Philippe. 2010. *La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?* Toulouse, Presses de l'Université de Toulouse I-Capitole.
- Lemistre, Philippe. 2022. « La notion de carrières étendue aux trajectoires d'études des diplômés du supérieur : prolongation ou atténuation des inégalités dans le système éducatif sur le marché du travail ? », dans Isabelle Boras, Nathalie Bosse et Laurence Baraldi (dir.), *Trajectoires et carrières contemporaines. XXVII^e Journées du longitudinal, Grenoble, 23-24 juin 2022*. Céreq Échanges : 225-233.
- Lemistre, Philippe et Boris Ménard. 2018. « L'expansion scolaire a-t-elle modifié les conditions d'insertion des diplômés du supérieur ? », dans Thomas Couppié, Arnaud Dupray et Dominique Epiphane (dir.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*. Céreq Essentiels, 1, avril : 125-131.
- Lemistre, Philippe et Boris Ménard. 2019. « Analysis of the Trajectories of Science Graduates: Applying Bourdieu and Sen », *British Journal of Sociology of Education*, 40, 7 : 953-969.
- Kabla-Langlois, Isabelle et Rosenwald Fabienne. 2017. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. <[https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/57/3/depp-RERS-2017-maj-janv-2018_877976\(1\)\(1\)\(1\)_894573.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/57/3/depp-RERS-2017-maj-janv-2018_877976(1)(1)(1)_894573.pdf)>. Page consultée le 12 septembre 2022.
- Lucas, Samuel R. 2001. « Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects », *American Journal of Sociology*, 106, 6 : 1642-1690.
- Maillard, Fabienne. 2015. *La fabrique des diplômés*. Lormont, Le Bord de l'eau.

Marlat, Diane et Cyriel Perraud-Ussel. 2020. « Les effectifs en IUT en 2019-2020 ». *Note Flash du SIES-MESRI*, 8, juin. <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-effectifs-en-iut-en-2019-2020-47357>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

Ménard, Boris. 2022. « Parcours et réussite en master à l'université : les résultats de la session 2020 », *Note Flash du SIES-MESRI*, 7, février. <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/parcours-et-reussite-en-master-l-universite-les-resultats-de-la-session-2020-83693>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

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

Merle, Pierre. 2012. *La ségrégation scolaire*. Paris, La Découverte.

Orange, Sophie. 2013. *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris, Presses universitaires de France.

Peugny, Camille. 2013. *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*. Paris, Éditions du Seuil.

Picard, France, Claude Trottier et Pierre Doray. 2011. « Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40, 3: 343-365.

Poullaouec, Tristan et Claire Lemêtre. 2009. « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, 167: 5-11.

Reimer, David et Jens-Peter Thomsen. 2019. « Vertical and Horizontal Stratification in Higher Education », dans Rolf Becker (dir.). *Research Handbook on Sociology of Education*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing : 308-328.

Rossignol, Mathieu. 2022. *Faire ses humanités. Aspirations et entrée en études des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines*. Thèse de doctorat en sociologie. Toulouse, Université Jean-Jaurès.

Shavit, Yossi, Richard Arum et Adam Gamoran. 2007. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, Stanford University Press.

Van Zanten, Agnès. 2010. « Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents », *Agora débats/jeunesses*, 56, 3: 35-47.

Verley, Élise et Sandra Zilloniz. 2010. « L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances », *Formation emploi*, 110: 5-18.

Winkler, Oliver et Reinhold Sackmann. 2020. « Degrees of "Eliteness" in Higher Education Systems: A Comparison between Germany and France », *Higher Education Quarterly*, 74, 4: 353-437.

Notes

¹ Les BTS se préparent dans des établissements du secondaire qui préparent notamment au baccalauréat. La proportion de bacheliers parmi les diplômés de STS est de 22,8 % de bacheliers professionnels, 18 % de bacheliers technologiques, et 46,3 % de bacheliers généraux, selon les données 2021 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2383585#tableau-figure1> (page consultée le 12 septembre 2022).

² 28,5 % selon les données DEPP-INSEE 2021.

- ³ En France, les parcours dans l'enseignement supérieur se classent en fonction de leur nombre d'années de formation après le baccalauréat. Les STS et les IUT conduisent à des niveaux bac +2, la licence correspond à un niveau bac +3, et le master, à un niveau bac +5.
- ⁴ Passant de 56 000 à 104 000 (INSEE, 2018).
- ⁵ Certains étudiants ne réussissent pas les concours ou y renoncent et intègrent l'université, souvent en troisième année de licence.
- ⁶ Sans entrer dans le détail des hiérarchies internes aux grands types de baccalauréats, cette hiérarchie peut, par exemple, être établie par rapport à la proportion pour chaque filière postbac de diplômés du baccalauréat le plus sélectif (le bac scientifique, ou bac S) en les déclinant par mentions obtenues au bac (très bien, bien, assez bien, pas de mention).
- ⁷ «*Effectively Maintained Inequality*»; nous traduisons.
- ⁸ Par exemple, le constat que fait Convert (2010) à partir de données agrégées d'une «orientation par défaut» des jeunes de certaines spécialités de sciences humaines et sociales à l'université, dont les lettres, est nuancé par Rossignol (2022) lorsque l'origine sociale et les spécialités sont saisies plus finement.
- ⁹ Ils sont de 458 en moyenne, au minimum de 113, et supérieurs à 200 pour 20 des 26 trajectoires.
- ¹⁰ La licence professionnelle, créée en 1999 et ne concernant que les deux dernières générations, n'est pas distinguée. En effet, plus de 80 % des jeunes issus de cette formation sélective ont obtenu en amont un BTS ou un DUT. Les diplômés de licence professionnelle des générations 2004 et 2010 sont en réalité tout à fait comparables aux meilleurs étudiants parmi les diplômés de BTS et de DUT de la génération 1998 (Lemistre et Ménard, 2018). Saisir uniquement BTS et DUT dans le parcours pallie donc l'absence des LP pour la génération 1998 en permettant de prendre en compte l'ensemble des diplômés de BTS et de DUT avec ou sans LP. En outre, le passage par une LP et non une licence générale vers le niveau supérieur est encore marginal (Lemistre, 2022).
- ¹¹ Restent les arbitrages pour les autres diplômes de bac +2 et de bac +3. Parmi les diplômes de bac +2, nombre sont assimilables et assimilés à des BTS (dont sanitaire et social); les autres bac +3 sont plus rares et intégrés au parcours classique.
- ¹² La mention au bac n'est pas disponible pour l'enquête 1998.
- ¹³ Les entrées en CPGE augmentent de 10 % de 1990 à 2000 (64 000 à 70 000), et de 17 % de 2000 à 2010 (70 000 à 80 000) (Kabla-Langlois et Rosenwald, 2017).
- ¹⁴ Les jeunes n'ont que trois ans de vie active et sont susceptibles de promotions à l'avenir, donc de se reclasser avant l'âge actuel de leurs parents. Toutefois, le reclassement, particulièrement vers l'emploi-cadre, était déjà rare au-delà de la période des trois ans au début des années 2000 (Lemistre, 2010). On peut supposer par ailleurs qu'il est relativement uniforme entre les trajectoires, ce qui limite le biais d'interprétation lors de leur comparaison.
- ¹⁵ De fait, pour les deux seules générations où l'on dispose de la performance au bac (mentions très bien, bien, assez bien, pas de mention), si l'on compare les diplômés de master SHS ou sciences et techniques détenteurs d'un BTS d'origine sociale très favorisée à ceux d'origine sociale défavorisée, on constate que les premiers ont obtenu deux fois moins de mentions bien et très bien au baccalauréat que les seconds. Toutefois, au vu des effectifs, ce constat ne peut être mis en relation avec l'insertion.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour : un modèle élitiste à la croisée des « mondes » ?

VALÉRIE ERLICH

Maîtresse de conférences au Département de sociologie – Université Côte d'Azur

Chercheuse à l'URMIS (Unité de recherche Migrations et sociétés, Nice/Paris, CNRS, UMR 8245)

JIMMY STEF

Doctorant en sociologie – Université Côte d'Azur

Chercheur à l'URMIS (Unité de recherche Migrations et sociétés, Nice/Paris, CNRS, UMR 8245) et à l'IRASEC (Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine – Bangkok, Thaïlande)

—

Introduction

Érigée dans un premier temps sous l'influence de l'Empire britannique, Singapour, placée stratégiquement au cœur de l'Asie du Sud-Est, s'est positionnée, après son indépendance en 1965, comme l'un des pôles mondiaux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur les plus sélectifs en matière de recherche, de partenariats, d'étudiants, de professeurs et d'infrastructures, ce qui lui permet aujourd'hui d'atteindre les premières places du palmarès mondial des classements régionaux et internationaux. Des premières années qui ont suivi la pleine souveraineté de Singapour, où l'objectif était de calquer les universités locales sur le modèle élitiste anglais, à aujourd'hui, où le but du gouvernement est que Singapour devienne la capitale régionale de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est, la structuration des formations et la production des élites se sont métamorphosées sous l'effet des politiques d'internationalisation. Comment ces politiques se sont-elles imposées à Singapour ? Se sont-elles développées selon un modèle hégémonique

occidentale? La concurrence entre les établissements publics et privés s'est-elle intensifiée? Les élites étudiantes se sont-elles renouvelées dans le champ des formations nationales et internationales?

Partant de ces questionnements, cet article analyse l'impact des dynamiques d'internationalisation sur le système d'enseignement supérieur à Singapour au cours des cinquante dernières années. Il permet de prendre part à une discussion plus générale sur la manière dont les politiques et les dispositifs publics mis en œuvre dans les systèmes éducatifs, en particulier depuis les années 2000, procèdent d'une rationalité fondée sur la mesure des performances (Lascoumes et Simard, 2011). En effet, nombre de systèmes d'enseignement supérieur dans le monde ont été soumis à des impératifs similaires : volonté de transformer les relations qu'entretiennent les acteurs publics et politiques avec les établissements d'enseignement supérieur; autonomisation des universités, qui deviennent des organisations à part entière; intégration grandissante des « parties prenantes », c'est-à-dire des partenaires engagés dans un processus d'internationalisation; inscription dans des logiques de privatisation (Musselin, 2008). L'internationalisation de l'enseignement supérieur se construit globalement selon deux dynamiques : une internationalisation « orientée vers l'intérieur » (*inward-oriented higher education internationalization*), qui implique l'importation de connaissances, de cultures, de normes et de modèles d'enseignement supérieur étrangers dans le but de valoriser l'identité nationale, et une internationalisation « orientée vers l'extérieur » (*outward-oriented*), destinée à attirer les étudiants internationaux les plus dotés scolairement et à occuper une place majeure sur le marché mondial de l'éducation (Wu et Zha, 2018; Wu, 2021). Cependant, aux prises avec des questions nationales distinctes, les États participent de manière différenciée à ces processus d'internationalisation (Hughes, 2008). Le cas de Singapour est exemplaire d'une internationalisation d'État. En effet, dirigée par le Parti d'action du peuple (PAP) depuis mai 1959, sans véritable opposition, Singapour est le plus souvent apparentée à une démocratie relativement graduelle ou limitée (Singh, 2011) se caractérisant par des éléments autoritaires qui, combinés aux éléments démocratiques, produisent une « démocratie à l'asiatique » (Neher, 1994; nous traduisons). Dans ce contexte, l'enseignement supérieur singapourien reste maintenu sous contrôle et subordonné à la primauté des objectifs du gouvernement, et de ses acteurs politiques animés par des intérêts communautaires.

L'article vise ainsi à démontrer que les institutions d'enseignement supérieur singapouriennes n'ont pas échappé aux impératifs de performance évoqués ci-dessus, mais se sont développées selon un modèle d'internationalisation alternatif, conçu d'après des principes issus à la fois du *monde occidental* (Ouest) et du *monde oriental* (Est). Ainsi, dans une logique méritocratique qui priorise l'excellence, les programmes offerts dans les universités publiques singapouriennes sont devenus, en une cinquantaine d'années, des formations d'élite au sommet de la hiérarchie de l'enseignement supérieur. Bien que fortement internationalisées, elles s'adressent en priorité aux meilleurs étudiants singapouriens dont les flux s'accroissent depuis 2010 au détriment de ceux des étudiants internationaux. Le système privé lucratif des établissements délocalisés à Singapour, lui aussi segmenté, répond à de fortes exigences de qualité et permet de recruter un plus grand nombre d'étudiants en mobilité. Comme pour d'autres systèmes d'enseignement supérieur, les stratégies d'internationalisation à Singapour ont donc indéniablement eu des effets sur la configuration des formations (Partie I) et la production des élites étudiantes, fractionnées entre universités publiques et universités privées (Partie II). Pour analyser les effets des stratégies d'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour, l'article s'appuie sur un travail de terrain mené de 2018 à 2020 qui mobilise plusieurs matériaux complémentaires (Encadré méthodologique).

Encadré méthodologique

Une enquête de terrain menée de 2018 à 2020 à Singapour

Des matériaux qualitatifs

- Des entretiens semi-directifs ont été réalisés entre mars 2018 et mars 2020 auprès de 18 acteurs institutionnels singapouriens (présidents, vice-présidents d'université, directeurs, responsables des relations internationales, responsables diplomatiques, experts et chasseurs de talents internationaux), qui se sont exprimés notamment sur l'évolution de l'internationalisation à Singapour, les stratégies de leurs institutions en matière d'internationalisation, les classements internationaux, leurs réseaux et partenariats, les mobilités étudiantes entrantes et sortantes.

- Un corpus de 120 discours politiques de différents ministres ou d'autres représentants de l'État, depuis l'indépendance en 1965 jusqu'en 2020 (disponibles sur les archives nationales de Singapour en ligne) a permis de compléter l'enquête par entretiens.
- S'y ajoute un corpus constitué d'archives documentaires : lois, décrets, débats durant des sessions parlementaires, plans et rapports annuels d'établissements, documents stratégiques liés à l'internationalisation.

Des matériaux quantitatifs

Une analyse secondaire de données statistiques a permis de quantifier les flux de mobilité des étudiants nationaux et internationaux et leur répartition au sein de l'enseignement supérieur singapourien à partir de données statistiques issues de diverses institutions (Institut de statistique de l'UNESCO, Singapore Department of Statistics, Banque Mondiale, Eurostat, OpenDoors), agences nationales (ministère de l'Éducation, agences de statistique), établissements publics et privés.

—

1. Internationalisation de l'enseignement supérieur singapourien et reconfiguration du champ des formations

L'internationalisation de l'enseignement supérieur à Singapour repose sur des principes managériaux qui valorisent la privatisation, les dispositifs d'évaluation quantitative et les classements, selon des normes et des valeurs qui, au premier abord, paraissent universellement acceptées (Musselin et Bezes, 2015). Pour autant, l'universalité de l'internationalisation est remise en question par les spécificités nationales et le « polymorphisme institutionnel » des organisations universitaires (Paradeise et Thoeng, 2013). Selon des logiques de mimétisme et de distinction, la reconfiguration des formations supérieures à Singapour a suivi deux grandes tendances au cours des cinquante dernières années : la transformation des universités publiques nationales en universités de « classe mondiale » et la hiérarchisation de l'offre éducative privée.

1.1 Une volonté nationale de transformer les universités publiques en universités de « classe mondiale »

Les universités nationales au sommet de la structuration de l'enseignement supérieur singapourien

Le système national d'enseignement postsecondaire s'organise à Singapour autour des Junior College et des Instituts préuniversitaires, qui accueillent les meilleurs élèves et donnent accès à l'université, des écoles polytechniques complémentaires, capables de produire des ressources humaines de niveau intermédiaire (comparables aux IUT et BTS français), ainsi que des Institutes of Technical Education, qui s'adressent à des techniciens peu qualifiés. Les universités publiques, qui forment les futures élites nationales, comme dans la majorité des pays d'Asie du Sud-Est, sont considérées au sommet de la hiérarchie depuis 1949, date de la création de la première université autonome, l'University of Malaya. Singapour compte aujourd'hui six universités publiques, dont deux de renommée internationale. La plus ancienne est la National University of Singapore (NUS), issue de la fusion en 1980 de la Nanyang University, créée en 1951 pour transmettre l'éducation et les traditions chinoises, et de l'University of Singapore, créée en 1962 et encourageant l'éducation anglaise. Dès leur création au début des années 1950, les établissements techniques ont quant à eux été assimilés à des établissements de second rang, s'érigeant comme des collèges universitaires pour les masses (Anonyme, 1952). À partir de 1979, pour répondre à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, la formation d'ingénieurs devient une priorité nationale, conduisant l'État à créer un nouvel Institut technologique de haut niveau, le Nanyang Technological Institute (NTI), qui devient en 1991 la Nanyang Technological University (NTU), seconde grande université d'État de Singapour, appelée à former les futures élites technologiques. Cette suprématie des universités publiques a été institutionnalisée en 1979 dans le rapport *Goh Keng Swee*, qui mentionne pour la première fois le principe d'excellence et dénonce la démocratisation de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays occidentaux, ainsi que l'exprime Lee Kuan Yew, premier ministre en 1984 :

[U]ne éthique antiélitiste prévaut dans de nombreux pays occidentaux, notamment parmi les groupes de la Nouvelle Gauche en Grande-Bretagne. Ils glorifient la médiocrité pour en faire un culte. Ils condamnent l'excellence comme étant de l'élitisme. (Discours de Lee Kuan Yew, premier ministre, « The Search for Talent », 1984; nous traduisons)

Quatre autres universités publiques sont ensuite créées dans les années 2000, en collaboration avec des institutions américaines et chinoises, dans le cadre de partenariats divers (cf. *infra*), pour couvrir la formation de segments spécialisés : SMU (business, management), SUSS (sciences sociales), SUTD (architecture, design), SIT (transports, ingénierie). La complémentarité entre ces « niches d'excellence », dénommées ainsi par les acteurs politiques, est clairement affichée :

[...] Si vous comparez les SMU, SUTD, SIT et SUSS, l'objectif de ces universités est assez différent. Il s'agit de garantir que nous puissions répondre aux besoins des différents segments de la population, tout en évitant qu'ils soient pris dans une situation de concurrence directe les uns avec les autres. (Responsable des Relations internationales, Université publique de Singapour, 2020; nous traduisons)

Cette configuration entre les formations s'est établie parallèlement aux normes occidentales, auxquelles Singapour n'a pu échapper pour s'imposer sur le marché mondial.

L'internationalisation des universités singapouriennes : un objectif essentiel pour conquérir le marché asiatique

Au moment de l'indépendance, en 1965, l'internationalisation, devenue un objectif fondamental des politiques publiques de l'État-nation, se traduit par l'anglicisation du système d'éducation local. Ensuite, dans les années 1980, la vision gouvernementale se distingue par sa volonté de positionner ses universités parmi les meilleures d'Asie, en s'inspirant des universités américaines les plus prestigieuses, situées autour de Boston (Harvard, Yale, Princeton, Columbia) :

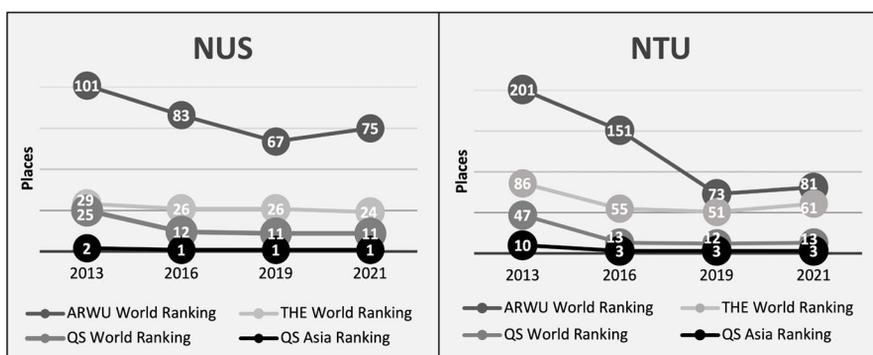
La vision du gouvernement est que la NUS et la NTU deviennent des universités de classe mondiale au 21^e siècle. Nous devons viser à ce qu'elles soient parmi les meilleures universités d'Asie et d'Australasie, acquérant progressivement pour Singapour une réputation de « Boston de l'Est ». (Discours de Goh Chok Tong, premier ministre, NUS, 1996; nous traduisons)

L'émulation du modèle américain pour accéder à un statut de pôle régional d'enseignement supérieur est liée à la stratégie de transformer les universités singapouriennes en « *world-class institutions* », reconnues parmi les

meilleures au monde dans leur domaine par leurs pairs (Jarvis et Mok, 2019). Les deux grandes universités publiques répondent à cette désignation par leur positionnement dans les classements (figure 1).

Figure 1

Évolution du positionnement des deux grandes universités publiques singapouriennes (NUS et NTU) dans les classements internationaux et régionaux



Sources : Academic Ranking of World Universities (ARWU) Shanghai Ranking, World University Rankings THE (Times Higher Education), QS World, Asia, 2013, 2016, 2019, 2021 (graphique réalisé par les auteurs).

Note de lecture : en 2021, la NUS et la NTU sont classées respectivement en 1^{re} et en 3^e position dans le classement QS Asia Ranking, puis en 11^e et en 13^e position dans le monde selon le QS World Ranking.

La *corporatisation* des universités publiques depuis les années 2000, qui se caractérise par leur privatisation partielle, représente une nouvelle phase du développement de l'enseignement supérieur à Singapour :

Cette décision de transformer la NUS et la NTU en universités autonomes corporatisées [...] marque le début de la prochaine phase passionnante du développement de nos universités, où elles seront en mesure d'exercer une plus grande flexibilité [...], afin de rivaliser dans le paysage universitaire mondial. (Discours du ministre de l'Éducation, « NUS, NTU, SMU to Become Autonomous Universities », 2005; nous traduisons)

Les universités singapouriennes se retrouvent donc, comme d'autres dans le monde, confrontées à un système très fortement régulé par l'État, qui définit l'organisation et le pilotage en assurant une partie du financement, et un système libéral pour lequel une part importante des financements est acquise dans un marché concurrentiel (Finance, 2015).

Cependant, en comparaison des prestigieuses universités comme Harvard, celles de Singapour sont envisagées par les gouvernants comme des « coureurs relativement nouveaux et moins connus dans la course », pour reprendre les termes d'un ministre de l'Éducation en 2000, à côté d'autres nouveaux acteurs, comme la Malaisie, le Japon, la Chine, Hong Kong et la Corée du Sud. Le discours du premier ministre en 1996 reflète cette ambition réaliste :

[...] Harvard et le MIT attirent des étudiants de tous les États-Unis, dont la population représente environ 90 fois la nôtre [...]. Nos universités s'appuient sur une base de talents beaucoup plus restreinte [...]. Mais la NUS et la NTU devraient toujours imiter Harvard et le MIT en offrant une excellente éducation et en attirant des étudiants brillants d'Asie. (Discours de Goh Chok Tong, premier ministre, 1996, NUS; nous traduisons)

La vision hégémonique du modèle américain s'accompagne donc d'une forte volonté gouvernementale de conserver les valeurs nationales, confucéennes et asiatiques dans les programmes nationaux des formations (Yang, 2016 : 7). En outre, Singapour a élargi sa zone d'échange universitaire à ses voisins membres de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN), ainsi qu'à l'Inde et à la Chine, partenaire privilégié de la cité-État. L'emprunt au modèle d'excellence chinois s'est d'ailleurs intensifié dans la structuration des formations :

Grâce à vos partenariats avec l'Université du Zhejiang et le Massachusetts Institute of Technology, la SUTD a été au cœur du flux d'idées et de talents de l'Est/Orient (*East*) et de l'Ouest/Occident (*West*). (Discours du vice-premier ministre et ancien ministre de l'Éducation Heng Swee Keat à la SUTD, 2019; nous traduisons)

Singapour représente donc un *hub* d'enseignement supérieur qui peut se définir comme une plaque tournante éducative, connectant plusieurs secteurs institutionnels les plus importants des sociétés modernes (Stevens, Armstrong et Arum, 2008), mais il s'agit d'un *hub* d'enseignement supérieur

régional, un *outsider* dans le panorama de l'enseignement supérieur mondial comparativement aux *hubs* traditionnels ou établis (*established*) (Elias et Scotson, 1994), tels que les États-Unis, le Royaume-Uni, la France, l'Australie. La figuration établis-*outsiders* soulève la question de la continuité/discontinuité entre plusieurs espaces géopolitiques et culturels, laquelle permet de reconsidérer les oppositions « Sud » et « Nord », « pays développés », « sous-développés », « en voie de développement », fréquemment mobilisées en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur (Eyebiyi et Mazzella, 2014). Les discours des responsables politiques et institutionnels singapouriens mentionnent ainsi à plusieurs reprises des *mondes* qui se mélangent à Singapour et qui ne sont pas dépendants les uns des autres. L'enseignement supérieur singapourien apparaît ainsi à la croisée de l'« Ouest/Occident » technologiquement développé et de l'« Est/Orient » en croissance rapide, ce qui lui permet d'espérer une position dominante à l'échelle régionale. Cette internationalisation « orientée vers l'intérieur » s'accompagne d'une internationalisation « orientée vers l'extérieur » (Wu, 2021).

1.2 La hiérarchisation de l'offre éducative privée

Une typologie des modèles d'internationalisation *in situ* à Singapour

Les stratégies d'internationalisation se sont renforcées dès 1993 avec le souci d'externaliser l'offre éducative privée à Singapour en permettant l'implantation d'établissements prestigieux. En 2020, Singapour est le 3^e pays dans le monde, derrière la Chine et les Émirats arabes unis, à accueillir le plus grand nombre d'établissements *offshores* ou délocalisés sur son territoire (Cross-Border Education Research Team, 2020). Les stratégies étatiques, résumées en 2003 dans le discours de George Yeo, alors ministre du Commerce et de l'Industrie, ont ciblé deux catégories d'établissements privés : d'un côté, ceux de « première classe », mondialement reconnus ; de l'autre, ceux « de seconde classe » à l'échelle mondiale, mais dont la reconnaissance de l'excellence dans leur champ national est établie. À partir de ces deux cibles, l'enquête de terrain a permis de dresser une typologie de six modèles d'internationalisation *in situ* présents à Singapour. Le premier, le *modèle de réseaux* ou *network model*, est le plus fréquent. Déjà repéré dans une recherche menée par Olds en 2007 sur les universités étrangères implantées dans le pays, il répond à une politique multisite où un établissement d'un pays donné crée un campus délocalisé (*international branch-campus*, *campus offshore*) dans un pays d'accueil ciblé¹. Le *modèle d'expertise internationale* englobe quant à lui

des campus délocalisés plus spécifiquement spécialisés dans un secteur de « niches d'excellence », comme l'EHL (École hôtelière de Lausanne) dans le domaine de l'hôtellerie. Le *modèle de synergie* est un partenariat basé sur l'élaboration commune entre une université singapourienne et une université étrangère d'un programme en particulier, souvent en double diplôme, tel que celui de HEC Paris-NUS Double Degree. Le *modèle de ligue* ou *d'élite* est un partenariat ciblé par des accords bilatéraux entre des institutions jugées de même rang, reconnues comme le « top de la ligue » des meilleures universités mondiales². Le *modèle de fusion* ou *international joint-ventures*, selon l'appellation utilisée par Wilkins (2018), repose sur l'association de deux universités, l'une locale, l'autre étrangère, telles que la NTU et l'Imperial College London, afin de créer un établissement commun qui n'existait pas auparavant dans le paysage universitaire mondial. Enfin, le *modèle de transférabilité* consiste à attirer les grands centres de recherche et laboratoires reconnus dans le monde afin d'implanter une partie de leurs activités de recherche à Singapour dans des domaines définis. Le plus représentatif est le Campus for Research Excellence and Technological Enterprise (CREATE) de la NUS, qui regroupe 8 universités et centres de recherche étrangers, dont le CNRS, le MIT, Cambridge, fleurons de la recherche mondiale qui attirent les meilleurs talents au monde.

Des implantations ajustées et régulées en fonction de la hiérarchie des établissements

Si la qualité des implantations d'établissements *offshores* dépend assurément de la qualité des partenariats établis et de l'anticipation de leur intégration dans l'enseignement supérieur singapourien, elle est fortement dépendante de la régulation étatique. En effet, des institutions gouvernementales composées de membres consultatifs internationaux et s'appuyant sur de nombreux réseaux ciblés d'acteurs étrangers puissants, comme l'Economic Development Board, jouent un rôle essentiel dans l'identification et la sélection de partenaires étrangers potentiels à Singapour (Sidhu, Ho et Yeoh, 2014). Depuis 2008, les formations délocalisées sont régulées par le Conseil de l'enseignement privé (Council for Private Education), qui a pour vocation de contrôler leurs pratiques et surtout de décider de leur prestige, ce qui n'est pas sans effet puisque les avantages accordés par le gouvernement singapourien sont ajustés à la hiérarchie des établissements. Les plus prestigieux, dits de « première classe », reçoivent les subventions les plus élevées. S'ajoutent également des privilèges administratifs, des exemptions, des incitations

fiscales ou foncières différenciées qui facilitent plus ou moins l'intégration d'un établissement. En contrepartie, les institutions étrangères ont des obligations à remplir : assurer leur équilibre financier, mener des recherches en lien avec des problématiques intéressant la cité-État, répondre aux cahiers des charges de la réglementation Edutrust pour recevoir une certification indispensable au recrutement d'étudiants internationaux. Dans ce chassé-croisé entre obligations et droits hiérarchisés, les acteurs internationaux reconnaissent toutefois que leur situation reste le plus souvent appréciable, comme le souligne le directeur général d'une institution universitaire étrangère délocalisée :

On a eu quelques très petites subventions, très petites, rien à voir avec les 14 ou 15 millions de dollars que les Australiens ont eus [...]. On a surtout le droit d'occuper ce terrain pendant 30 ans, et vu le prix foncier à Singapour, ce qu'on a dû payer pour le bail pour 30 ans, c'est complètement dérisoire [...]; on a une liste d'obligations certes assez longue, mais aussi une liste d'exemptions qui est tout à fait appréciable. (Nous traduisons)

Malgré ces ajustements et régulations étatiques, les stratégies d'implantation des établissements à Singapour n'ont cependant pas toutes été marquées par le succès, souvent en raison de frais de scolarité trop élevés, de la qualité de l'enseignement proposé, d'un mauvais ciblage des étudiants internationaux visés³. De plus, Singapour peine à maintenir la présence de certains établissements étrangers sur son territoire en raison de « difficultés liées à l'exercice (ou à la reconnaissance) de la liberté académique⁴ » (Stef et Samuel, 2022).

Les stratégies d'internationalisation ont reconfiguré les formations d'enseignement supérieur publiques et privées, mais elles ont également complexifié les modes de production des élites et les circulations étudiantes.

2. Stratégies d'internationalisation et fabrication des élites nationales et internationales

Historiquement, la fabrication des élites passe par l'enseignement supérieur. Or, elle repose moins sur des compétences techniques ou scolaires indispensables à l'exercice de positions dominantes que sur des compétences sociales et des processus de sélection que les institutions et filières d'élite opèrent, finissant par exclure le plus grand nombre (Gérard et Wagner, 2015). Le terme

d'« élite » désigne un petit groupe d'étudiants cumulant capitaux économiques, scolaires, symboliques et sociaux, opposé à une majorité d'étudiants qui ne « disposent pas des atouts et des qualités jugés nécessaires et légitimes » (Bataille, Louey et Violier, 2020) pour intégrer les formations supérieures d'excellence. Or, la production des élites est étroitement liée à l'internationalisation de leurs formations (Gérard et Wagner, 2015). Cette dernière prend sa source dans les circulations des étudiants, qui suivent des logiques différentes selon les politiques publiques des États. Les flux des étudiants à Singapour relèvent ainsi à la fois de stratégies étatiques de rétention des élites nationales et de stratégies d'attraction des élites internationales.

2.1 Des stratégies de rétention des élites singapouriennes : une internationalisation d'État méritocratique

La formation des élites singapouriennes dans les universités publiques

L'idéologie méritocratique est un principe fondateur des politiques éducatives à Singapour depuis la fin des années 1970. La sélection par le mérite se met en place bien avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, dès la fin de l'école primaire, qui donne accès, selon le niveau, à des programmes scolaires différenciés et à des établissements plus ou moins réputés. Des mesures ont été prises dans les années 1980 pour renforcer également la hiérarchie entre les écoles préuniversitaires destinées à former les élèves les plus dotés scolairement, amenés à suivre leurs études supérieures dans les universités publiques, qui exigent un examen d'entrée et n'accueillent qu'un quart d'une classe d'âge (Campus France, 2018). Cette vision méritocratique légitime la hiérarchie sociale entre les établissements d'enseignement supérieur à Singapour décrite précédemment. Elle favorise de plus la reproduction sociale des élèves d'origines sociales et économiques favorisées, dont les familles recourent systématiquement aux cours particuliers et peuvent couvrir les frais de scolarité élevés des établissements les plus prestigieux. De ce point de vue, les minorités ethniques de Singapour sont les plus touchées par ces inégalités, en particulier les Malais et, dans une moindre mesure, les Indiens, qui s'en sortent moins bien que la majorité chinoise dans les examens nationaux (Tan, 2014). Il en découle un système élitair hiérarchisé, « les classements scolaires donnant une légitimité aux classements sociaux » (Duru-Bellat et Tenret, 2009 : 229). Ainsi, les universités publiques de Singapour accueillent les meilleurs étudiants, qui sont les plus favorisés, tandis que les autres institutions, moins sélectives ou privées, catalysent une autre partie

des étudiants nationaux, lesquels, bien qu'éduqués selon les critères de l'excellence, relèvent malgré tout d'une « figure de la médiocrité » et sont considérés comme des « non-élites instruites » (Cheng, 2018). Ces analyses restent cependant basées sur des observations partielles puisqu'il n'existe pas de statistiques officielles permettant de chiffrer la part des étudiants appartenant à ces catégories. Cette absence de données relève d'une forme de stratégie de dissimulation propre à un État qui préfère laisser croire que la seule méritocratie reste le principe fondateur de la fabrication des élites singapouriennes (Pourvoyeur, 2018). La formation des élites singapouriennes demeure donc fortement ancrée dans les institutions nationales dominantes, mais les séjours à l'étranger sont aussi un passage obligé.

L'accumulation de capitaux internationaux prestigieux

D'après les données de l'UNESCO, les étudiants singapouriens en mobilité sortante sont estimés au nombre de 23 752 en 2018, soit 16 % des étudiants nationaux (tableau 1). Leurs trois principales destinations sont l'Australie (34 %), dont la part a diminué depuis 2013⁵, le Royaume-Uni (29 %) et les États-Unis (18 %). Les autres destinations restent marginales. Cependant, la Chine et Hong Kong, pourtant proches de la cité-État, ne sont pas comptabilisés dans les données statistiques disponibles sur les pays d'accueil des étudiants singapouriens en mobilité. Cette dissimulation est symptomatique des enjeux géopolitiques et du caractère sensible que revêt la formation des élites étudiantes à Singapour.

Tableau 1**Destinations des étudiants en mobilité originaires de Singapour**

Pays d'accueil	2013	2018	% du total en 2018	Évolution 2013-2018
1 Australie	9124	7977	34 %	-13 %
2 Royaume-Uni	5946	6976	29 %	+17 %
3 États-Unis	4362	4164	18 %	-5 %
4 Allemagne	236	549	2 %	+133 %
5 Canada	399	494	2 %	+24 %
6 Malaisie	800**	481***	2 %	-40 %
7 Irlande	210	474	2 %	+126 %
8 Nouvelle-Zélande	266	403	2 %	+52 %
9 Japon	209	337	1 %	+61 %
10 Suisse	135	180	1 %	+33 %
12 France	ND	149	1 %	-
Autres pays	1059*	1569*	7 %	+48 %
Total	22 746	23 752	100 %	+4 %

* Estimation **2014 ***2017

Source : Institut statistique de l'UNESCO (ISU), septembre 2020.

Note de lecture : en 2018, 6976 étudiants singapouriens ont effectué une mobilité sortante au Royaume-Uni, soit 29 % du total des étudiants nationaux. De 2013 à 2018, leur part vers cette destination s'est accrue de +17 %.

Le Royaume-Uni est traditionnellement la destination principale des meilleurs étudiants singapouriens. Le « Russell Group », constitué des 24 universités de recherche britanniques les plus réputées, ne représente ainsi que 15 % de l'offre éducative anglo-saxonne, mais capte 73 % des mobilités étudiantes singapouriennes. La majorité des dirigeants singapouriens y a effectué ses études. À partir des années 1980, les étudiants de haut niveau se sont également dirigés vers les États-Unis.

La fabrication des élites singapouriennes passe par une internationalisation d'État comparable à celle de la Chine, qui a déployé des mesures incitatives au retour. En effet, l'État singapourien a mis en place, depuis plus de quarante ans, un système de bourses d'excellence qui permet aux meilleurs étudiants d'effectuer une mobilité à l'étranger dans les meilleures universités. Selon les

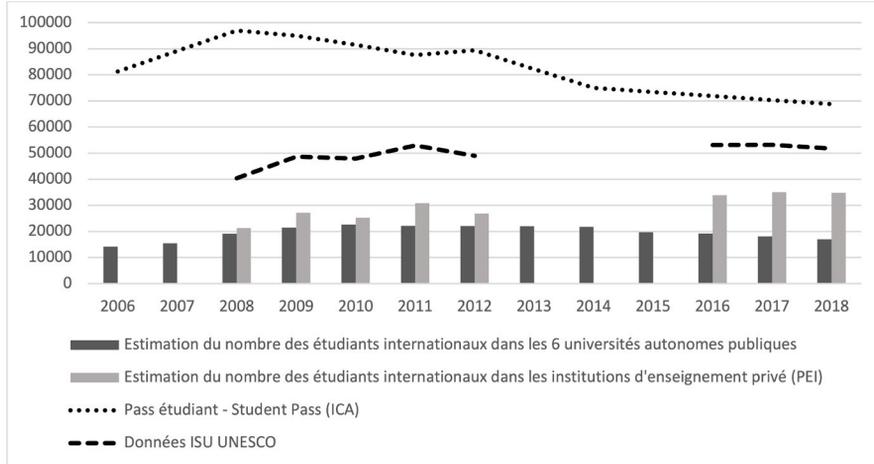
sources statistiques publiées par l'État singapourien, en l'espace de douze ans, 571 hommes et 424 femmes en ont bénéficié. La President's Scholarship est la plus prestigieuse, réservée à une petite poignée d'étudiants et à une minorité de femmes (18 % des boursiers en moyenne). Cette mobilité parrainée et institutionnalisée, qui fait preuve d'une stabilité remarquable dans le temps, a fait l'objet de recherches approfondies sur les trajectoires des boursiers de la fonction publique à Singapour entre 1979 et 2018, qui montrent que ces derniers sont destinés à revenir à Singapour et à y intégrer des emplois et des fonctions aux échelons supérieurs (Ye et Nylander, 2015; Ye, 2021). Ces bourses d'État ont en effet la particularité d'exiger un service obligatoire de dix années auprès d'institutions d'État ou de ministères à Singapour. Le retour des boursiers est donc prévu en même temps que leur départ (Behar, 2006).

Ces stratégies de rétention des élites singapouriennes s'accompagnent de stratégies d'attraction des élites étudiantes internationales qui mettent en avant une fois encore la segmentation entre les formations publiques et privées.

2.2 Des stratégies d'attraction des étudiants internationaux : la segmentation entre l'élite « publique » et l'élite « privée »

La baisse des étudiants internationaux dans les universités publiques d'État

Les stratégies d'internationalisation sont fréquemment évaluées grâce à l'analyse des données statistiques sur les flux de mobilité entrante. Dans le cas de Singapour, les statistiques de la mobilité étudiante entrante sont quasiment inexistantes et morcelées dans les sources officielles. En recoupant plusieurs d'entre elles, l'enquête permet cependant de repérer quelques tendances. Le graphique 2 fait apparaître une forte augmentation entre 2006 et 2008 du nombre de Pass étudiants (Student Pass) délivrés par l'Immigration Check Authority, qui contrôle les flux d'entrée des élèves étrangers du primaire à l'enseignement supérieur, un plateau jusqu'en 2012 et une baisse progressive depuis avec 68 000 Pass environ délivrés en 2018. L'ISU (UNESCO) fait apparaître une courbe croissante entre 2008 et 2012 des effectifs d'étudiants internationaux à Singapour, dont le nombre avoisine les 50 000 étudiants, chiffre qui ne varie pratiquement pas depuis 2016 (soit près de 27 % du total des étudiants en 2018), tandis que le nombre d'étudiants nationaux singapouriens a continué de croître régulièrement, passant de 66 531 en 2016 à 70 690 en 2018 (Ministry of Education, Singapore, 2021).

Graphique 2**Estimations de l'évolution des mobilités étudiantes entrantes à Singapour entre 2006 et 2018**

* Les données non connues de plusieurs dates n'apparaissent pas dans le graphique.

Sources : ISU-UNESCO, archives, rapports, sites Internet, articles scientifiques (graphique réalisé par les auteurs).

Note de lecture : en 2018, près de 70 000 Student Pass (68 760) ont été délivrés à des élèves étrangers à Singapour (du primaire à l'enseignement supérieur). Les étudiants internationaux étaient au nombre de 51 756 en 2018 selon les données ISU-UNESCO. D'après nos estimations, en 2018, environ 16 962 étudiants internationaux fréquentaient des universités publiques, et 34 794 des universités privées.

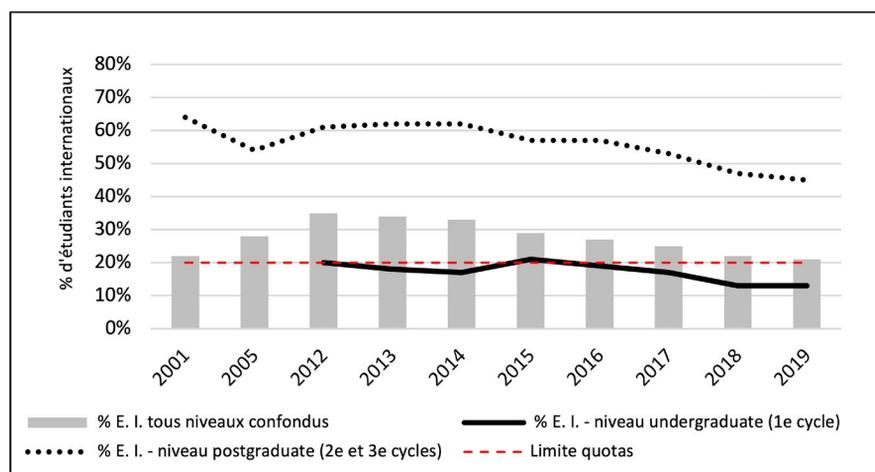
Les mobilités étudiantes vers les six universités autonomes publiques de Singapour connaissent une baisse progressive du total des étudiants internationaux depuis 2014, dont les effectifs n'ont plus dépassé les 20 000 (graphique 2). Cela est particulièrement marqué à la NUS (graphique 3). Le pourcentage d'étudiants internationaux dans les établissements d'enseignement supérieur privés s'est au contraire nettement accru, passant de 30 % en 2012 à 51 % en 2018. Le secteur privé soutient donc une part plus importante d'étudiants internationaux que le secteur public, lequel est réservé à l'élite étudiante locale et internationale.

L'élite internationale « publique » : une sélection scolaire et migratoire

Les étudiants internationaux les plus dotés scolairement sont en effet majoritairement captés par les universités nationales d'État. L'entrée à un niveau *undergraduate* suppose des notes minimales et un niveau d'anglais très élevé⁶; au niveau *postgraduate*, le critère d'admission est concentré sur le degré de réputation de l'université d'origine où a été obtenu le diplôme de licence/bachelor. En outre, l'élite publique est recrutée selon des quotas imposés par les politiques nationales, qui visent à limiter l'accueil des étudiants internationaux dans les deux grandes universités autonomes (la NUS et la NTU), ce qui explique la diminution de leurs flux à tous les niveaux (Daquila, 2013) (graphiques 2 et 3).

Graphique 3

Répartition des flux des étudiants internationaux à la National University of Singapore (NUS)



* E. I. = étudiants internationaux.

Source : graphique élaboré par les auteurs à partir des rapports annuels de la NUS et du Global Office de la NUS.

Note de lecture : en 2019, 20 % des étudiants inscrits à la NUS sont des étudiants internationaux. Parmi les étudiants internationaux, 13 % sont inscrits à un niveau *undergraduate*, et 45 % à un niveau *postgraduate*.

En moyenne, au maximum 20 % des places sont réservées aux étudiants internationaux à la NUS. Leur part a diminué depuis 2015 à tous les niveaux (graphique 3). Cette diminution est la conséquence de la volonté gouvernementale, qui a engagé depuis une dizaine d'années des stratégies de rétention de ses élites dans les universités publiques, en particulier en doctorat, afin de leur offrir les meilleures perspectives d'emploi et de les inciter à s'établir à Singapour :

Seuls environ 35 % des étudiants en Ph. D. (doctorat) dans nos universités sont des Singapouriens et des résidents permanents actuellement [...]. Nos universités doivent chercher à augmenter le nombre de Ph. D. que nous produisons [...] et le pourcentage de citoyens de Singapour et de résidents permanents qui les poursuivent. Cela ouvrira de meilleures perspectives d'emploi dans le secteur privé pour les titulaires de doctorat à Singapour. (Rapport *High Skills People, Innovative Economy, Distinctive Global City*, 2010; nous traduisons)

La proximité culturelle et géographique est souvent évoquée comme facteur d'attractivité des populations asiatiques. Les étudiants chinois restent ainsi la cible privilégiée des universités publiques, représentant en moyenne près de 15 000 étudiants annuellement, selon les estimations réalisées par Zheng et Lye (2015). Cette attraction qualitative repose sur le choix d'une politique d'« immigration choisie » en direction d'étudiants ciblés selon leurs profils scolaires et leurs appartenances institutionnelles, attirés par les nombreux avantages qui leur sont proposés dans les universités publiques (bourses d'excellence, partenariats de prestige, possibilité d'obtenir le statut de résident permanent ouvrant à la nationalité singapourienne, etc.), malgré des frais d'inscription qui demeurent très élevés⁷.

L'élite internationale « privée » : une sélection sociale et financière

Vis-à-vis des universités publiques qui accueillent les étudiants internationaux les plus sélectionnés sur le plan scolaire, le développement des formations privées est axé sur un impératif économique. Les frais d'inscription plus élevés encore que ceux appliqués aux étudiants internationaux dans les universités publiques ont pour conséquence d'attirer prioritairement des étudiants internationaux issus de classes supérieures appartenant à l'élite économique circulante provenant d'Asie, mais aussi d'Occident, et dont la plupart ne bénéficient pas de bourses ou de subventions comme dans les universités publiques. Ces « héritiers » appartenant aux classes sociales les plus favorisées

suivent ainsi leurs études dans des institutions sélectives et payantes, spécialisées pour l'essentiel dans l'accueil des enfants de cadres internationaux. Ils contribuent ainsi à la constitution de groupes internationaux (Wagner, 1998), à l'établissement d'une internationalisation dans un contexte culturel particulier, ici asiatique. Ces étudiants peuvent être désignés, selon Anne-Catherine Wagner (2016), comme des « talents internationaux », clairement identifiés par leur apport économique puisque considérés comme des acteurs de développement et de rentabilité pour Singapour, générant des retombées financières. En plus de la reconnaissance internationale et du prestige des formations d'excellence, le choix d'une destination comme Singapour pour les étudiants en quête de mobilité est le plus souvent lié au multiculturalisme, à la qualité de vie ainsi qu'aux possibilités professionnelles qu'offre la cité-État. Sur plus de 200 étudiants internationaux interrogés à Singapour en 2020 dans une enquête par questionnaire (Stef, 2022 [à paraître]), 92 % ont répondu que Singapour représentait un atout supplémentaire sur leur CV. Si une moitié d'entre eux environ espère trouver un premier emploi en début de carrière à Singapour, l'autre moitié, plus souvent issue des milieux sociaux et économiques les plus favorisés, considère plutôt la mobilité comme un tremplin vers les grandes destinations traditionnelles du monde occidental et un moyen d'établir un réseau professionnel futur. L'enjeu majeur de ces formations privées reste donc la professionnalisation, bien plus que l'apprentissage scolaire.

Conclusion

L'enseignement supérieur singapourien est aujourd'hui structuré selon un système hiérarchisé, avec au sommet les universités publiques nationales, classées parmi les meilleures universités d'Asie, qui accueillent prioritairement les élites nationales. Si elles se sont ouvertes aux expatriés, il semble, comme l'a par ailleurs constaté Anne-Catherine Wagner (2020), que les capitaux sociaux et symboliques qu'elles donnent restent largement réservés aux nationaux. Les implantations de campus délocalisés à Singapour sont ajustées et régulées selon un système hiérarchique qui classe ses établissements privés en fonction de la réputation mondiale de leurs formations. En découle une dichotomie entre public et privé (Eyebiyi et Mazzella, 2014) : l'élite publique, majoritairement représentée par les étudiants singapouriens formés dans les universités nationales, est sélectionnée scolairement et selon des filtres migratoires, tandis que l'élite privée est incarnée dans les établissements privés

par une majorité d'étudiants internationaux qui sont recrutés selon des critères sociaux et économiques. Par ailleurs, les circulations étudiantes s'effectuent non plus dans un sens unique, du Sud vers le Nord, mais plutôt selon des circuits migratoires et des ententes effectives ou potentielles entre pays ou régions du monde, en dehors des périmètres historiquement balisés (Erlich, 2012; Gérard et Wagner, 2015; Erlich, Gérard et Mazzella, 2021). L'Asie du Sud-Est constitue en effet, avec la Chine et l'Inde, l'un des principaux pays pourvoyeurs d'étudiants étrangers à Singapour.

Comme d'autres États asiatiques, le cas de Singapour est ainsi l'illustration d'une nation non occidentale qui, bien que son essor ait largement reposé sur ses relations économiques établies avec l'Occident (Guillot, 2007), n'a pas pour autant adopté de manière systématique les principes universels des modèles d'internationalisation de l'enseignement supérieur dans le monde. Certes, la cité-État n'a pas hésité à instrumentaliser et à marchandiser son système éducatif : anglicisation de ses programmes de formation, importation de modèles éducatifs étrangers d'excellence, implantation de campus délocalisés, positionnement dans les classements internationaux, etc. Mais c'est à travers une internationalisation d'État, qui passe par une « instrumentalisation du local par le mondial » (Guillot, 2007), soit une adaptation aux particularités géographiques et aux enjeux nationaux, que l'enseignement supérieur singapourien s'est reconfiguré pour devenir sur la carte mondiale un *hub* attractif par son offre éducative, en particulier à l'échelle régionale. L'hypothèse d'un modèle de marché éducatif moderne occidental et performatif tend donc ici à être nuancée par l'enquête, qui remet en question l'« occidentalisation du monde » et les limites de l'universalisme planétaire (Latouche, 1990). La fabrication des élites à Singapour résulte ainsi à la fois de décisions porteuses de valeurs et de croyances nationales et d'un capital international de compétences (Nogueira et Aguiar, 2008), qui transcendent « les frontières culturelles de toutes les sociétés » (Castells, 1998 : 469).

—

Bibliographie

Anonyme. 1952. « Masses May Have College », *The Straits Times*, 31 août, p. 9. <<https://eresources.nlb.gov.sg/newspapers/Digitised/Article/straitstimes19520831-1.2.82>>. Page consultée le 26 août 2022.

Bataille, Pierre, Sophie Louey et Victor Violier. 2020. « La notion d'élite au travail : une épistémologie par les marges », *SociologieS*. <<https://doi.org/10.4000/sociologies.12781>>. Page consultée le 26 août 2022.

- Behar, David. 2006. « Les voies internationales de la reproduction sociale. Trajectoires migratoires en grande bourgeoisie turque », *Revue européenne des migrations internationales*, 22, 3 : 39-78.
- Campus France. 2018. *Fiche Curie Singapour*. <<https://www.campusfrance.org/fr/system/files/medias/documents/2018-12/Fiche%20Curie%20Singapour%202018.pdf>>. Page consultée le 26 août 2022.
- Castells, Manuel. 1998. *L'ère de l'information*, t. 1 : *La société en réseaux*. Paris, Fayard.
- Cheng, Yi'En. 2018. « Educated Non-Elites' Pathways to Cosmopolitanism: The Case of Private Degree Students in Singapore », *Social & Cultural Geography*, 19, 2 : 151-170.
- Cross-Border Education Research Team. 2020. *C-BERT International Campus Listing*. <<http://cbert.org/resources-data/intl-campus>>. Page consultée le 2 août 2021.
- Daquila, Teofilo C. 2013. « Internationalizing Higher Education in Singapore: Government Policies and the NUS Experience », *Journal of Studies in International Education*, 17, 5 : 629-647.
- Duru-Bellat, Marie et Élise Tenret. 2009. « L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? », *Revue française de sociologie*, 50, 2 : 229-258.
- Elias, Norbert et John L. Scotson. 1994. *The Established and the Outsiders*. Londres, Sage Publications.
- Erllich, Valérie. 2012. *Les mobilités étudiantes*. Paris. La documentation française.
- Erllich, Valérie, Étienne Gérard et Sylvie Mazzella. 2021. « La triple torsion des mobilités étudiantes. Financiarisation de l'enseignement supérieur, concurrence sur le marché mondial et différenciations sociales accrues des parcours », *Agora débats/jeunesses*, 88, 2 : 53-69.
- Eyebiyi, Elieth P. et Sylvie Mazzella. 2014. « Introduction. Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 13 : 7-24.
- Finance, Jean-Pierre. 2015. « La problématique de l'autonomie des universités », *Administration & Éducation*, 3, 147 : 61-70.
- Gérard, Étienne et Anne-Catherine Wagner. 2015. « Élités au Nord, élités au Sud : des savoirs en concurrence ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14 : 7-24.
- Guillot, Xavier. 2007. « Singapour : l'urbanisation du Sud dans le prisme de la mondialisation », *Autrepart*, 41, 1 : 165-179.
- Hughes, Rebecca. 2008. « Internationalisation de l'enseignement supérieur et politique linguistique : questions de qualité et d'équité », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 20, 1 : 121-140.
- Jarvis, Darryl S. L. et Ka Ho Mok (dir.). 2019. *Transformations in Higher Education Governance in Asia. Policy, Politics and Progress*. Singapour, Springer.
- Lascoumes, Pierre et Louis Simard. 2011. « L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction », *Revue française de science politique*, 61, 1 : 5-22.
- Latouche, Serge. 1990. *L'occidentalisation du monde*. Paris, La Découverte.
- Ministry of Education, Singapore. 2021. *Education Statistics Digest 2021*. <<https://www.moe.gov.sg/-/media/files/about-us/education-statistics-digest-2021.ashx?la=en&hash=9E7EFD9B8088817C207F8AE797037AAA2A49F167>>. Page consultée le 26 août 2022.

- Musselin, Christine. 2008. «Vers un marché international de l'enseignement supérieur?», *Critique internationale*, 39, 2: 13-24.
- Musselin, Christine et Philippe Bezes. 2015. «Chapitre 5. Le new public management. Entre rationalisation et marchandisation?», dans Laurie Boussaguet, Pauline Ravinet et Sophie Jacquot (dir.). *Une French Touch dans l'analyse des politiques publiques?* Paris, Presses de Sciences Po: 125-152.
- Neher, Clark D. 1994. «Asian Style Democracy», *Asian Survey*, 34, 11: 949-961.
- Nogueira, Maria Alice et Andrea Aguiar. 2008. «La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"?», *Éducation et sociétés*, 21, 1: 105-119.
- Olds, Kris. 2007. «Global Assemblage: Singapore, Foreign Universities, and the Construction of a "Global Education Hub"», *World Development*, 35, 6: 959-975.
- Paradeise, Catherine et Jean-Claude Thoenig. 2013. «Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards», *Organization Studies*, 34, 2: 189-218.
- Pourvoyeur, Julien. 2018. «Singapour, entre capitalisme et autoritarisme», *Libération*, 11 juin. <https://www.liberation.fr/planete/2018/06/11/singapour-entre-capitalisme-et-autoritarisme_1658255/>. Page consultée le 15 juin 2022.
- Scott, Allen J. 2001. *Global City-Regions. Trends, Theory, Policy*. New York, Oxford University Press.
- Sidhu, Ravinder, Kong-Chong Ho et Brenda S. A. Yeoh. 2014. «Singapore: Building a Knowledge and Education Hub», dans Jane Knight (dir.). *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*. Dordrecht, Springer Netherlands: 121-143.
- Singh, Bilveer. 2011. «Singapour – Maintenir l'équilibre entre la prospérité, la croissance sociale et la démocratisation graduelle», *Revue internationale de politique comparée*, 18, 1: 105-122.
- Stef, Jimmy. 2022 [à paraître]. *Les enjeux de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Asie du Sud-Est: Singapour et la Malaisie, des nouveaux pôles mondiaux de fabrication des élites?* Thèse de doctorat de sociologie. Nice, Université Côte d'Azur.
- Stef, Jimmy et Jérôme Samuel. 2022. «Internationalisation de l'enseignement supérieur et intégration régionale en Asie du Sud-Est: Mundus sans Erasmus», dans Christine Cabasset et Jérôme Samuel (dir.). *L'Asie du Sud-Est 2022: bilan, enjeux et perspectives*. Bangkok, Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporain: 101-126.
- Stevens, Mitchell L., Elizabeth A. Armstrong et Richard Arum. 2008. «Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education», *Annual Review of Sociology*, 34, 1: 127-151.
- Tan, Jason. 2014. «L'enseignement à Singapour: pour quoi? Pour qui?», *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <<https://doi.org/10.4000/ries.3852>>. Page consultée le 26 août 2022.
- Wagner, Anne-Catherine. 1998. *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris, Presses universitaires de France.
- Wagner, Anne-Catherine. 2016. «Attirer les talents internationaux. Les ambiguïtés d'une hospitalité sélective», *Savoir/Agir*, 36, 2: 33-38.
- Wagner, Anne-Catherine. 2020. «The Internationalization of Elite Education. Merging Angles of Analysis and Building a Research Object», dans François Denord, Mikael Palme et Bertrand Réau (dir.). *Researching Elites and Power: Theory, Methods, Analyses*. Cham, Springer International Publishing: 193-200.

Wilkins, Stephen. 2018. « Definitions of Transnational Higher Education », *International Higher Education*, 95 : 5-7.

Wu, Hantian. 2021. *China's Outward-Oriented Higher Education Internationalization*. Singapour, Springer Nature.

Wu, Hantian et Qiang Zha. 2018. « A New Typology for Analyzing the Direction of Movement in Higher Education Internationalization », *Journal of Studies in International Education*, 22, 3 : 259-277.

Yang, Peidong. 2016. *International Mobility and Educational Desire: Chinese Foreign Talent Students in Singapore*. New York, Palgrave Macmillan.

Ye, Rebecca. 2021. « Schooling for Government: Institutionalised Sponsored Mobility and Trajectories of Public Service Scholarship Recipients in Singapore (1979-2018) », *Journal of Education and Work*, 34, 4 : 518-532.

Ye, Rebecca et Erik Nylander. 2015. « The Transnational Track: State Sponsorship and Singapore's Oxbridge Elite », *British Journal of Sociology of Education*, 36, 1 : 11-33.

Zheng, Yongnian et Liang Fook Lye (dir.). 2015. *Singapore-China Relations: 50 Years*. Singapour, World Scientific Publishing Company.

Notes

¹ En 2021, on dénombrait 18 *branch-campus* à Singapour, dont l'INSEAD, l'ESSEC Asia Pacific et la Curtin University.

² À titre d'exemple, la NUS s'est mise en réseau avec les 9 universités les plus réputées de Chine appartenant à la ligue C9, mais elle a également participé à la création, en 2006, de l'International Alliance of Research Universities (IARU), où l'on retrouve des universités telles que Cambridge, Yale.

³ Fermeture en 2007, en l'espace de trois mois, du campus australien de l'Université de Nouvelle-Galles-du-Sud (UNSW); départ de la Business School de l'Université de Chicago en 2013, qui s'est délocalisée à Hong Kong afin de se rapprocher de la Chine.

⁴ Annonce de la fermeture du collège universitaire Yale-NUS en août 2021, après 10 ans d'existence, à l'initiative des autorités singapouriennes.

⁵ Si l'Australie représentait 61% des mobilités globales en 2003, cette proportion a chuté à 34% en 2018, ce qui constitue une perte relative de -47% entre ces deux périodes. Cette forte diminution s'est effectuée au profit d'une augmentation des mobilités vers les autres pôles, et particulièrement vers le Royaume-Uni. Dans le système universitaire singapourien, les programmes australiens publics et privés sont jugés moins prestigieux.

⁶ La NUS demande un minimum de 15/20 à toutes les matières passées lors du baccalauréat français et un niveau C1 certifié en anglais; pour une université privée telle que la James Cook University, le niveau d'anglais demandé est sensiblement le même, mais aucun seuil de note n'est requis, hormis la réussite de l'examen de fin de secondaire.

⁷ En dehors de l'obtention d'une bourse, les frais d'inscription dans une université publique à Singapour s'élèvent aux environs de 20 000 euros l'année pour un diplôme de bachelor, et entre 8 000 et 35 000 euros l'année pour un diplôme de master/doctorat, selon la discipline choisie.

L'institutionnalisation de la science politique dans l'enseignement supérieur camerounais : émergence institutionnelle, ancrage épistémique et champ politiste globalisé

MOÏSE TCHINGANKONG YANOU

Enseignant-chercheur, Centre d'études et de recherche sur la diplomatie, l'administration publique et le politique (CERDAP) – Université de Yaoundé II

L'apprentissage de la science politique par les premiers politistes de l'enseignement supérieur camerounais s'opère dans les universités européennes – France et Italie. Ils y obtiennent le diplôme de doctorat d'État en science politique, qui permet leur intégration au sein du corps des enseignants d'université. Ils s'y rendent au lendemain de l'indépendance (1960), caractérisée sur le plan éducatif par la rareté des institutions destinées à la formation. L'université publique, qui en est encore à une étape embryonnaire durant cette conjoncture, n'est pas à même de satisfaire tous les besoins de formation, notamment les formations longues menant à la connaissance fine des disciplines. L'une des responsabilités des premiers politistes, qui, en étudiant en Europe, ont contourné cette insuffisance, est de contribuer à la formation de leurs compatriotes. Ils inaugurent le processus d'institutionnalisation locale de la science politique.

Les politistes pionniers s'appuient sur leur expérience universitaire européenne qui repose d'une part, en matière d'organisation institutionnelle, sur un management administratif autonome, et d'autre part, sur le plan de l'enseignement, sur des considérations disciplinaires. Leur détermination à autonomiser les structures managériales suivant leur expérience les engage dans des configurations de luttes – administratives et individuelles – contre des enseignants de sciences juridiques occupant des postes de responsabilité. Par contre, l'importation de trames théoriques dans le cadre de leurs activités

professionnelles les place aussi au centre de configurations de concurrence intradisciplinaire. Ces dynamiques d'institutionnalisation cognitive et intellectuelle, indissociables des parcours des enseignants eux-mêmes, participent du transfert international (Dolowitz et Marsh, 2000) des normes et pratiques de cette discipline de l'Occident en tant qu'espace de légitimation intellectuelle de ces derniers (Mundimbé, 1982; Kom, 2000; Nkot, 2002) vers leur pays.

Cependant, l'opération n'est pas une reproduction à l'identique des trajectoires (Meny, 1993) occidentales de la discipline. L'implantation locale tient compte de ce qu'une trajectoire disciplinaire est aussi le produit d'une histoire (Favre, 1989; Heilbron, 1990; Almond, 1996) qui assure la constitution d'une identité propre, bien que conservant des points de convergence (Bennett, 1991; Meny, 1993). En effet, les luttes institutionnelles et épistémiques qui émaillent l'implantation de la discipline au sein de l'enseignement supérieur, la pluralité des ouvertures qu'opèrent les protagonistes relativement à leurs expériences occidentales (Dezalay, 2004) sont communes au champ universitaire et scientifique, ce qui est à l'origine d'une émulation intellectuelle qui, pour autant, mène à une connaissance alternative du réel. L'institutionnalisation de la science politique dans l'enseignement supérieur camerounais met ainsi en perspective ce contexte local – africain – dans son rapport à l'Occident, particulièrement en ce qui concerne la circulation et la production de la connaissance scientifique.

Articulée à cet enjeu de circulation et de production de la connaissance scientifique, l'Afrique est saisie comme objet d'abord marginalisé, puis réinvesti (Sindjoun, 1999; Gazibo et Thiriot, 2009), mais en général sous domination occidentale (Mlambo, 2006) pour plusieurs raisons historiques (Mundimbé, 1982; Kom, 2000), alors même qu'elle peut penser (Tonda, 2012; Mbembe, 2016) sans d'ailleurs rompre avec les exigences de l'universalité scientifique (Mbembe, 2018). De cette considération de l'Afrique se dégage un relativisme radical qui n'a pour seul enjeu que la promotion de sa spécificité scientifique. Ce positionnement la relègue pourtant au rang de sujet dans le marché du savoir, avec comme seul rôle d'opérer des « transferts de technologie intellectuelle » (Nkot, 2002 : 275) vers un espace local pour un usage désincarné. Or, l'observation du processus d'institutionnalisation d'une discipline scientifique par l'élaboration de ses cursus de formation, l'initiation aux théories fondatrices et les trajectoires de recherche (Bonnecase et Brachet, 2021) permet de rendre compte de la formation d'un cadre d'émulation universitaire. La matérialité de celui-ci est l'institution universitaire, dont

les recompositions permanentes confèrent et consolident des dispositions intellectuelles reposant sur les savoirs auxquels elle forme.

L'objectif ici est de saisir la diffusion de la science politique d'un espace global, en tant que centre de la « communauté professionnelle » (Khun, 1972 : 25) et par conséquent de légitimation intellectuelle (Mundimbé, 1982; Kom, 2000; Nkot, 2002), vers un espace local considéré comme périphérique, mais dont les contributions s'insèrent dans le patrimoine universel de la discipline. Cette diffusion s'opère par les acteurs (Dolowitz et Marsh, 1996) – protagonistes de la discipline – dans le cadre des luttes auxquelles ils se livrent pour l'affirmation institutionnelle du savoir auquel ils s'identifient, et à travers les options de cadrage épistémique qu'ils promeuvent en situation de réalisation de leur profession.

Le matériau sur lequel repose la présente recherche est obtenu à partir du retour d'expérience, de l'exploitation documentaire et des entretiens. Nous avons suivi un cursus de science politique entre 2000 et 2012 à l'Université de Yaoundé II (UY2) où, depuis 2011, nous occupons aussi un poste d'enseignant permanent au Département de science politique. Il s'agit incontestablement de deux temps – étudiantin et professionnel – qui nous donnent un regard privilégié sur la vie de la discipline. Cette posture facilite une proximité qui impose toutefois la prudence (Bourdieu, 1984). C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de nous attarder exclusivement sur des dynamiques ayant structuré durablement la discipline. Dans cette perspective, ne suivre dans ce temps contemporain que celles qui trouvent leurs fondements dans l'histoire de l'institutionnalisation de la discipline était une garantie d'objectivité. Son affirmation institutionnelle est, dans ce sens, une dynamique historique et contemporaine. Il en est de même de sa maturation épistémique. Ces dynamiques passées et présentes, au-delà de notre expérience, sont aussi consignées dans des documents dont l'exploitation s'est avérée indispensable¹.

L'institutionnalisation de la science politique est aussi saisie partant des biographies (Passeron, 1990) des politistes les plus en vue. La reconstitution de celles-ci n'a été possible qu'à partir de récits de parcours obtenus dans le cadre d'entretiens² et de conversations informelles³, que présente le tableau ci-dessous.

Tableau 1**Présentation des entretiens**

	Joseph-Vincent Ntuda Ebodé	Ibrahim Mouïche	Fabien Nkot	Mathurin Nna	Auguste Nguelieutou	Joseph Keuctheu
Nombre d'entretiens	1	1	1	1	2	2

C'est par conséquent une pluralité de techniques de collecte des données qui ont permis d'obtenir ce matériau composite pour rendre compte de l'institutionnalisation de la science politique dans l'enseignement supérieur camerounais suivant les dynamiques de son affirmation institutionnelle et de sa maturation épistémique, au gré des réformes de l'institution universitaire et des expériences occidentales des politistes les plus influents.

1. Les chemins de l'affirmation institutionnelle du champ politiste

Envisager l'affirmation institutionnelle de la science politique, c'est saisir son implantation locale partant des luttes pour son autonomie administrative. Comme en Occident, ces luttes sont menées par les institutions et les individus qui animent et assurent l'existence de la discipline (Favre, 1989; Surel, 2015). Cette affirmation s'inscrit particulièrement dans le temps long des rapports problématiques entre l'État et l'institution universitaire (Nga Ndongo, 2006).

1.1 Émergence de l'institution universitaire et prémices de l'enseignement de la science politique

L'accession du Cameroun à l'indépendance en 1960 ouvre la voie au développement d'une politique de l'enseignement supérieur. Celle-ci se traduit dès 1961 par la création de l'Institut national des études universitaires (INEU), qui accueille les premiers diplômés de l'enseignement secondaire. L'Institut est animé principalement par les universitaires français, conformément aux accords de coopération signés dans le cadre des négociations postindépendance entre le jeune État du Cameroun et l'ancien colonisateur, la France. En 1962, à la suite du référendum du 1^{er} octobre 1961 qui fait du Cameroun un État fédéral à deux États fédérés⁴, l'INEU est réformé et devient l'Université fédérale du Cameroun (UFC). Ses quatre sections sont réorganisées pour en

constituer les trois facultés : Faculté des lettres et sciences humaines (FLSH), Faculté de droit et des sciences économiques (FDSE) et Faculté des sciences. En 1972, après l'abandon du fédéralisme et l'adoption de la forme unitaire de l'État, l'UFC est, elle aussi, réformée et devient l'Université de Yaoundé (UY), qui poursuit avec les mêmes offres de formation.

Dans ce contexte de construction de l'institution universitaire, les cursus de formation sont principalement tournés vers la fourniture à l'État des ressources humaines à même de prendre la relève des cadres coloniaux en partance. Le diplôme universitaire terminal est la licence, ce qui ne laisse aux Camerounais désireux de poursuivre des études que l'option de se rendre à l'étranger. Du fait des bourses d'études qu'offrent la France et la Grande-Bretagne en raison des liens coloniaux, ce sont particulièrement les universités françaises et britanniques qui sont choisies, et ce, même par ceux qui s'autofinancent. Les politistes les plus en vue de ce contexte de mobilité sont Adamou Njoya, Michael Aletum Tabuwe, Louis Paul Ngongo et Augustin Konthou Kouomegni⁵. Leur diplôme de doctorat obtenu, ils retournent dans leur pays et intègrent l'enseignement supérieur lorsque recrutés comme enseignants. Ils prennent le relais des étrangers et se consacrent à l'enseignement de la science politique dans un espace universitaire marqué par l'hégémonie des sciences juridiques. Leur discipline ne fait effectivement l'objet que de trois cours fondamentaux dans le cursus de droit du Département de droit. Elle n'est donc à ce moment qu'un savoir complémentaire enseigné en appoint d'un autre.

La connaissance du fait politique émerge aussi en filigrane des enseignements et travaux de recherche relevant des disciplines de la FLSH de l'UFC puis de l'UY, notamment la philosophie, la sociologie, l'anthropologie, l'histoire et la géographie. Elle s'élabore également dans le cadre de la formation des ressources humaines de l'État au sein d'institutions spécialisées : d'abord, l'École normale supérieure, qui est créée en 1961 pour la formation du personnel enseignant dans les domaines de la philosophie, de l'histoire et de la géographie, et relevant de l'enseignement secondaire; ensuite, l'École supérieure de journalisme, créée en 1970 pour la formation d'un personnel apte aux sciences de la communication, qui, inévitablement, ouvrent à la connaissance du fait politique dans sa dimension communicationnelle; enfin, l'Institut des relations internationales du Cameroun, créé en 1971 pour la formation du personnel diplomatique de l'État (Ntuda Ebode et Ebogo, 2013), personnel dont la diplomatie en tant que « savoir d'État » (Delmas, 2006) est un outil indispensable de travail international.

L'enseignement de la science politique dans ce contexte d'émergence de l'institution universitaire s'effectue ainsi sous tutelle administrative d'autres disciplines. C'est dans la conjoncture d'une multiplication des universités publiques que les luttes pour son autonomie managériale œuvreront à son affirmation.

1.2 Pluralité d'universités publiques et mouvements temporels différenciés d'autonomisation managériale de la science politique

En 1993, une réforme de l'enseignement supérieur fait passer le nombre d'universités publiques d'une à six. Cette transformation de l'architecture de l'enseignement supérieur est indissociable de la transition politique que connaît l'État à l'amorce de cette même décennie. Le Cameroun s'ouvre au libéralisme politique et par conséquent aux droits de l'Homme, ce qui favorise une exacerbation des revendications publiques. L'université étant en première ligne de ce mouvement, la réforme entreprise pour désengorger l'UY vise aussi à briser un foyer potentiel de la contestation politique (Ngwe et Prince Pokam, 2016). Le modèle des Facultés des sciences juridiques et politiques (FSJP) étant adopté au sein de quatre universités sur les six, soit l'UY2, l'Université de Dschang (UDs), l'Université de Douala (UD) et l'Université de Ngaoundéré (UNg), c'est en leur sein qu'émergent des enjeux d'autonomisation managériale de la science politique.

Si l'engagement universitaire (Tchingankong Yanou, 2018) pour l'affranchissement administratif de la science politique du joug du droit trouve ses origines à l'UY, il s'intensifie lors de la création de l'UY2, car ce sont les mêmes enseignants qui animaient le Département de droit de la FDSE de l'UY qui animeront désormais la FSJP de l'UY2. Le politiste au centre de cet engagement est Michael Aletum Tabuwe, sachant que, très tôt, ses collègues politistes Adamou Ndam Njoya et Augustin Kontchou Kouomegni intègrent le gouvernement, et Louis Paul Ngongo est nommé au sein de la haute administration universitaire. Dès 1980, il dirige le Département de droit et science politique au sein de la FDSE. En 1993, dans le cadre de la FSJP, il est à nouveau désigné pour diriger un département, celui de droit public et science politique cette fois, en remplacement d'un juriste ayant accédé à un poste ministériel. Deux décennies durant, il est confronté aux frictions avec les juristes quant à sa légitimité à administrer le droit public, ce qui exacerbe sa volonté de séparer la gestion administrative des deux disciplines, cette situation ayant pour corollaire qu'il assure sa charge sans marge de manœuvre dans la prise

de décision concernant cette question de l'autonomisation. Ses collègues et lui ne sont que quatre devant des juristes majoritaires, sans compter le contrôle qu'ont ces derniers sur la Faculté puisqu'il exerce ses fonctions de directeur du Département sous l'autorité permanente de doyens juristes.

La création à l'UY2 d'une FSJP donne sens aux revendications portées par Michael Aletum Tabuwe. Entre 1993 et 1998 s'ouvre pour lui une conjoncture favorable. À ce moment est désigné à la direction de l'Université un nouveau recteur, qui entretiendra en permanence un conflit de pouvoir avec le doyen de la FSJP. Il privilégie alors, comme interlocuteur dans cette faculté, Michael Aletum Tabuwe, qui cumule désormais les positions de directeur du Département et de vice-doyen. Les affinités linguistiques et ethniques ne sont pas à minimiser dans cette collaboration, tous deux étant ressortissants de la même aire culturelle. Aussi, les conflits de pouvoir et les liens culturels constituent des ressources qui permettent au politiste de contourner l'autorité du doyen en disgrâce avec le recteur. L'UY2 adresse ainsi en 1993 au ministre de l'Enseignement supérieur la demande de création d'un département autonome, mais ce n'est qu'en 2000 qu'elle est prise en considération, avec la désignation de Michael Aletum Tabuwe comme directeur du Département de science politique, même si ledit Département n'a pas encore été créé, la désignation l'instituant de fait. Le contournement du doyen en exercice de 1993 à 1999 conforte l'idée d'une résistance à l'autonomie de la discipline, et souligne la complexité des conditions de son émergence (Leca et Muller, 2008; Boussaguet et Surel, 2015).

Si l'autonomie administrative est alors acquise, celle des cursus et programmes d'enseignement ne l'est pas encore. Les rapports de pouvoir qui soutiennent cet enjeu particulier sont à la faveur des directeurs de départements de droit, qui cumulent régulièrement cette fonction avec celle de doyen. Cette double position institutionnelle, couplée au double argument du faible effectif d'enseignants et d'étudiants⁶, est mobilisée pour accroître l'hégémonie du droit sur la science politique. En effet, si le poids des doyens cumulant la fonction de directeur de département de droit est variable en ce qui concerne la délimitation du niveau d'études pour entamer un cursus politiste, il n'en demeure pas moins que le peu d'étudiants qui en font le choix commencent leur formation par le droit. De 1998 à 2005, l'accès au cursus politiste se fait effectivement à partir de la troisième année de licence. Au terme de cette année, il leur est délivré une licence en droit option science politique, et pareil au terme de l'année de maîtrise. Or, de 1993 à 1998, la discipline

enregistrait déjà une individualisation partielle puisque les étudiants qui en faisaient le choix s'enregistraient distinctement dès la première année de licence, bien qu'ils suivent d'abord trois semestres de tronc commun avec ceux du cursus juridique. C'est une nette ouverture par rapport à la période antérieure à 1993, où il fallait attendre d'être en maîtrise pour intégrer le cursus de science politique.

L'émergence de la science politique à l'ombre du droit public est générale au sein des universités d'État issues de la réforme de 1993 et disposant d'une FSJP. À la FSJP de l'UD, l'autonomisation administrative de la science politique s'effectue six années après celle de la FSJP de l'UY2, soit en 2006. Jusqu'alors, un juriste s'attelait à la gestion de la discipline au sein du Département de droit public et science politique. À la FSJP de l'UDs, ce n'est qu'en 2012 que l'administration de la discipline est détachée du droit public et remise aux politistes à la suite de la création du Département de science politique. Ici également, c'est un juriste qui administrait la discipline au sein d'un département commun avec le droit public. À la FSJP de l'UNg, la science politique est administrée par des juristes jusqu'en 2009 au sein du Département de droit public. Un politiste prend par la suite l'administration du Département jusqu'en 2020, année de création du Département de science politique. La lutte pour l'autonomie administrative est le fait de ce politiste, qui commence par modifier la dénomination du Département en y adjoignant les termes « science politique » pour assurer la visibilité de cette discipline. L'arrivée de doyens de la même discipline que lui accroît les effectifs d'enseignants, ce qui constitue une ressource supplémentaire pour la revendication de l'autonomie. Pour autant, le contrôle du décanat et du Département par les politistes ne constitue pas une garantie d'autonomisation, comme en témoigne le temps que cela aura pris pour qu'elle advienne. Ce temps relativement long de création des départements à l'UDs, à l'UD et à l'UNg conforte l'idée que le chemin vers l'autonomie administrative est complexe. Par ailleurs, comme cela a été le cas à l'UY2, son obtention n'entraîne pas nécessairement l'autonomie des cursus et des programmes.

À la FSJP de l'UDs, le Département de science politique offre cinq cours sur les trente-six que compte le cycle de licence. Dans les FSJP de l'UD et de l'UNg, c'est quatre sur trente-six. Au sein de cette dernière, l'accès à une formation spécialisée s'effectue à partir de la première année de master. Cette formation débute néanmoins par un « tronc commun » à dominance juridique, ce qui révèle par ailleurs, une fois encore, que l'association doyen politiste et

directeur de département politiste ne garantit pas l'autonomie. Ce passage par le « tronc commun » est aussi requis à l'UDs et l'UD. L'accès au cursus politiste ne se fait qu'à la troisième année de licence. Les doyens juristes succédant à la FSJP de l'UDs et la supériorité numérique de ces juristes dans les organes délibérants – conseils de Faculté et de Département – sont des variables déterminantes de ce conservatisme. Il en est de même à la FSJP de l'UD. Cette marginalisation plus implicite dépend toutefois de l'identité disciplinaire des doyens. Les doyens juristes publicistes ont été moins conservateurs que les juristes privatistes⁷, en raison notamment de la double filiation que conférait la réussite au concours d'agrégation du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) jusqu'en 2007. Les doyens juristes publicistes, qui étaient alors agrégés en droit public et science politique, par affinité, étaient ouverts aux revendications des politistes. À la FSJP de l'UD et de l'UNg, ils étaient ainsi disposés à ajouter des cours de science politique dans le parcours de « tronc commun ». Or, ce soutien ne manque pas d'être retiré à la FSJP de l'UNg pour des motifs budgétaires, les propositions de cours représentant un coût financier élevé du fait du déplacement d'enseignants d'autres universités.

De manière générale, dans ces trois FSJP, le faible effectif de politistes a toujours été l'argument mobilisé par les doyens juristes pour maintenir le *statu quo* imposé à la science politique, ce qui n'a pas empêché l'affirmation institutionnelle du champ politiste grâce à la multiplication des universités et à la démocratisation de l'État (Keohane, 2009), puis sa maturation épistémique.

2. La maturation épistémique du champ politiste

L'évolution administrative de la science politique séparée du droit public contribue à mettre un terme aux prétentions tutélaires, ce qui favorise la reconnaissance institutionnelle du champ politiste (Millet, 2001) ainsi que son inscription sur le sentier universel de management des disciplines universitaires. Parallèlement à cette dynamique s'opère, par étapes, sa différenciation théorique.

2.1 Initiation à la recherche, production d'« héritiers » et différenciation théorique de la science politique

L'un des « pères fondateurs » (Garrigou, 2009) de la science politique dans l'université camerounaise, Augustin Kontchou Kouomegni, poursuit ses charges universitaires bien qu'exerçant la fonction de ministre. Il s'investit

principalement dans l'initiation à la recherche. À travers elle, il transmet à ses étudiants une pratique de la discipline conforme à l'expérience qu'il a acquise en France, où il a achevé son apprentissage à l'Université Panthéon-Sorbonne par l'obtention en 1974 d'un doctorat d'État. Disciple de Marcel Merle, dans un contexte universitaire où la discipline est animée par les transfuges des sciences juridiques (Favre, 1989), il s'est familiarisé avec le behaviorisme lors de sa formation doctorale en relations internationales. C'est partant de cet acquis qu'il forme en retour des étudiants à la recherche à l'UY, puis à l'UY2. Six sont identifiables dans sa lignée, mais seuls deux, Luc Sindjoun et Ibrahim Mouiche, demeurent sur le sentier universaliste qu'il trace par l'inscription de leurs recherches doctorales dans le sillage de deux approches théoriques et méthodologiques, soit, d'une part, une approche sociologique appliquée à la sociologie politique et aux relations internationales, et, d'autre part, une approche anthropologique appliquée à l'anthropologie politique.

Luc Sindjoun est celui des étudiants d'Augustin Kontchou Kouomegni qui, par l'ancrage de sa recherche doctorale en sociologie politique, s'initie à l'approche sociologique. Celle-ci est caractérisée par la priorité accordée à l'analyse qualitative, à la théorisation des analyses empiriques et à la discussion des concepts, l'enjeu étant de parvenir à une connaissance obtenue par analyse déductive. Les travaux postdoctoraux de ce disciple en sont le reflet, notamment deux ouvrages parus en 2002. En s'appuyant sur cet héritage, le premier livre met en scène une sociologie de l'État hors d'Occident, tandis que le second envisage sociologiquement les relations internationales africaines. Ce dernier constitue un dépassement des analyses empiriques de son maître, qui systématisa en 1977 le « système diplomatique africain ».

Ibrahim Mouiche, dès ses premiers pas en recherche, adopte la perspective anthropologique d'Augustin Kontchou Kouomegni, qui se caractérise par les études de cas, et privilégie plus particulièrement la connaissance des unités sociales réduites pour mettre en valeur l'analyse inductive. La recherche est alors considérée comme une

démarche de pensée [qui] invite à insister sur plusieurs points cruciaux. D'abord, la mise en œuvre de deux logiques différentes et complémentaires, l'induction et la déduction, qui nourrissent le va-et-vient constant entre théorie et empirie. Ensuite, la mise à jour de plusieurs opérations qui rythment l'élaboration scientifique : l'observation, la généralisation, la formulation d'hypothèses ou encore la prédiction (Surel, 2015 : 39).

Augustin Kontchou Kouomegni assure ainsi, par les deux trajectoires éducatives et professionnelles de ces « disciples », une diversification de la science politique locale. Cependant, du fait de cette segmentation, des controverses (Kamdem et Ikellé, 1996) émergent entre ses disciples. Ceux-ci, partant à leur tour de leurs expériences occidentales postérieures à la collaboration avec leur maître, ouvrent de nouvelles perspectives. Les controverses sont aussi alimentées par des politistes qui intègrent le champ après leurs études en France ou au Canada. Tous accentuent par conséquent la segmentation théorique de la discipline (Almond, 1990).

2.2 Recrutement d'enseignants, «second souffle» et consolidation des différences théoriques de la science politique

La science politique en tant que discipline enseignée au sein de cursus universitaires, laquelle avait jusque-là un degré d'autonomie variable, est consolidée par les apports théoriques des politistes qui intègrent le corps universitaire durant la décennie 1990, ces derniers constituant dans ce sens un «second souffle» pour la discipline (Hassenteufel et Smith, 2002). Ces politistes sont soit docteurs de l'université camerounaise (l'UY et l'UY2), soit docteurs des universités étrangères (française et canadienne). Cette nouvelle génération, par la diversité de ses lieux d'obtention du doctorat, se démarque nettement de la première génération de politistes, principalement diplômés des universités européennes (françaises et italiennes). Enrichissant la discipline par l'injection, dans les cursus de formation, des évolutions tirées de ses expériences internationales, cette nouvelle génération compte parmi ses figures les plus influentes Luc Sindjoun, Ibrahim Mouiche, Joseph-Vincent Ntuda Ebodé et Fabien Nkot⁸.

Luc Sindjoun est le premier à faire sa marque. Alors qu'il intègre le corps en 1991, après l'obtention de son doctorat d'État en 1990⁹, il acquiert dès 1993 une renommée d'abord grâce à ses publications régulières au sein des revues internationales de premier rang, ensuite à sa réussite au concours français d'agrégation de science politique en 1999, et enfin à ses fonctions au sein des forums internationaux de promotion de la science politique. Il est, en effet, vice-président de l'Association africaine de science politique de 2001 à 2005, et il occupera le même poste au comité exécutif de l'Association internationale de science politique de 2003 à 2009. En 2008, il intègre l'Académie française des sciences d'outre-mer. Tout cela contribue à le situer à l'échelle nationale comme référence du champ politiste, ce qui mènera à sa désignation en 2006

comme directeur de département pour remplacer Michael Aletum Tabuwe. Son entrée en fonction révèle un intérêt pour la diversification du cursus de formation en science politique, ce à quoi il s'attaque d'abord dans les niveaux d'études consacrés à l'initiation à la recherche, le diplôme d'études approfondies (DEA) et le doctorat. Dès 2006, il fait passer le nombre de cours offerts et évalués en vue de l'obtention du DEA de sept à huit. Le cours nouvellement introduit est celui de politiques publiques. Quant au doctorat, il dirige et fait soutenir en 2007 la première thèse consacrée à ce domaine théorique. Par la suite, toujours en 2007, il reconfigure les programmes d'enseignement du cycle inférieur, particulièrement celui menant au diplôme de maîtrise, dont il fait passer le nombre de cours de onze à seize, y introduisant aussi le cours de politiques publiques. Il opère ainsi une ouverture de la formation, mais également de la recherche à un savoir en plein essor dans l'espace universitaire occidental. Il s'agit d'une première rupture de sa part avec la trajectoire classique qui était jusque-là opératoire à l'échelle locale.

La mise en application du système LMD (licence-master-doctorat) à partir de 2007 est l'occasion pour Luc Sindjoun de marquer une deuxième rupture, ce système libérant des perspectives nouvelles de cours pour la science politique, dont le cursus du premier cycle débutera désormais en première année comme celui de droit¹⁰, avec des effectifs plus considérables que par le passé¹¹ et seulement deux cours qui relèvent du droit¹². À partir de 2009, le Département reconfigure le cycle de licence et celui de master pour proposer trois offres de spécialité dès la troisième année du cycle de licence et la première année de celui de master. Il s'agit d'une spécialisation en institutions, relations internationales et études stratégiques, en systèmes électoraux, idéologies et partis politiques et en socioanthropologie et communication politique. Dans la troisième année de licence de cette spécialité qui compte douze cours au programme, deux sont consacrés aux questions de politique et action publique, les dix autres oscillant entre la sociologie politique, l'anthropologie politique et, dans une moindre mesure, le droit. Aucun cours en lien avec les politiques publiques ne figure au programme de la première année de master dans cette spécialité. En 2011, cette spécialisation est réorientée en socioanthropologie et communication politique. Désormais, seule la troisième année de licence y est consacrée, la première année de master à laquelle elle conduit étant entièrement spécialisée en administration et politiques publiques, comptant huit cours parmi lesquels cinq s'articulent autour de savoirs liés à l'administration et aux politiques publiques, deux portent sur

les questions de méthode et d'épistémologie en science sociale, et un est lié au droit.

Luc Sindjoun mène aussi un travail de promotion des politiques publiques comme savoir théorique pertinent à l'échelle régionale du CAMES, où il préside de 2007 à 2017 le concours d'agrégation. Après avoir œuvré au sein de cette instance pour la scission, en 2009, de la science politique et du droit public, il met sur pied une spécialité en administration et politiques publiques à côté des spécialités en sociologie politique, en relations internationales, en théorie politique et histoire des idées et en méthodes des sciences sociales. Cela lui permet d'orienter vers cette spécialité ses premiers docteurs ayant déjà obtenu des postes d'enseignants. C'est ainsi que le premier enseignant camerounais, qui est un de ses doctorants, est admis au terme de ce premier concours dont il préside le jury dans la spécialité administration et politiques publiques. Cette troisième rupture opérée par Luc Sindjoun en fait un des principaux promoteurs de la discipline en Afrique (Darbon *et al.*, 2019). Dans le contexte local de l'UY2, son travail de promotion est performatif en raison d'un ensemble de propriétés de pouvoir qu'il cumule et qui lui permettent, bien au-delà de sa position de directeur du Département, d'obtenir des compromis. Au moment où il prend les commandes du Département, en plus de son autorité internationale déjà consacrée, il y est le seul à avoir atteint le grade terminal, ce qui le place en position ascendante au sein du conseil de Département quant à la proportion des cours à concéder aux collèges. Ainsi, malgré les innovations que Luc Sindjoun opère par l'ouverture aux politiques publiques, le cursus politiste demeure le reflet du compromis entre la tendance romano-germanique dont est issue la tradition française unitaire de la science politique (à laquelle Sindjoun s'identifie) et celle anglo-saxonne, qui fonde la tradition nord-américaine segmentaire de la discipline (à laquelle ses collègues s'identifient).

En 2011, Luc Sindjoun est nommé ministre, ce qui le rend moins disponible pour la gestion quotidienne du Département. Afin de pallier cette indisponibilité, il transfère à Ibrahim Mouiche cette charge. Celui-ci, en assurant la continuité managériale, procède aussi à la diversification de l'offre de formation au profit de l'anthropologie politique. Il reconfigure alors la deuxième année du cycle de master, créant une spécialisation en anthropologie et sociologie politique à côté de celle en relation internationale et études stratégiques, ce qui lui permet d'élargir l'offre de cours relevant de ses centres d'intérêt, un seul y figurant jusque-là. Cet attachement des spécialisations et des cours à ses

centres d'intérêt est étroitement lié à sa double expérience doctorale, la première à l'UY2 auprès d'Augustin Kontchou Kouomegni, qui s'achève par l'obtention du doctorat 3^e cycle¹³, et la seconde aux côtés de Peter Geschiere et de Piets Konings à l'Université de Leiden, aux Pays-Bas, où il obtient le diplôme de Ph. D¹⁴. Il est aussi lié aux nombreuses bourses de recherche qui le placent en situation permanente de mobilité professionnelle, à travers laquelle il éprouve les nouveaux paradigmes de l'anthropologie politique.

De fait, plus que la position de directeur de département, les choix disciplinaires et l'ascension professionnelle d'Ibrahim Mouiche lui permettent de négocier des compromis. En raison de son accession au grade de maître de conférences en 2007, grade qui consacre l'accession au rang magistral en tant que niveau élitaire du corps universitaire, il avait déjà pu obtenir en 2009 l'introduction dans les programmes de cours supplémentaires relevant de son champ. C'est ainsi que trois cours sur douze au programme de la troisième année de licence dans la spécialité socioanthropologie et communication politique lui avaient été concédés. Son accession au grade terminal de professeur titulaire des universités en 2012 accentuera davantage son autorité. L'effet immédiat sera l'essor de l'anthropologie politique, qui, entre 2012 et 2014, constituera une spécialisation dès la deuxième année du cycle de master, avec quatre cours sur neuf au programme.

Tout comme Ibrahim Mouiche, le poids de Joseph-Vincent Ntuda Ebodé dans la structure du cursus de science politique est lié à l'autorité acquise dans le champ scientifique local plus qu'à celle que confère la position de directeur de département, position qu'il n'a d'ailleurs jamais occupée. Dès 2009, Joseph-Vincent Ntuda Ebodé met sur pied une spécialisation en institutions, relations internationales et études stratégiques. Cette nouvelle offre propose onze cours en troisième année de licence, huit en première année du cycle master et neuf en deuxième année, soit vingt-huit cours, dont dix sont particulièrement liés aux études stratégiques. Ils se confondent étroitement avec ceux offerts au sein du master professionnel en stratégie, défense, sécurité, gestion des conflits et des catastrophes, dont il est le promoteur dans le cadre du Centre d'études et de recherche politique et stratégique (CREPS). Ils sont principalement orientés vers des savoirs prospectifs, une préférence paradigmatique qu'il acquiert durant ses études doctorales en France, où il se rend après l'obtention d'une licence en sociologie politique du Département de philosophie, sociologie et psychologie de la FLSH de l'UY.

L'orientation donnée à sa thèse de doctorat est le déterminant majeur de l'identité de Joseph-Vincent Ntuda Ebodé en science politique. Séduit par l'usage de la discipline que font les États-Unis dans leurs relations avec l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS) dans le contexte de la guerre froide, et particulièrement par la perspective réaliste qui s'en dégage, il envisage la mobilisation de la science comme instrument au service de l'intérêt national¹⁵. À son retour en 1997, il s'investit dans la dimension fondamentale de la discipline, option qu'il délaisse en 2007 pour la dimension prospective de la thèse en tant qu'appropriation du projet de carrière au sein du CREPS et, par la suite, du Département, au gré des positions de pouvoir qu'il occupe dans l'administration de la FSJP et dans le corps¹⁶.

Les transformations du cursus de science politique précédemment évoquées sont le produit des rivalités paradigmatiques entretenues au sein du Département. Chacune des spécialités instituées à partir de 2009 correspond aux traditions de filiations des uns et des autres. Il en est de même des aménagements effectués au sein de chacune de ces spécialités. Si ces transformations s'opèrent au terme de confrontations manifestes, il en ira différemment de celles apportées en 2019 par Fabien Nkot parce qu'il conserve certains acquis. Alors qu'il est directeur du Département de science politique de la FSJP de l'UY2, il ouvre de manière considérable les cursus à ses influences paradigmatiques. Cette année-là, la nomination d'un nouveau doyen aux commandes de la FSJP entraîne une refonte des programmes. Les premier et deuxième semestres du cycle de master connaissent une hausse du nombre de cours : de dix, ils passent à quatorze. Parmi les quatre enseignements qui s'y ajoutent figure la sociologie politique du droit. À travers cette diversification, Fabien Nkot oriente les étudiants vers la connaissance du droit comme autre site de matérialité du politique. Le corollaire de cette diversification est le choix offert aux étudiants en 2021, lors de leurs troisième et quatrième semestres du cycle de master, de mener leurs recherches de fin de cycle autour des problématiques relevant de ce domaine.

La trajectoire théorique de Fabien Nkot est marquée par ses études doctorales menées à l'Université Laval, au Canada. Son directeur de thèse le place sur le sentier de la sociologie politique du droit au motif que son cursus initial est en sciences juridiques, que ses premiers travaux de recherche sont effectués dans le domaine du droit public, bien qu'il soit passionné par la science politique. Son identité de politiste se forge ainsi au détour de cette bourse d'études canadienne, alors qu'il est titulaire depuis 1993 d'un poste

d'enseignant au Département de droit public de la FSJP de l'UDs. De retour au Cameroun en 2005 pour poursuivre cette charge, il est invité par Luc Sindjoun dès 2007 à faire la présentation de ses travaux aux étudiants de DEA du cursus politiste de la FSJP de l'UY2. Ses interventions suscitent un intérêt auprès de certains, qui le sollicitent dans le cadre de leur mémoire de recherche. Il a ainsi l'occasion de les initier à cette ouverture disciplinaire pour laquelle aucun cours n'est encore offert. Le transfert de son poste d'enseignant à la FSJP de l'UY2 en 2012 consolide son engagement à l'initiation à la recherche à partir de sa trajectoire, ce qui sera accentué par sa nomination comme directeur du Département à partir de 2019.

Conclusion

En définitive, en examinant le développement de la science politique dans l'enseignement supérieur camerounais, nous poursuivions l'objectif de reconstituer la dynamique d'institutionnalisation de la discipline en tenant compte des rivalités entre savants, savoirs et services. Cette institutionnalisation s'opère par sédimentation progressive des apports qu'y injectent les politistes en fonction des expériences acquises, tant lors de leurs cursus universitaires au sein d'établissements occidentaux qu'au cours de leurs mobilités professionnelles dans les milieux internationaux de débats sur la discipline. L'institutionnalisation de celle-ci est alors un processus de diffusion (Dolowitz et Marsh, 2000) de ses normes et pratiques managériales et universitaires. Cependant, l'institutionnalisation est exacerbée par la position de pouvoir qu'occupent au sein des universités ceux des politistes qui s'y attendent, notamment celle de directeur de département, mais aussi par l'autorité scientifique qu'ils acquièrent grâce à leurs travaux de recherche et à partir de laquelle ils accèdent au grade le plus élevé du corps universitaire. Ce milieu professionnel au sein duquel les politistes se mettent en scène, à travers leurs rivalités disciplinaires et les luttes administratives interdisciplinaires, délimite par conséquent un champ politiste où les positions et la notoriété constituent les ressources (Bourdieu, 1980) de sa structuration (Abé, 2008) en ce qui concerne, d'une part, la création de départements de science politique autonomes de ceux de droit, et, d'autre part, la diversification, au sein du cursus politiste, des programmes de formation.

Sur le plan pratique, il apparaît que ce mouvement d'institutionnalisation de la science politique en partant d'expériences occidentales contribue à l'hégémonie de la tradition scientifique occidentale. L'universalisation des normes

et pratiques scientifiques (Mbembe, 2018) et universitaires liées à la science politique en ce qui a trait à son organisation administrative, à la distribution des cours fondamentaux au sein des différents diplômes, à l'équilibre au sein des cursus avec les cours relevant d'autres disciplines jugées complémentaires, à l'instar du droit, consolide la place des traditions occidentales à l'échelle locale. Cela se dégage aussi des travaux de doctorat des politistes étudiés en raison de l'extraversion des débats menés autour des objets qui y sont construits. Toutefois, les résultats de ces travaux ne conduisent pas à une uniformité de la connaissance, car bien qu'étant cumulative, elle se révèle être une connaissance alternative du réel, ce qui bat en brèche la thèse d'une division internationale du travail scientifique présentant l'Occident comme apte à la construction des cadres théoriques et l'Afrique assignée à leur application sur son terrain indigène (Nkot, 2002 : 274-275).

Bibliographie

- Abé, Claude. 2008. « La globalisation de la sociologie en situation africaine : entre résistances et dynamiques de structuration », *Cahiers canadiens de sociologie*, 33, 3 : 575-605.
- Almond, Gabriel A. 1990. *A Discipline Divided*. Londres, Sage.
- Almond, Gabriel A. 1996. « Political Science: The History of the Discipline », dans Robert E. Goodin et Hans-Dieter Klingemann (dir.). *A New Handbook of Political Science*. Oxford, Oxford University Press : 50-96.
- Bennett, Colin J. 1991. « What is Policy Convergence and What Causes It? », *British Social Review*, 2, 1-2 : 3-24.
- Bonnetcase, Vincent et Julien Brachet. 2021. « Introduction au thème. L'Afrique des sciences sociales. Bas, débats et combats », *Politique africaine*, 161-162, 1-2 : 5-29.
- Bourdieu, Pierre. 1980. *Questions de sociologie*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Homo academicus*. Paris, Éditions de Minuit.
- Boussaguet, Laurie et Yves Surel. 2015. « Des politiques publiques "à la française" ? », dans Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet et Pierre Muller (dir.). *Une French Touch dans l'analyse des politiques publiques ?* Paris, Presses de Sciences Po : 155-183.
- Darbon, Dominique, Diallo, Rozenn Nakanabo, Olivier Provini et Sina Schlimmer. 2019. « Un état de la littérature sur l'analyse des politiques publiques en Afrique », *Papiers de recherche AFD*, 98 : 1-37.
- Delmas, Corinne. 2006. *Instituer des savoirs d'État. L'Académie des sciences morales et politiques au XIX^e siècle*. Paris, L'Harmattan.
- Dezalay, Yves. 2004. « Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 151-152 : 4-32.

- Dolowitz, David P. et David Marsh. 1996. «Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature », *Political Studies*, 44, 2 : 343-357.
- Dolowitz, David P. et David Marsh. 2000. «Learning from Abroad, the Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making », *Governance*, 13, 1 : 5-23.
- Favre, Pierre. 1989. *Naissance de la science politique en France*. Paris, Fayard.
- Garrigou, Alain. 2009. «Encadré. Un père fondateur : André Siegfried (1875-1957)», dans Antonin Cohen, Bernard Lacroix et Philippe Riutort (dir.). *Le nouveau manuel de science politique*. Paris, La Découverte : 33-34.
- Gazibo, Mamoudou et Céline Thiriot. 2009. «Introduction. L'Afrique en science politique», dans Mamoudou Gazibo et Céline Thiriot (dir.). *Le politique en Afrique. État des débats et pistes de recherche*. Paris, Karthala : 13-18.
- Hassenteufel, Patrick et Andy Smith. 2002. «Essoufflement ou second souffle ? L'analyse des politiques publiques "à la française" », *Revue française de science politique*, 52, 1 : 53-73.
- Heilbron, Johan. 1990. *Naissance de la sociologie*. Marseille, Agone.
- Kamdem, Emmanuel et Rose Ikellé. 2016. «Pratiquer la sociologie au Cameroun : du paradigme du grand partage à l'émergence de la socioanthropologie», *Sociologie pratique*, 2, 32 : 91-104.
- Keohane, Robert O. 2009. «Political Science as a Vocation», *Political Studies*, 42, 2 : 359-363.
- Khun, Thomas Samuel. 1972. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion.
- Kom, Ambroise. 2000. *La malédiction francophone. Défis culturels et condition postcoloniale en Afrique*. Hambourg/Yaoundé, LIT-CLE.
- Leca, Jean et Pierre Muller. 2008. «Y a-t-il une approche française des politiques publiques ? Retour sur les conditions d'introduction de l'analyse des politiques publiques en France», dans Olivier Giraud et Philippe Warin (dir.). *Politiques publiques et démocratie*. Paris, La Découverte : 39-72.
- Mbembe, Achille. 2016. «Decolonizing the University: New Directions », *Arts and Humanities in Higher Education*, 15, 1 : 29-45.
- Mbembe, Achille. 2018. «L'Afrique en théorie», *Multitudes*, 73 : 143-152.
- Meny, Yves (dir.). 1993. *Les politiques du mimétisme institutionnel. La greffe ou le rejet*. Paris, L'Harmattan.
- Millet, Marc. 2001. «L'autonomisation d'une discipline. La création de l'agrégation de science politique en 1971», *Revue d'histoire des sciences humaines*, 4 : 95-116.
- Mlambo, Alois S. 2006. «Western Social Sciences and Africa: Domination and Marginalisation of a Continent», *African Sociological Review*, 10, 1 : 161-179.
- Mundimbé, Vumbi Yoka. 1982. *L'odeur du père. Essai sur les insuffisances de la science et de la vie en Afrique noire*. Paris, Présence africaine.
- Nga Ndongo, Valentin. 2006. «La sociologie en Afrique centrale. États des lieux, problèmes et perspectives», *Revue africaine de sociologie*, 10, 1 : 31-58.
- Ngwe, Luc et Hilaire de Prince Pokam (dir.). 2016. *L'enseignement supérieur au Cameroun depuis la réforme de 1993. Dynamiques et perspectives*. Dakar, CODESRIA.

Nkot, Fabien. 2002. « Les zones grises de la légitimité scientifique en Afrique noire francophone », *Annales de la Faculté des sciences juridiques et politiques de l'Université de Douala*, 1: 252-277.

Ntuda Ebodé, Joseph-Vincent et Frank Ebogo. 2013. « Le Cameroun », dans Thierry Balzacq et Frédéric Ramel (dir.). *Traité des relations internationales*. Paris, Presses de Science Po: 125-138.

Passeron, Jean-Claude. 1990. « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, 31, 1: 3-22.

Sindjoun, Luc. 1999. « L'Afrique dans la science des relations internationales. Notes introductives et provisoires pour une sociologie de la connaissance internationale », *Revue africaine de sociologie*, 3, 2: 142-167.

Surel, Yves. 2015. *La science politique et ses méthodes*. Paris, Armand Colin.

Tchingankong Yanou, Moïse. 2018. « Prendre la parole dans l'espace académique : entre rupture des équilibres corporatistes et continuité de l'adhésion à l'hégémonisme étatique au Cameroun (2011-2017) », *SociologieS*, 19 juin 2018. <<https://doi.org/10.4000/sociologies.8033>>. Page consultée le 12 septembre 2022.

Tonda, Joseph. 2012. « L'impossible décolonisation des sciences sociales africaines », *Mouvements*, 72, 4: 108-119.

Notes

¹ L'exploitation documentaire, pour ce qui concerne l'UY2, repose sur un rapport du conseil d'Université, sept rapports du conseil de la Faculté et dix rapports du conseil du Département.

² Huit entretiens ont été menés auprès de six politistes des quatre universités publiques qui délimitent le terrain de la présente étude. Le temps de chacun a oscillé entre 30 minutes et 2 heures. Une première série d'entretiens a été menée en février 2021 sans rendez-vous, et une seconde sur rendez-vous en novembre 2021.

³ Les conversations informelles mobilisées ont été menées avec Michael Aletum Tabuwe, Augustin Kontchou Kouomegni et Luc Sindjoun.

⁴ L'État du Cameroun oriental francophone, qui est l'ex-territoire sous tutelle française, et l'État du Cameroun occidental anglophone, ex-territoire sous tutelle britannique.

⁵ La sélection repose sur trois critères : intégration du corps universitaire dans la décennie 1970, influence dans la structuration institutionnelle de la discipline et reproduction idéologique par la formation de disciples.

⁶ En 1993, le cursus politiste a un effectif d'environ une vingtaine d'étudiants, contre un effectif d'environ un millier pour le cursus juridique. En 2005, c'est respectivement 336 contre 10 004. L'évolution des effectifs d'étudiants entre les deux cursus dans l'intervalle de ces deux années montre un écart constant d'environ 95 %.

⁷ Le juriste publiciste est formé au droit public; le juriste privatiste l'est quant à lui au droit privé.

⁸ La sélection repose sur trois critères : intégration du corps universitaire dans la décennie 1990, rayonnement dans l'espace scientifique occidental et influence théorique locale.

-
- ⁹ Sa thèse de doctorat de 3^e cycle est intitulée : *Le système politique local de la ville de Yaoundé*.
- ¹⁰ Dans cette nouvelle conjoncture, le nombre de politistes est en augmentation. Il gravite autour de la vingtaine.
- ¹¹ En 2006, le cursus politiste a un effectif d'environ 541 étudiants, contre un effectif d'environ 11408 pour le cursus juridique. En 2022, c'est respectivement 1488 contre 16794. L'évolution des effectifs d'étudiants entre les deux cursus dans l'intervalle de ces deux années montre un écart constant d'environ 90%.
- ¹² Sur les neuf cours relevant de la science politique, un cours d'introduction à l'administration et aux politiques publiques est inséré en tant que préalable au cours de politiques publiques qui est offert en première année du cycle de master.
- ¹³ Sa thèse de doctorat de 3^e cycle est intitulée : *Les autorités traditionnelles dans la vie politique moderne. Le cas du département du Noun*.
- ¹⁴ Sa thèse de Ph. D. est intitulée : *Les autorités traditionnelles dans la conjoncture de la libéralisation politique. Le cas de la province de l'Ouest*.
- ¹⁵ Sa thèse de doctorat est intitulée : *Les États-Unis, les associations occidentales de sciences politiques et la question soviétique. Sens et puissance à l'aube de la guerre froide*.
- ¹⁶ Il occupera le poste de vice-doyen chargé de la programmation et du suivi des activités pédagogiques, ce qui lui permettra de peser sur la définition des programmes et *curricula* de science politique. Ce poids s'accroît avec son accession au rang magistral puis au grade terminal.

Devenir étudiant·e dans un territoire d'outre-mer.

Les mécanismes de la démocratisation ségrégrative de l'enseignement supérieur en Polynésie française

HUGO BRÉANT

Postdoctorant, projet « Archipels, Territoires et mObilités famiLiaLes » (ATOLLS) de l'Agence nationale de la recherche (ANR) – Institut national d'études démographiques (Ined)

Chercheur associé, Laboratoire des dynamiques sociales – Université Rouen-Normandie

—

Introduction

Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse documente depuis plusieurs années les fortes inégalités scolaires territoriales qui existent en France (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP], 2021). Afin de penser les inégalités scolaires, sociales et territoriales, la sociologie de l'éducation a localisé ses analyses, notamment dans des espaces périphériques, qu'ils soient ruraux (Guéraud, Jedlicki et Noûs, 2021) ou urbains (Van Zanten, 2012). Cet article interroge l'enchevêtrement des multiples dimensions de ces inégalités, en s'intéressant à la fois à un territoire périphérique et à une thématique encore peu investie par les recherches sur l'éducation : celle de la démocratisation de l'enseignement supérieur dans les territoires d'outre-mer.

Les départements, régions et collectivités d'outre-mer (DROM-COM) sont des lieux pertinents pour penser les dynamiques territoriales des conditions d'études et de vie des étudiant·es. Ces territoires cumulent en effet des difficultés sociales, scolaires et étudiantes : les résultats obtenus dans les évaluations de sixième puis de seconde sont inférieurs à ceux de la métropole,

les jeunes de 16-25 ans sont plus nombreux à quitter le système scolaire sans diplôme, et les situations familiales sont fragiles (chômage élevé, logements surpeuplés, forte présence de familles monoparentales, etc.). En somme, en matière éducative, « les DROM apparaissent comme des territoires très défavorisés » (DEPP, 2021: 94). En se consacrant aux inégalités d'accès aux études dans les territoires ultramarins, l'article prolongera les apports des recherches qui ont déjà souligné le poids des facteurs ethniques (Gorohouna et Ris, 2017) ou la nécessité de penser les parcours d'études de manière multisituée, entre les DROM et la métropole (Joseph, Kamwa et Mathouraparsad, 2019).

Analyser les inégalités étudiantes entre les territoires : le cas de l'outre-mer

Dans cette perspective, l'article se consacre au cas de la Polynésie française, territoire qui a changé plusieurs fois de statut depuis le début de la colonisation française dans les années 1840, pour devenir une collectivité d'outre-mer en 2003. Malgré un vieillissement continu, la population polynésienne demeure relativement jeune : 31% ont moins de 20 ans (Pasquier, 2020). La scolarisation est progressivement devenue une priorité des pouvoirs publics. Alors que l'obligation d'instruction a été décrétée dès la fin du 19^e siècle (Salaün, 2016), il a fallu attendre les années 1950 pour que se développent des écoles publiques en Polynésie française, devenues majoritaires dans un champ éducatif auparavant dominé par les écoles privées issues des missions religieuses. Depuis les années 1980, les investissements en matière éducative constituent le premier poste budgétaire de l'État français dans ce territoire, constituant un tiers du budget¹. Par ailleurs, si les dépenses du gouvernement polynésien s'avèrent minoritaires dans le budget global de l'éducation, la Polynésie y consacre chaque année au moins 10% de son produit intérieur brut (Cour des comptes, 2009; 2016).

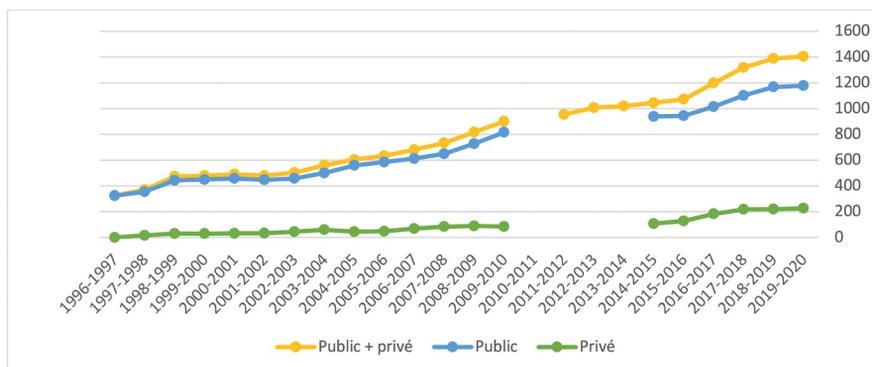
La question des liens entre les inégalités scolaires et les espaces géographiques s'avère particulièrement saillante en Polynésie française, dans un système éducatif très territorialisé. L'essor de l'éducation publique s'est accompagné d'une décentralisation progressive (Maurice et Salaün, 2020), avec des transferts de compétences au gouvernement polynésien en matière d'enseignement primaire (1977), puis secondaire (1984) et enfin supérieur (2004)². Cette évolution a été mise en œuvre dans un territoire archipélagique de 118 îles (dont 65 habitées), aussi vaste que l'Europe, marqué par une très forte

macrocéphalie urbaine qui oppose « un centre et ses périphéries » (Merceron, 2005), concentrant l'essentiel de la population dans les îles du Vent (IDV) et les îles Sous-le-Vent (ISLV), et plus singulièrement encore dans l'hypercentre que constitue l'île de Tahiti, en particulier autour de la commune de Papeete.

Massification scolaire et démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur

Les politiques publiques éducatives menées en Polynésie ont rendu possible une progressive massification scolaire et étudiante. Les investissements ont en priorité concerné l'enseignement primaire et secondaire, avec la construction continue d'écoles, de collèges et de lycées ou encore la formation accrue du personnel enseignant³. Dès lors, le nombre de personnes non scolarisées diminue de génération en génération (Merceron, 2011) : les trois quarts des 15-19 ans étaient encore en cours de scolarité d'après le recensement de 2017, contre un tiers en 1983.

Ces investissements ont également concerné les formations postbaccalauréat. La création d'une université de plein exercice, l'Université de la Polynésie française (UPF), a nettement contribué à la forte croissance de la population étudiante sur le territoire. Entre sa création en 1987 et 2013, les effectifs de l'UPF ont doublé, pour accueillir aujourd'hui un peu plus de 3 000 étudiant·es chaque année. Depuis le début des années 2000, l'offre de formation locale, qui se concentrait jusque-là principalement sur la santé, l'enseignement et les sciences humaines⁴, s'est développée et diversifiée : création en 2014 d'un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ), et ouverture dans les lycées généraux et professionnels de brevets de technicien supérieur (BTS), de classes préparatoires (CPGE) et de diplômes de comptabilité et de gestion (DCG). Le nombre d'étudiant·es inscrit·es au sein de ces formations proposées dans les lycées a été multiplié par 3,5 en une vingtaine d'années, pour atteindre plus de 1 400 jeunes en 2020 (graphique 1). Parallèlement, une offre privée – plus souvent complémentaire que concurrente – s'est également étendue, avec la création de l'Institut supérieur de l'enseignement privé de Polynésie (ISEPP) en 1999, qui accueille aujourd'hui près de 400 étudiant·es par an, puis de l'École de commerce de Tahiti en 2009 et d'une école de graphisme (Poly3D) en 2015.

Graphique 1**Nombre d'étudiant·es dans les formations postbaccalauréat proposées dans les lycées publics et privés de Polynésie française**

Source : Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE)⁵.

Globalement, le nombre de non-diplômé·es ne cesse de reculer : la part des personnes sans diplôme dans la population de plus de 15 ans est passée de 65 % dans le recensement de 1977 à 40 % en 1996, puis à 30 % en 2017. Même si la Polynésie reste éloignée des standards métropolitains, le taux de bachelier·ères et de diplômé·es ne cesse d'augmenter dans la population générale (tableau 1).

Tableau 1**Plus haut diplôme obtenu chez les plus de 20 ans**

Part de...	1996	2007	2017
Bachelier·ères	8,4 %	13,4 %	17,1 %
Diplômé·es du supérieur	7,7 %	12,3 %	15,5 %

Source : recensements de l'Institut de la statistique de la Polynésie française (ISPF)⁶.

L'obtention d'un diplôme demeure d'ailleurs un rempart important contre l'expérience du chômage, très présente en Polynésie. Le taux d'emploi est ainsi de 44 % chez les personnes sans diplôme, de 59 % chez les titulaires du baccalauréat et de 80 % chez les diplômé·es de l'enseignement supérieur (Torterat, 2021).

Accéder à l'enseignement supérieur : une démocratisation ségrégative

En Polynésie comme en métropole, « l'indéniable démocratisation du baccalauréat se traduit par une démocratisation plus limitée de l'accès au supérieur » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). La massification des effectifs étudiants ne fait aucun doute en Polynésie. Pour autant, dans un contexte local où l'offre étudiante s'avère moins diversifiée qu'en métropole, où les publics étudiants connaissent d'importantes difficultés socioéconomiques et linguistiques, où la marginalisation des archipels éloignés en matière scolaire est forte, l'objectif d'un égal accès de toutes et tous aux mêmes études est loin d'être atteint. En interrogeant la « face cachée de la massification » (Kamanzi et Doray, 2015), cet article démontre que la focalisation sur l'augmentation du nombre d'étudiant·es laisse dans l'ombre un mouvement plus général de démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Polynésie française. S'engager et se maintenir dans la trajectoire scolaire, puis dans une trajectoire étudiante, est une possibilité très inégalement partagée dans l'espace social polynésien. Alors que deux bachelier·ères sur trois ne poursuivent pas d'études supérieures, les parcours d'études locaux, nationaux et internationaux des étudiant·es polynésien·nes sont marqués par de fortes inégalités territoriales, scolaires, genrées et sociales.

Encadré

Saisir la démocratisation à partir de méthodes mixtes

L'enquête postdoctorale sur laquelle s'appuie cet article⁷ est consacrée aux parcours d'étudiant·es polynésien·nes dans trois lieux : la Polynésie française, la France métropolitaine et le Canada. Parmi les Polynésien·nes qui résident à l'étranger, le Canada est en effet devenu le premier pays d'accueil, en particulier pour les jeunes diplômé·es (Fardeau, Lelièvre et Sierra-Paycha, 2021). Cette recherche fait dialoguer l'exploitation de données administratives, d'enquêtes statistiques et le recueil d'entretiens

sociologiques. Le volet qualitatif de l'enquête a été réalisé dans les villes de France métropolitaine qui accueillent le plus d'étudiant·es polynésien·nes – Bordeaux, Montpellier, Toulouse, Lyon et Paris notamment (mars-septembre 2021) –, mais aussi à Montréal (novembre 2021). Au moment de la rédaction de l'article, l'enquête à Tahiti était en cours de réalisation (juin-juillet 2022). Les matériaux mobilisés sont :

- recensements de l'Institut de la statistique de la Polynésie française (ISPF);
- données administratives de la Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE) au sein du ministère de l'Éducation et de la modernisation de l'Administration (MEA);
- résultats de l'enquête « Le Collège et moi » (LCEM) réalisée par l'Institut national d'études démographiques (Ined) en 2019, avec le soutien de l'ISPF et de la DGEE⁸;
- résultats de l'enquête « Conditions de vie des étudiants » réalisée par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) en 2020⁹;
- résultats de l'enquête « Conditions de vie des étudiants post-bac en Polynésie française » (2021) réalisée par l'ISPF¹⁰;
- entretiens informatifs réalisés auprès de responsables de la Délégation de la Polynésie française à Paris, des Associations des étudiants de Polynésie française (AEPF), mais aussi des équipes de direction d'établissements d'enseignement secondaire et supérieur à Tahiti (14 entretiens);
- entretiens biographiques avec des étudiant·es et ancien·es étudiant·es âgé·es de 18 à 30 ans (47 entretiens).

—

Très chères études ! Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur¹¹

La comparaison des performances scolaires entre différents territoires tend à centrer l'attention sur « l'(in)efficacité des acteurs locaux », davantage que

sur le rôle des inégalités sociospatiales (Ben Ayed et Broccolichi, 2011 : 54). En Polynésie française, le débat public sur les limites de la démocratisation scolaire et étudiante se focalise sur trois points. Le premier argument avancé réside dans « l'invocation d'un "retard historique" », propre à un système éducatif jugé « immature par rapport à l'étalon métropolitain » (Salaün, 2020 : 68). Les investissements actuels sont souvent présentés comme une politique de rattrapage d'un système éducatif « jeune » (Pastor et Taeatua, 2009 : 4). Dans un second temps, comme dans les autres DROM (Longuet, 2020), les rapports institutionnels pointent régulièrement les surcoûts du contexte éducatif (constructions d'infrastructures, rémunérations supérieures d'enseignant-es métropolitain-es mis-es à disposition, prégnance des formations postbaccalauréat proposées en lycée, etc.). Dès lors, « l'aspect financier empêche toute autre forme de débat » (Malogne, 2001 : 815), tant les observateurs institutionnels ne cessent de mettre en regard « les moyens substantiels » investis et les « résultats encore insuffisants » du système éducatif (Cour des comptes, 2016 : 288). Les scolarités polynésiennes restent en effet marquées par de très importantes difficultés, qui se répercutent dans l'éventuelle poursuite d'études supérieures : difficultés de lecture quatre fois plus nombreuses qu'en métropole ou encore absentéisme, qui touche près d'un-e élève sur dix dès le collège (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation [MESRI], 2020). Enfin, le dernier argument s'avère plus culturaliste et fait porter la responsabilité de l'échec scolaire aux parents, qui maintiendraient diverses formes de distance vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses normes linguistiques, renforçant ainsi les difficultés d'apprentissage de leurs enfants (Le Plain et Salaün, 2018).

Si ces trois arguments contextuels viennent régulièrement justifier le caractère inachevé de la démocratisation scolaire en Polynésie française, il nous semble que ces causes ne peuvent expliquer à elles seules ces processus. Pour penser les mécanismes de la démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur polynésien, il convient de considérer le « poids de l'origine socioéconomique (elle-même étroitement corrélée à l'origine ethnique) dans la probabilité de réussir » (Salaün, 2020 : 75). Pour ce faire, cet article examine les trajectoires territoriales, scolaires, générées et sociales qui forgent des accès très inégaux à l'enseignement supérieur au sein de la jeunesse polynésienne.

Les inégalités spatiales : l'influence d'un territoire archipélagique dans les trajectoires étudiantes

Alors que les liens entre territoires et éducation sont ténus (Champollion, 2021), les enquêtes nationales sur les étudiant·es, comme celle menée par l'OVE, ne permettent pas de souligner les disparités territoriales au sein de la Polynésie française. L'éducation est pourtant un important « révélateur de l'organisation spatiale de la Polynésie » (Bonvallot, Dupon et Vigneron, 1993). Dans les DROM, les résultats scolaires sont très contrastés entre les zones urbaines, périphériques et rurales (DEPP, 2021 : 97-98). En Polynésie, le système scolaire oppose nettement deux réalités : celle des archipels éloignés (Australes, Marquises et Tuamotu-Gambier) et celle des archipels du centre (IDV et ISLV). Le système éducatif est en particulier très polarisé autour de Tahiti et de l'agglomération de Papeete, où l'offre est plus importante et diversifiée : plus de la moitié des établissements scolaires sont ainsi concentrés dans les seules IDV¹². Parmi l'ensemble de la population polynésienne scolarisée, de l'école primaire au supérieur, 45 % se trouvaient dans les IDV en 1912, contre 75 % en 1988 et 77 % aujourd'hui. Du fait de la moindre présence de collèges et surtout de lycées dans les archipels éloignés¹³, l'écart s'est accru entre l'hypercentre et les périphéries. La part de la population de plus de 15 ans qui est titulaire d'un baccalauréat et poursuit ou non des études supérieures est de 34,8 % dans les IDV en 2017 (contre 16,5 % en 1996), et de 19,1 % dans les trois archipels éloignés (contre 7,1 % en 1996). En somme, cette centralisation urbaine des infrastructures scolaires et de la population diplômée crée des conditions « moins propices à l'activation de stratégies scolaires par les familles » (Audren, 2012 : 149) dans les espaces archipélagiques périphériques. Ainsi, chez les 15-17 ans, le décrochage scolaire concerne un quart des élèves des Tuamotu-Gambier, soit trois fois plus que dans les IDV (MESRI, 2020 : 8).

Par ailleurs, cet inégal accès local aux infrastructures éducatives forge des trajectoires biographiques très différenciées chez les jeunes Polynésien·nes. Pour celles et ceux qui vivent loin du centre, il est souvent nécessaire de se déplacer pour poursuivre leur scolarité après le collège. Par bien des aspects, ces mobilités scolaires peuvent s'apparenter à un véritable « exode rural » de jeunes qui « quittent la structure familiale et découvrent la vie au quotidien sur l'île de Tahiti en internat ou dans le cadre de la famille élargie » (Malogne, 2001 : 813). Près d'un·e élève sur dix en Polynésie fréquente un internat : 5 % au collège et 13 % au lycée. L'enquête menée auprès de l'ensemble des collégien·nes de Polynésie démontre que ces expériences imposées ne

sont pas sans conséquence sur les parcours scolaires (Jedlicki et Lelièvre, 2020). Ainsi, les élèves des trois archipels éloignés connaissent des scolarités plus heurtées : l'exclusion et le redoublement sont plus courants, alors que l'orientation en seconde générale et l'aspiration aux études supérieures sont pour leur part moins fréquentes¹⁴. À l'heure actuelle, l'ensemble des formations postbaccalauréat sont concentrées dans le centre polynésien (IDV et ISLV). Ces expériences de mobilités sont donc obligatoires pour s'engager dans les études supérieures.

Les politiques éducatives cherchent à désenclaver les archipels éloignés (Le Plain, 2018), notamment en accompagnant ces mobilités scolaires juvéniles. Le gouvernement polynésien finance ainsi près de la moitié des déplacements (terrestres, maritimes et aériens) effectués quotidiennement ou lors des vacances scolaires par les élèves du primaire et du secondaire (DGEE, 2021 : 10). Des dispositifs publics visant à réduire le coût des études pour celles et ceux qui viennent de la périphérie ont été développés : revalorisation des bourses (2004), instauration d'un dispositif d'aide au logement étudiant (2008), création de bourses majorées pour les filières prioritaires (2009) et accélération du développement du parc de logements depuis une décennie. Cela étant, les efforts menés pour atténuer ces inégalités territoriales au moment des études supérieures restent moins systématiques. Le gouvernement envisage désormais que ce désenclavement passe par la mise en place de futurs « campus connectés », c'est-à-dire d'antennes localisées des structures de l'enseignement supérieur centralisé à Tahiti.

Alors que les mobilités scolaires de la périphérie vers l'hypercentre (Tahiti et Papeete) sont fortes tout au long de la scolarité, plusieurs étudiant·es interrogé·es en métropole ont au contraire associé les étudiant·es des archipels périphériques à des formes d'immobilités spatiales. Décrivant leur propre cercle d'interconnaissances, Manavaï C., étudiante en sociologie de 22 ans, et Teana G., étudiant en science politique de 20 ans, tous les deux originaires de Tahiti, soulignent ainsi que « ceux des îles, ils partent pas », ou que « le Tahitien lambda dans sa vallée, il bouge pas ». Plutôt qu'une plus grande ambition des jeunes de Tahiti par rapport à celles et ceux qui sont originaires des archipels éloignés, ces inégalités reflètent les manières dont l'institution scolaire façonne les projets des élèves (Van Zanten, 2015; Lemêtre et Orange, 2016). Les étudiant·es polynésien·nes interrogé·es hors de Polynésie ont toutes et tous été scolarisé·es dans un lycée public ou privé de Tahiti. Leurs récits révèlent la forte intériorisation d'une hiérarchie sociospatiale des cursus, qui leur a

été en partie transmise par leurs parents et leurs ami·es, mais aussi par des professeur·es qui les encouragent vivement à étudier hors de Polynésie. Dès lors, ces étudiant·es qui ont quitté le territoire pour étudier ont avoué avoir des « *a priori* » sur la qualité des études locales, leur « réputation pas hyper ouf » et les « cursus pas super ». Leurs jugements dépréciatifs concernent principalement l'Université de Polynésie, qu'ils et elles n'ont pourtant que rarement fréquentée. Sa mauvaise organisation, le faible encadrement des enseignant·es, mais aussi l'absentéisme et le manque de travail des étudiant·es sont tour à tour condamnés. Dans l'esprit de ces bachelier·ères, faire de « bonnes études » consiste plutôt à choisir des formations locales privées, qui se décrivent comme plus encadrantes et affichent des taux de réussite bien supérieurs (de l'ordre de 80 % en licence)¹⁵, ou des filières jugées plus prestigieuses en France métropolitaine ou à l'étranger.

Des parcours d'excellence : des inégalités scolaires aux inégalités étudiantes

Si le taux de réussite au baccalauréat augmente constamment en Polynésie, il reste inférieur aux résultats nationaux. La part d'une classe d'âge qui obtient le baccalauréat ne cesse de progresser sur le territoire (38 % en 2009, 41 % en 2011, 57 % en 2018 et 66 % en 2020)¹⁶, mais la Polynésie demeure là encore loin de l'objectif national (80 %). Par ailleurs, depuis dix ans, seul un tiers des néo-bachelier·ères de Polynésie s'inscrit dans une formation postbaccalauréat.

Ce plus faible accès à l'enseignement supérieur peut s'expliquer en partie par la structure des baccalauréats délivrés en Polynésie française (tableau 2). Conformément à la loi de 1994 sur le développement du territoire qui prévoyait une adaptation des filières « aux besoins de l'économie¹⁷ », les investissements publics se sont particulièrement focalisés sur les filières technologiques et professionnelles. En 2021, celles-ci englobent deux tiers des bachelier·ères de Polynésie (contre moins de la moitié en métropole). La poursuite d'études est en revanche plus fréquente chez les titulaires d'un baccalauréat général, qui constituent un tiers des bachelier·ères, mais deux tiers des effectifs étudiants (Cordazzo et Monicolle, 2020).

Tableau 2

Bachelier·ères et résultats du baccalauréat en 2021

	France métropolitaine et DROM	Polynésie française
Part de bachelier·ères par filière		
Générale	51,8	34,2
Technologique	19,7	23,8
Professionnelle	28,4	42,0
Taux de réussite au baccalauréat		
Baccalauréat général	97,5	95,0
Baccalauréat technologique	93,9	91,7
Baccalauréat professionnel	86,6	83,0
Toutes filières confondues	93,7	89,2
Part des bachelier·ères sans mention		
Baccalauréat général	24,1	29,4
Baccalauréat technologique	40,2	47,3
Baccalauréat professionnel	32,5	41,0
Toutes filières confondues	29,7	38,2

Source: DEPP, DGEE.

La situation polynésienne diffère de celle des DROM (DEPP, 2021: 32) par la forte présence d'établissements primaires, secondaires et supérieurs privés. Parmi les 36 étudiant·es enquêté·es en métropole ou au Canada, deux tiers ont été partiellement ou totalement scolarisé·es dans le secteur privé (13 ont d'abord connu des établissements publics avant d'intégrer des collèges ou des lycées privés, et 11 ont toujours été scolarisé·es dans le privé). Leurs récits biographiques donnent à voir un enchevêtrement de justifications à ces passages par le privé : scolaires (« bonne réputation » de ces établissements); religieuses (croyances catholiques ou protestantes); pratiques (proximité avec le lieu de travail de l'un des parents); ou familiales (scolarisation préalable d'un parent ou d'un·e aîné·e dans cet établissement). Pour autant, ces scolarisations dans le secteur privé semblent bien correspondre – comme en métropole – à des formes de « spécialisation sociale » (Merle, 2011). D'une part, les établissements publics accueillent davantage d'internes des archipels éloignés (10,7 %) que les établissements privés (1,6 %) ¹⁸. D'autre part, au collège et au lycée, la proportion des élèves issu·es des « catégories socioprofessionnelles favorisées » est deux fois supérieure dans le privé (20 %,

contre 9 % dans le public), et celle de boursier·ères y est presque deux fois moindre (31 %, contre 57 %) (DGEE, 2021 : 6). Dans le privé, la taille des classes est réduite en terminale (20 élèves, contre 26 en moyenne dans le public), et les directions comme le corps professoral semblent particulièrement canaliser et accompagner les aspirations des bon·nes élèves vers l'enseignement supérieur, notamment hors du territoire.

Cette polarisation des parcours d'études en fonction des trajectoires scolaires doit également être lue à l'aune de la dimension spatiale des inégalités éducatives. Les données de l'enquête OVE révèlent ainsi de forts contrastes dans les trajectoires de celles et ceux qui poursuivent leurs études supérieures en Polynésie ou en France métropolitaine (tableau 3). Une importante sélection scolaire est à l'œuvre dans la mobilité étudiante puisque, chez les bachelier·ères de Polynésie partant étudier en métropole, on retrouve une nette surreprésentation du baccalauréat général (+11 points) et des bonnes et très bonnes mentions (+9 à 12 points). Bien que les inscriptions dans les formations postbaccalauréat proposées en lycée augmentent depuis 2010 (MESRI, 2020 : 10), l'UPF demeure largement dominante dans le paysage étudiant polynésien (80 %). En métropole, les étudiant·es s'inscrivent davantage dans d'autres types d'établissements (écoles privées, classes préparatoires, etc.) ou de formations sélectives (médicales, scientifiques ou technologiques). Le faible développement de l'offre locale en master impose par ailleurs des mobilités dans la poursuite des études. Ainsi, seul·es 11 % des étudiant·es polynésien·nes sont inscrit·es en master en Polynésie, contre 47 % en métropole.

Tableau 3

Les trajectoires des bachelier·ères qui étudient en Polynésie et en France métropolitaine

	Ensemble des étudiant·es polynésien·nes (n = 279)	En Polynésie (n = 209)	En métropole (n = 70)
Type de baccalauréat obtenu*			
<i>Général</i>	78 %	75 %	89 %
<i>Technologique et/ou professionnel</i>	22 %	25 %	11 %
Mention obtenue au baccalauréat***			
<i>Sans mention</i>	46 %	52 %	28 %
<i>Assez bien</i>	23 %	23 %	20 %
<i>Bien</i>	20 %	17 %	29 %
<i>Très bien</i>	11 %	8 %	23 %
Établissement d'études***			
<i>Université (et autres écoles rattachées)</i>	74 %	80 %	57 %
<i>IUT et écoles d'ingénieur·es</i>	7 %	5 %	13 %
<i>INSPÉ</i>	7,5 %	8 %	6 %
<i>IEP et grands établissements</i>	0,5 %	0 %	3 %
<i>Autres réponses</i>	11 %	7 %	21 %
Filière d'études***			
<i>Arts, langues, lettres, sciences humaines et sociales</i>	52 %	58 %	33 %
<i>Sciences et technologies</i>	33 %	29 %	44 %
<i>Enseignement</i>	7 %	7 %	7 %
<i>Médecine et paramédical</i>	8 %	6 %	16 %

*** = p-value < 0,001; * = p-value < 0,05

Source: enquête « Conditions de vie des étudiants » (OVE, 2020).

Le volet qualitatif de l'enquête confirme non seulement l'obtention très fréquente d'une mention au baccalauréat, mais surtout le fait d'avoir obtenu « de bonnes notes » et d'avoir été parmi les « premiers de la classe », de l'école primaire jusqu'au lycée. Les entretiens révèlent par ailleurs d'autres aspects distinctifs des trajectoires scolaires. La poursuite d'études est plus marquée chez les titulaires d'un baccalauréat général, mais la filière choisie revêt elle aussi une importance fondamentale. Dans un éventail des possibles aussi hiérarchisé qu'en métropole, le baccalauréat scientifique est perçu par les parents des enquêté·es comme « la meilleure filière », réservée à « l'élite »,

celle qui apprend « la rigueur » et « ouvre le plus de portes » pour la suite du parcours étudiant et professionnel. Comme le raconte Manuarii R., un étudiant en ingénierie de 21 ans qui vit à Montréal, ses parents lui ont fait comprendre que « sur ton CV, malheureusement, c'est mieux d'avoir écrit bac S que bac STMG [sciences et technologiques du management et de la gestion] ». Certain·es étudiant·es qui considéraient les mathématiques comme leur « bête noire » ou se décrivaient comme plus attiré·es par les matières littéraires ou par des débouchés professionnels (cuisine, hôtellerie, tourisme) racontent avoir été encouragé·es, voire contraint·es à opter pour le baccalauréat scientifique, parfois accompagné d'options plus distinctives encore (sciences de la vie et de la Terre, section européenne, etc.). Au Canada, la majorité des enquêté·es s'est plutôt dirigée vers un baccalauréat universitaire, et en particulier vers des écoles rattachées à l'Université de Montréal (HEC ou Polytechnique). Cette inscription dans des filières distinctives et sélectives renforce l'importance d'obtenir un baccalauréat scientifique, avec une très bonne mention, dans un lycée central et réputé de Tahiti.

Un rapport genré à l'institution scolaire et aux études

Ces inégalités scolaires peuvent également s'expliquer par les rapports genrés entretenus à l'école (Depoilly, 2012). Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à obtenir le baccalauréat dans les dernières générations (tableau 4). Entre 2007 et 2017, les jeunes femmes étaient surreprésentées parmi les jeunes qui s'engagent dans des études supérieures (61%) (Cordazzo et Monicolle, 2020).

Tableau 4

Part des titulaires du baccalauréat en Polynésie française, par âge et par sexe

	Ensemble	Femmes	Hommes
20-29 ans	44,1	51,1	37,3
30-39 ans	40,1	46,5	33,7
40-49 ans	32,7	35,7	29,8
50-59 ans	24,2	24,8	23,6
60-69 ans	19,4	17,1	21,6
70-79 ans	14,6	10,6	18,8
80 ans et plus	9,1	5,2	14,5
Ensemble	31,0	34,1	27,9

Source : recensement 2017 de l'ISPF.

Les entretiens biographiques réalisés pointent un rapport privilégié des jeunes filles à l'école. Pour résumer sa scolarité, Titaua E., étudiante en psychologie de 24 ans à Montréal, explique : « J'étais la fille chiante qui fait tous ses devoirs. » Ayant toujours obtenu de « bonnes notes » au collège, assorties de félicitations chaque trimestre, Titaua avoue avoir pleuré lorsqu'elle a obtenu le premier 14/20 de sa scolarité, en arrivant au lycée. Cette forte intériorisation des attentes de l'institution scolaire se retrouve dans nombre d'entretiens. Au fil des récits, une distinction genrée des termes employés est apparue : les étudiants se décrivaient comme des élèves « travailleurs », mais surtout « chanceux » d'avoir « des facilités », alors que les étudiantes, quant à elles, ont plus souvent dressé le portrait d'une élève « très sérieuse », « studieuse », « discrète », « impliquée » et « appliquée ». Certaines enquêtées indiquent que leurs parents ont davantage investi, voire surveillé leur scolarité, alors même qu'ils ont donné plus de latitude à leurs frères lorsque ceux-ci se montraient plus distants à l'égard de l'impératif scolaire. Les dispositions les plus conformes vis-à-vis de l'école semblent donc plus régulièrement entretenues chez les jeunes filles, qui s'engagent aussi dans des scolarités plus linéaires. Observées ici au sein d'une population de bon-nes élèves qui ont majoritairement obtenu un baccalauréat général avec mention, ces différences genrées se retrouvent dans les premières exploitations de l'enquête menée auprès de l'ensemble des collégien·nes de Polynésie (ATOLLS, 2020). Les collégiennes font par exemple plus souvent leurs devoirs (+11 points), ont moins connu l'expérience de l'exclusion ou du redoublement (-10 points) et envisagent davantage d'intégrer la filière générale au lycée, puis de faire des études supérieures (+13 points).

Les rôles combinés des parents et de l'institution scolaire forgent et reproduisent des inégalités sexuées qui, comme c'est le cas en métropole (Buisson-Fenet, 2017), encouragent la réussite des jeunes filles tout au long de la trajectoire scolaire, mais les mènent à des choix et à des parcours d'études différenciés. Les deux enquêtes sur les conditions de vie des étudiant·es (menées par l'ISPF et l'OVE) constatent que les jeunes femmes sont légèrement surreprésentées parmi les étudiant·es qui restent en Polynésie (74 %), alors que les jeunes hommes sont au contraire plutôt surreprésentés parmi celles et ceux qui étudient hors du territoire (40 %). Une grande partie de ces écarts peut s'expliquer par l'offre de formation locale elle-même, puisque le gouvernement polynésien a précocement investi dans des filières jugées plus féminisées : l'enseignement et la santé. Interrogées

sur les projections professionnelles les ayant habitées durant l'enfance, les étudiantes ont régulièrement évoqué les métiers d'institutrice et d'infirmière. Comme en métropole, les inégalités de genre tendent à diminuer au moment de l'orientation vers les études supérieures (Stevanovic, 2008), où l'on constate un progressif « infléchissement des orientations des filles des études littéraires vers celles de droit, d'économie, de commerce » (Duru-Bellat, Kieffer et Marry, 2001 : 276). Il n'en demeure pas moins que l'on retrouve aujourd'hui une forte féminisation des effectifs au sein des formations présentes localement, et à l'inverse une plus grande masculinisation des cursus qui canalisent les départs hors du territoire. Ainsi, la présence des femmes reste forte dans l'enseignement (85 %), les lettres et les langues (84 %), le droit (79 %) ou encore la santé (75 %) et moindre dans les sciences (64 %), et elles continuent d'être minoritaires dans les STS (47 %) ou les études d'ingénieur·es (30 %).

Des inégalités sociales marquées après le baccalauréat

Avec l'allongement de la scolarisation obligatoire¹⁹ et la hausse du taux de diplômé·es dans la population polynésienne, l'impératif scolaire se diffuse progressivement dans tous les milieux sociaux. Cependant, les inégalités sociales restent très marquées au moment de l'accès à l'enseignement supérieur. Alors que les étudiant·es polynésien·nes ont connu les mêmes évolutions des procédures d'admission (Admission Post-Bac [APB] et Parcoursup), cette sélection scolaire se double pour eux d'une forte sélection sociale (Couto, Bugeja-Bloch et Frouillou, 2021).

Les coûts matériels de la poursuite des études rendent ainsi ce projet inaccessible à nombre de jeunes Polynésien·nes. L'association polynésienne Avenir Étudiant, affiliée à la Fédération des associations générales étudiantes (FAGE), a établi en 2020 un « indicateur du coût de la rentrée » qui prend en compte différents postes budgétaires souvent incompressibles : frais d'inscription, de santé, de transports et dépenses liées à la vie quotidienne (alimentation, produits d'hygiène et d'entretien, abonnement Internet, etc.). D'après les données des deux enquêtes sur les conditions de vie des étudiant·es (menées par l'ISPF et l'OVE), deux tiers des étudiant·es vivent en famille en Polynésie, et un tiers habite dans un logement indépendant (seul·e ou en colocation) ou en résidence collective, leurs loyers mensuels s'échelonnant de 200 à 900 euros. Les calculs établis par Avenir Étudiant montrent que les frais d'inscription varient fortement d'un diplôme à l'autre (50 euros annuels pour un BTS, et 262 euros pour une licence), mais aussi d'un établissement

à l'autre (335 euros pour un master à l'UPF, contre 4 000 à 4 900 euros pour une année de master dans l'une des structures privées de Tahiti). Autrement dit, selon les situations, un·e étudiant·e peut payer de 3 800 euros à plus de 16 000 euros pour une année d'études. L'association souligne enfin de très fortes disparités territoriales : le coût moyen de la seule rentrée s'élève à près de 1 300 euros, mais il peut doubler pour un·e étudiant·e originaire d'un archipel éloigné comme les Marquises, âgé·e de plus de 21 ans, sans famille à Tahiti, non boursier·ère et donc logé·e dans le parc privé (Avenir Étudiant, 2021). Ces sommes importantes sont à mettre en relation avec le salaire net médian en Polynésie française, qui s'établit à 1 700 euros (Adam, 2021). Toutefois, ce salaire varie sensiblement selon le secteur d'activité, le niveau d'études, le sexe, l'âge des travailleur·ses ou leur archipel, toujours au profit du secteur public, des plus diplômé·es, des hommes, des plus âgé·es et de Tahiti. Par ailleurs, le marché de l'emploi est très segmenté entre les natifs et natives de Polynésie et les métropolitain·es, à l'avantage de ces derniers (Ménard, 2018). Si les études les plus coûteuses sont peu accessibles à nombre de jeunes Polynésien·nes, les ménages modestes des archipels périphériques semblent les plus exposés à des parcours d'études empêchés, tandis que les familles aisées de Tahiti sont les plus à même de s'y engager.

Tableau 5
Budget des étudiant·es

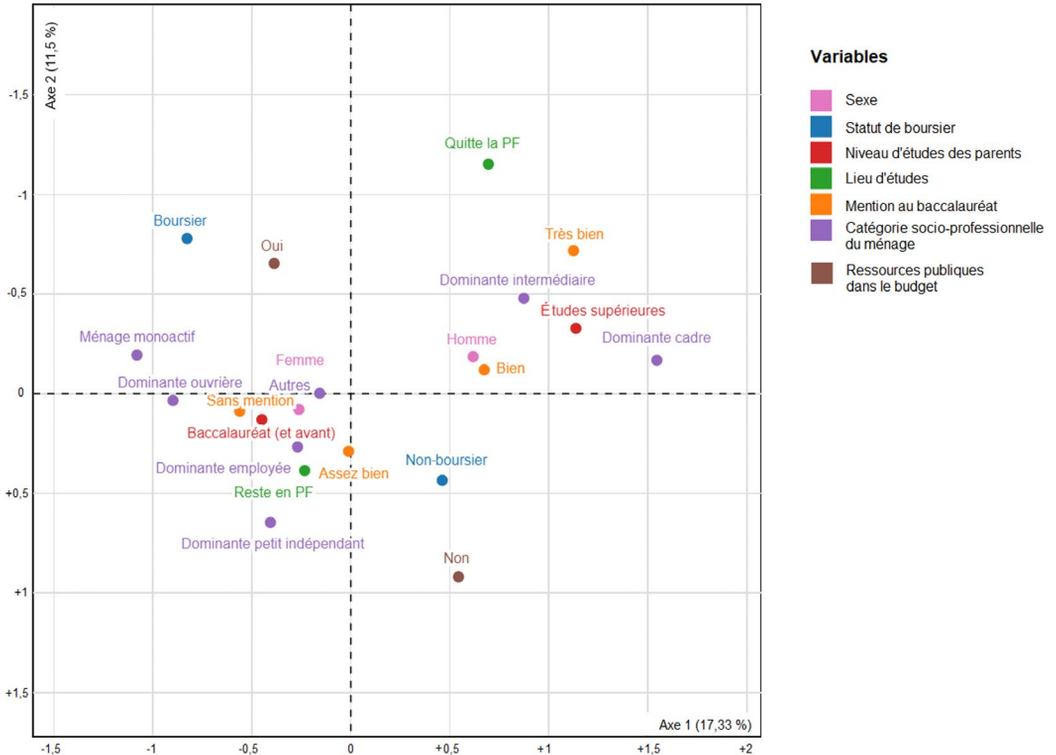
	Toutes et tous les étudiant·es	En Polynésie	Hors de Polynésie
Type de dépenses effectuées pendant le semestre			
<i>Vie quotidienne (alimentation, habillement...)**</i>	81 %	77 %	97 %
<i>Transports**</i>	68 %	64 %	81 %
<i>Communications***</i>	56 %	47 %	80 %
<i>Frais de logement**</i>	45 %	40 %	61 %
<i>Loisirs et sorties***</i>	44 %	34 %	73 %
<i>Loyer***</i>	40 %	27 %	79 %
<i>Mutuelle***</i>	27 %	20 %	49 %
<i>Santé</i>	25 %	26 %	23 %
<i>Garde d'enfants</i>	4 %	5 %	1 %
Sources régulières de financement			
<i>Participation de la famille</i>	64 %	61 %	73 %
<i>Participation du ou de la conjoint·e*</i>	14 %	16 %	6 %
<i>Revenus d'un emploi*</i>	17 %	14 %	26 %
<i>Prêt étudiant**</i>	5 %	3 %	11 %
<i>Économies et épargne</i>	7 %	6 %	9 %
<i>Aide publique***</i>	58 %	51 %	80 %
<i>Allocation logement***</i>	15 %	3 %	50 %
<i>Allocation familiale*</i>	9 %	11 %	3 %
<i>Bourse d'études ou liée aux études</i>	5 %	4 %	7 %
Demandes exceptionnelles d'aides financières			
<i>À la famille</i>	27 %	24 %	36 %
<i>Aux ami·es</i>	8 %	9 %	7 %
<i>Aide sociale</i>	8 %	10 %	4 %
Indicateurs des difficultés financières			
<i>N'ont pas pu faire d'économies/ épargner</i>	72 %	74 %	67 %
<i>Sont aux prises avec des difficultés financières (très) importantes</i>	42 %	39 %	51 %
<i>Ont dû se restreindre*</i>	41 %	37 %	53 %
<i>Jugent leurs ressources plutôt/ très insuffisantes pour couvrir leurs besoins mensuels</i>	27 %	28 %	23 %
<i>Ont un découvert bancaire***</i>	16 %	10 %	36 %
<i>Ont dû se mettre à travailler/à travailler plus pour augmenter leurs revenus*</i>	10 %	8 %	16 %
<i>Ont dû demander un emprunt bancaire</i>	2 %	3 %	0 %

*** = p-value < 0,001; ** = p-value < 0,01; * = p-value < 0,05

Source : enquête « Conditions de vie des étudiants » (OVE, 2020).

Chez celles et ceux qui étudient en Polynésie, les solutions à ces problèmes matériels ne semblent pas avoir été trouvées dans l'emprunt (3 %) ni dans le fait de se mettre à travailler pour augmenter ses ressources (8 %), qui restent deux cas très minoritaires (tableau 5). Dans près des deux tiers des cas, les ressources des étudiant·es proviennent de la famille (61%), voire du ou de la conjoint·e (16 %). Parmi les étudiant·es en Polynésie ayant répondu à l'enquête de l'OVE, 36 % déclarent être boursier·ères, ce qui constitue le taux le plus bas dans les territoires ultramarins, mais la moitié dispose de ressources publiques régulières dans son budget. L'accès à des aides de l'État ou du gouvernement polynésien (bourses et allocations, aides à la mobilité, loyer encadré, etc.) s'avère donc fondamental pour s'engager dans des études supérieures. Comme c'est le cas dans l'ensemble des DROM (DEPP, 2021 : 34), la Polynésie française compte un grand nombre de boursier·ères, de l'école jusqu'aux études supérieures. Au collège et au lycée, un élève sur deux a le statut de boursier·ère. Dans certains établissements des archipels éloignés ou en périphérie de Tahiti, ce taux avoisine les 90 % (DGEE, 2014; 2021). Dans l'enseignement supérieur, parmi les 4 000 étudiant·es en Polynésie, 1 600 sont des boursier·ères sur critères sociaux, dont près de 40 % à l'un des deux échelons maximaux (6 ou 7) (MESRI, 2020 : 10). Cet appui des pouvoirs publics a rendu possible non seulement la massification de l'enseignement supérieur en Polynésie, mais également l'accès des classes populaires aux études (tableau 6). Ainsi, une majorité de celles et ceux qui étudient en Polynésie ont un ou des parents ouvrier·ères (9 % des mères et 30 % des pères) ou employé·es (37 % des mères et 21,5 % des pères), alors que les enfants de cadres sont minoritaires (5 % des mères et 14 % des pères).

Graphique 2
Analyse des correspondances multiples (ACM)



Source : « Conditions de vie des étudiants » (OVE, 2020).

Ces inégalités sociales s'avèrent d'autant plus marquées lorsque l'on observe les parcours de celles et ceux qui étudient hors de Polynésie. Une ACM réalisée à partir des données de l'OVE confirme que cette sélectivité sociale vient nettement distinguer les parcours des étudiant·es mobiles et immobiles (graphique 2). Le premier axe de l'ACM oppose les étudiant·es les plus doté·es en ressources multiples et celles et ceux qui en sont relativement dépourvu·es. Du côté de celles et ceux qui restent étudier en Polynésie, on retrouve bien des étudiant·es des classes populaires, avec des fratries plus nombreuses (5 enfants et plus), dont les parents ont obtenu au maximum le baccalauréat ou ont arrêté leur scolarité au collège ou au lycée, et qui sont

majoritairement né·es en Polynésie ou dans un autre territoire ultramarin. De l'autre côté de l'axe, celui où les étudiant·es quittent la Polynésie pour leurs études, on retrouve au contraire des enfants des classes supérieures, dont les parents ont fait des études universitaires, sont plus souvent né·es en métropole ou à l'étranger et ont des revenus mensuels qui dépassent 4 000 euros. Le deuxième axe de l'ACM renvoie quant à lui à la question de l'accès aux ressources publiques. Celles et ceux qui n'ont pas ou qui ont moins accès à ces aides publiques sont surreprésenté·es en Polynésie, alors que celles et ceux qui ont quitté la Polynésie y ont davantage accès.

Tableau 6**Origines sociales des étudiant·es**

	Toutes et tous les étudiant·es	En Polynésie	Hors de Polynésie
Professions et catégories sociales du ménage (PCS)***			
Dominante cadre	12 %	8,5 %	21,5 %
Dominante intermédiaire	15,5 %	10,5 %	30 %
Dominante employée	22 %	24 %	17 %
Dominante petit indépendant	6,5 %	8 %	3 %
Dominante ouvrière	14,5 %	18 %	4,5 %
Ménage monoactif (dominante employé·e ou ouvrier·ère)	6 %	8 %	1,5 %
Niveau d'études des parents***			
Baccalauréat ou moins	72 %	79 %	49 %
Études supérieures	28 %	21 %	51 %
Revenus mensuels des parents***			
0-2000 euros	21 %	26 %	6 %
2001-4000 euros	19 %	18 %	21 %
4001-6000 euros	14 %	8,5 %	30 %
Plus de 6000 euros	10 %	8,5 %	14 %
Non-réponse	36 %	39 %	29 %

*** = p-value < 0,001

Source : enquête « Conditions de vie des étudiants » (OVE, 2020).

Les entretiens menés en France métropolitaine confirment que pour celles et ceux qui ont connu des scolarités publiques, parfois dans des filières technologiques, avec des résultats scolaires moins bons et quelques passages préalables par une formation en Polynésie, le départ a été rendu possible par l'accès à des aides publiques, soumises à des conditions de ressources et parfois cumulées. Dans cette perspective, le Canada peut apparaître comme une destination plus élitaire encore. Aucun des étudiant·es enquêté·es à Montréal n'est issu·e des classes populaires; il s'agit plutôt de jeunes dont les parents sont «assez aisés», selon l'expression utilisée par Hauarii S., un jeune Tahitien de 25 ans, qui travaille désormais à Montréal, après y avoir étudié l'économie et la finance. Cette surreprésentation des classes moyennes et supérieures peut d'abord s'expliquer par les coûts plus élevés à la fois de la vie et des études universitaires à Montréal (4 000 à 20 000 euros de frais d'inscription annuels). Une autre exigence financière devient par ailleurs centrale pour celles et ceux qui choisissent le Canada, et bien souvent le Québec : le recours très fréquent à un intermédiaire, Montréal Studies. Cette entreprise accompagne les étudiant·es dans leurs démarches administratives et dans leur recherche de logement, moyennant 2 000 à 3 000 euros de frais. Par ailleurs, aucun·e de ces étudiant·es n'a eu accès à une aide publique, soit parce que leurs parents ne l'ont pas demandée, soit parce qu'ils se sont vu refuser l'octroi d'une bourse d'études ou l'accès à un dispositif d'aide à la mobilité en raison de leurs revenus. Enfin, par rapport aux étudiant·es rencontré·es en métropole, les enquêté·es à Montréal disposent de ressources scolaires et internationales plus nombreuses. Sur les 21 enquêté·es, 14 avaient de forts ancrages dans le domaine de l'enseignement (Letrait et Salane, 2015). En racontant leur enfance, ces enquêté·es ont évoqué l'influence d'un ou de deux parent·s enseignant·es, de tantes institutrices ou encore de cousines surveillantes à l'école. De plus, 18 étaient très familiarisés avec la mobilité internationale, soit par les récits de proches qui avaient eux-mêmes migré, soit par l'expérience directe de séjours scolaires, linguistiques ou sportifs à l'étranger (Australie, États-Unis ou Nouvelle-Zélande notamment).

La sélection scolaire peut enfin venir renforcer le poids de ces dépenses, et placer les étudiant·es polynésien·nes dans des situations qui ressemblent à bien des égards à celles vécues par les étudiant·es étranger·ères en France (Bréant, 2018). Tiffany W., une étudiante de 22 ans, est aujourd'hui inscrite dans un baccalauréat de biologie à l'Université de Montréal, alors qu'elle projetait de se rendre à Clermont-Ferrand après son baccalauréat

en 2017. Elle avait préparé son départ tandis que sa jumelle préparait le sien à Toulouse. Leurs parents commerçants avaient payé leurs billets d'avion, organisé leur installation en métropole et loué deux appartements, mais Tiffany a été contrainte de réorganiser son projet à la dernière minute, à la suite du refus de ses premiers vœux APB :

Genre, c'était vraiment tout fait, j'avais vraiment tout réservé, j'étais là, ouais, OK, je pars! (rires) Et là, bah, quand j'ai appris genre fin juillet que j'étais pas acceptée, que j'avais que STAPS [sciences et techniques des activités physiques et sportives], bah, j'étais là : on annule tout. Enfin, moi, je pars plus! Et on a tout annulé.

Tiffany s'est provisoirement inscrite à l'UPF, pour pouvoir commencer à organiser son départ au Canada l'année suivante. Parmi les étudiant·es polynésien·nes, le cumul de ressources multiples favorise donc non seulement l'émergence de plus grandes aspirations aux études supérieures et à la mobilité hors de Polynésie, mais rend également plus facile leur réalisation, même lorsque la sélection scolaire vient perturber les projets d'études initialement prévus.

Conclusion

Les investissements publics nationaux et locaux effectués ces dernières décennies ont largement recomposé le paysage des études supérieures en Polynésie française : création d'établissements, diversification des filières d'études, accueil d'une population grandissante de bachelier·ères, aides à la mobilité, etc. Cela étant, les jeunes de ce territoire ultramarin n'ont pas tous et toutes la possibilité de devenir étudiant·e. Ces inégalités d'accès à l'enseignement supérieur en Polynésie française ne peuvent s'expliquer uniquement par des spécificités locales contextuelles ou par la responsabilité de familles qui résistent à l'impératif scolaire. Sélectif à plus titre, ce processus se forge bien en amont des études supérieures, au fil des scolarités. Bien entendu, la mise en place de diverses aides publiques aux étudiant·es a limité la trop forte segmentation sociale des études supérieures (Verley et Zilloniz, 2010), mais nombre de politiques éducatives ont plutôt accompagné ou renforcé les inégalités entre les trajectoires étudiantes. La centralisation continue des infrastructures de l'enseignement secondaire et supérieur a progressivement marginalisé les enfants des archipels périphériques. Après le baccalauréat, la sélection toujours accrue des bon·nes élèves renforce les difficultés d'accès

des jeunes les moins conformes aux attentes de l'institution scolaire. Le développement local des filières les plus féminisées écarte les jeunes filles, qui obtiennent pourtant de meilleurs résultats scolaires, des mobilités pour les études. Enfin, la spécialisation des institutions divise les publics étudiants, avec une nette surreprésentation des étudiant·es issu·es des classes populaires dans les filières locales les plus dévalorisées, des classes moyennes dans les cursus sélectifs locaux et des classes supérieures dans les filières à la fois les plus coûteuses et les plus prestigieuses hors du territoire polynésien. En somme, « les inégalités contextuelles ne se substituent pas aux déterminants "classiques" des inégalités de scolarisation : elles se cumulent » (Ben Ayed et Broccolichi, 2011 : 63).

Si les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur se sont indéniablement élargies, l'étude des parcours des étudiant·es polynésien·nes démontre que cette massification s'est effectuée sans que l'ordre social et éducatif ne soit réellement bouleversé. Dans le système éducatif primaire et secondaire, on observe une « démocratisation uniforme » des trajectoires scolaires (Merle, 2000), dans la mesure où l'école en Polynésie a tendance à reproduire des inégalités – de genre, de classe et de race – enchevêtrées au fil des scolarités (Salaün, 2020). Au moment de s'engager dans la poursuite d'études supérieures, c'est une « démocratisation ségrégative » qui semble se jouer, laquelle vient renforcer encore un peu plus les inégalités territoriales existantes et créer de nouvelles différences entre les parcours étudiants. Une hiérarchisation sociale s'établit ainsi progressivement entre les jeunes qui restent étudier en Polynésie et celles et ceux qui sont mobiles (inter)nationalement à ce moment de leur parcours.

—

Bibliographie

Adam, Marine. 2021. « Des fortes inégalités salariales en Polynésie française », *Points études et bilans de la Polynésie française*, 1268 : 1-4.

ATOLLS. 2020. « Être collégien en classe de troisième en Polynésie française : des scolarités au gré de la mobilité », *Documents de travail de l'Ined*, 258 : 14.

Audren, Gwenaëlle. 2012. « Dynamiques scolaires et recompositions socioterritoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? », *Géographie, économie, société*, 14, 2 : 147-170.

Avenir Étudiant. 2021. Conférence de presse, Papeete. <<https://www.tntv.pf/tntvnews/polynesie/economie/le-cout-de-la-rentree-post-bac-2021-2022-legerement-plus-eleve/>>. Page consultée le 20 septembre 2022.

- Ben Ayed, Choukri et Sylvain Broccolichi. 2011. « L'appréhension des inégalités de scolarisation, ou comment y voir clair dans la jungle des idées reçues et des fausses oppositions », *Savoir/Agir*, 3, 17 : 53-64.
- Bonvallet, Jacques, Jean-François Dupon et Emmanuel Vigneron (dir.). 1993. « L'enseignement, la formation professionnelle et l'emploi », *Atlas de la Polynésie française*. Paris, ORSTOM : 347-350.
- Bréant, Hugo. 2018. « Étudiants africains : des émigrés comme les autres. Sélectivité sociale du visa et (im)mobilités spatiales des étudiants internationaux comoriens et togolais », *Politix*, 3, 123 : 195-218.
- Buisson-Fenet, Hélène (dir.). 2017. *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*. Paris, De Boeck Supérieur.
- Champollion, Pierre. 2021. « Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française », *Administration et éducation*, 3, 171 : 45-59.
- Cordazzo, Philippe et Céline Monicolle. 2020. « Bacheliers polynésiens et études supérieures », *Points études et bilans de la Polynésie française*, 1219 : 4.
- Cour des comptes. 2009. *La gestion des fonds publics par la Polynésie française*. Paris, Rapport public annuel.
- Cour des comptes. 2016. *Le système scolaire en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie : un effort de l'État important, une efficience à améliorer*. Paris, Rapport public annuel.
- Couto, Marie-Paule, Fanny Bugeja-Bloch et Leïla Frouillou. 2021. « Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur », *Agora débats/jeunesses*, 3, 89 : 23-38.
- Depoilly, Séverine. 2012. « Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, 179 : 17-28.
- Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE). 2014. *Des réseaux éducation prioritaire + en Polynésie française*. Papeete, Ministère de l'Éducation et de la modernisation de l'Administration/Vice-rectorat de Polynésie.
- Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE). 2021. *Les chiffres clés du système éducatif polynésien. Rentrée 2021*. Papeete, Ministère de l'Éducation et de la modernisation de l'Administration.
- Direction de l'enseignement primaire (DEP) et Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 2013. *L'état de l'école primaire de Polynésie*. Papeete, Ministère de l'Éducation et de la modernisation de l'Administration.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 2021. *Géographie de l'école*. Paris, DEPP/Ministère de l'Éducation nationale et de la modernisation de l'Administration.
- Duru-Bellat, Marie et Annick Kieffer. 2008. « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63, 1 : 123-157.
- Duru-Bellat, Marie, Annick Kieffer et Catherine Marry. 2001. « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, 2, 42 : 251-280.
- Fardeau, Leïla, Éva Lelièvre et Celio Sierra-Paycha. 2021. « La première enquête Famille en Polynésie française : Fet'i e fenua », *Points études et bilans de la Polynésie française*, 1276 : 4.

Gorohouna, Samuel et Catherine Ris. 2017. «Vingt-cinq ans de politiques de réduction des inégalités : quels impacts sur l'accès aux diplômes?», *Mouvements*, 3, 91: 89-98.

Guéraud, Élie, Fanny Jedlicki et Camille Noûs. 2021. «L'émigration étudiante des "filles du coin". Entre émancipation sociale et réassignation spatiale», *Travail, genre et sociétés*, 2, 46: 135-155.

Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES). 2016. *Rapport d'évaluation de l'Université de la Polynésie française*. Paris.

Jedlicki, Fanny et Éva Lelièvre. 2020. «Être élève de 3^e en Polynésie française», *Points études et bilans de la Polynésie française*, 1220: 4.

Joseph, Gilles, Éric Kamwa et Sébastien Mathouraparsad. 2019. «Choix d'études et rapports à la mobilité des lycéens et étudiants martiniquais», *Études caribéennes*, 43-44. <<https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.16414>>. Page consultée le 26 août 2022.

Kamanzi, Pierre Canisius et Pierre Doray. 2015. «La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification», *Revue canadienne de sociologie*, 52, 1: 38-65.

Le Plain, Emeline. 2018. «Entre reproduction du modèle national et "autonomie" du pays : quelques aspects de la gestion de la difficulté scolaire en Polynésie française», dans Stéphane Minvielle (dir.). *L'école calédonienne du destin commun*. Nouméa, Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, coll. «Lire»: 286-300.

Le Plain, Emeline et Marie Salaün. 2018. *L'école ambiguë : histoires de familles à Tahiti*. Paris, L'Harmattan.

Lemêtre, Claire et Sophie Orange. 2016. «Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux», *Savoir/Agir*, 3, 37: 63-69.

Letrait, Muriel et Fanny Salane. 2015. «Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur?», *Économie et statistique*, 478-480: 243-271.

Longuet, Gérard. 2020. *L'enseignement scolaire en outre-mer : des moyens à mieux adapter à la réalité des territoires*. Rapport d'information. Paris, Sénat, Commission des finances.

Malogne, Gwendoline. 2001. «L'éducation en Polynésie française : une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance?», *Revue juridique polynésienne*, 7: 803-816.

Maurice, Edenz et Marie Salaün. 2020. «Entrer dans la République pour sortir du colonial après 1946. Flux et reflux de l'assimilation scolaire dans l'outre-mer français (Guyane, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française)», *Outre-Mers*, 1, 406-407: 25-48.

Ménard, Marie. 2018. *Activité et mobilité : les parcours professionnels des Polynésiens (Enquête Emploi, Iles de la Société)*. Paris, Ined/ISPF.

Merceron, François. 2005. «Dynamiques démographiques contemporaines de la Polynésie française : héritage colonial, pluriethnisme et macrocéphalie urbaine», *Les cahiers d'outre-mer*, 58, 230: 233-240.

Merceron, Sébastien. 2011. «Le diplôme, un passeport pour l'emploi», *Points études et bilans de la Polynésie française*, 3. <<https://www.ispf.pf/publication/id/2015>>. Page consultée le 26 août 2022.

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

Merle, Pierre. 2011. «Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé», *Revue française de sociologie*, 52, 1: 133-169.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). 2020. *Diagnostic territorial de la Polynésie française*. Paris, MESRI, Département des investissements d'avenir et des diagnostics territoriaux – Stratégies territoriales pour les outre-mer (STRATOM).

Pasquier, Julie. 2020. «La population en Polynésie française à horizon 2030», *Points études et bilans de la Polynésie française*, 1212 : 4.

Pastor, Dominique et Edgar Taaatua. 2009. *Le décrochage scolaire : quelles actions pour le pays ?* Rapport de la commission «Éducation-Emploi». Papeete, Conseil économique, social et culturel de la Polynésie française.

Salaün, Marie. 2016. «Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III^e République», *Politix*, 4, 116 : 29-52.

Salaün, Marie. 2020. «Ni race, ni classe ? À propos de la convocation de la "culture" dans l'appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française», *Agora débats/jeunesses*, 1, 884 : 67-79.

Stevanovic, Biljana. 2008. «L'orientation scolaire», *Le Télémaque*, 2, 34 : 9-22.

Torterat, Jérémie. 2021. «Le marché de l'emploi se dégrade en 2019 malgré une baisse du taux de chômage», *Points études et bilans de la Polynésie française*, 1246. <<https://www.ispf.pf/publication/1246>>. Page consultée le 26 août 2022.

Verley, Élise et Sandra Zilloniz. 2010. «L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances», *Formation emploi*, 110 : 5-18.

Van Zanten, Agnès. 2012. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, Presses universitaires de France.

Van Zanten, Agnès. 2015. «Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ?», *Regards croisés sur l'économie*, 1, 16 : 80-92.

Notes

¹ Ces dépenses atteignent désormais plus de 500 millions d'euros par an.

² Par la *Loi n° 77-772 du 12 juillet 1977 relative à l'organisation de la Polynésie française*, la *Loi n° 84-820 du 6 septembre 1984 portant statut du territoire de la Polynésie française* et la *Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française*.

³ À l'école primaire, les enseignant-es étaient 1100 en 1975 contre 3 745 en 2021 (Direction générale de l'éducation et des enseignements [DGEE], 2021 : 5). Entre 2003 et 2012, la part des enseignant-es recruté-es sans baccalauréat a reculé de 20 points (15 %), et celle des titulaires d'un diplôme bac +3 ou +5 a progressé de 10 points (15 %) (Direction de l'enseignement primaire [DEP] et Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP], 2013 : 25).

⁴ Hors de l'UPF, ces formations étaient proposées à l'Institut de formation des professions de santé (1966), à l'École normale (1979) ou à l'École de sages-femmes (1986).

⁵ «Enquête de rentrée» 2000-2021. <<https://www.education.pf/documents-telechargeables/>>. Page consultée le 20 septembre 2022.

-
- 6 Données de 1996 à 2017. <<https://data.ispf.pf/bases/Recensements.aspx>>. Page consultée le 20 septembre 2022.
- 7 Réalisée entre 2020 et 2022 au sein de l'Institut national d'études démographiques (Ined), dans le cadre du projet « Archipels, Territoires et mObilités famiLiaLes » (ATOLLs) de l'Agence nationale de la recherche (ANR), et coordonnée par Éva Lelièvre.
- 8 Conduite auprès de l'ensemble des collégien·nes de Polynésie.
- 9 En 2020, 60 014 personnes ont accepté de remplir ce questionnaire en ligne, parmi lesquelles on compte 279 jeunes Polynésien·nes (ou, plus précisément, 279 jeunes ayant obtenu leur baccalauréat en Polynésie), dont 209 étudient en Polynésie et 70 en métropole. Cette population étudiante étant mal connue, j'ai fait le choix de m'appuyer sur les résultats bruts recueillis, sans pondération.
- 10 1767 étudiant·es volontaires ont répondu au questionnaire en ligne.
- 11 L'intitulé de cette partie emprunte au titre d'un reportage (« Étudiants : très [trop!] chères études ») réalisé par B. Olivier, M. Dury et M. Bonno, diffusé en 2020 sur la chaîne d'informations Polynésie la 1ère.
- 12 D'après les données de la DGEE (2021-2022), on compte 228 établissements du premier degré (dont 117 dans les îles du Vent) et 69 établissements du second degré (dont 36 dans les îles du Vent).
- 13 À la rentrée 2021-2022, on compte seulement 20 établissements du secondaire dans l'ensemble des trois archipels éloignés, dont un collège-lycée agricole aux Marquises et un microlycée professionnel dans les Tuamotu.
- 14 Les premières exploitations de l'enquête LCEM ont été menées aux côtés de Mickaël Durand et Fanny Jedlicki.
- 15 Alors que les évaluations de l'UPF soulignent « la persistance d'un taux d'échec élevé », d'après le rapport d'évaluation établi par le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) en 2016 (6).
- 16 D'après la « Lettre de rentrée » de la ministre polynésienne de l'Éducation diffusée le 30 juillet 2021. <<https://www.education.pf/wp-content/uploads/2021/08/Lettre-de-rentree-2021.pdf>>. Page consultée le 20 septembre 2022.
- 17 *Loi n° 94-99 du 5 février 1994 d'orientation pour le développement économique, social et culturel de la Polynésie française.*
- 18 Cet écart peut être en partie relativisé, car les données de la DGEE ne comptabilisent pas les places occupées dans les foyers catholiques (DGEE, 2021 : 9).
- 19 Obligatoire de 5 à 16 ans depuis la publication de l'arrêté n° 796 du Conseil des ministres du 24 juillet 1996 portant règlement type des écoles maternelles et élémentaires publiques.

Professionaliser, oui, mais comment ?

Tensions identitaires chez et entre les acteurs universitaires de la discipline STAPS en France

PHILIPPE TERRAL

Professeur de sociologie – Université de Toulouse

Introduction

En paraphrasant le titre d'un ouvrage publié par Philippe Meirieu en 1987 et resté célèbre dans les sciences de l'éducation comme au sein des professions enseignantes, notamment du fait de son caractère pragmatique et opérationnel, cet article se propose d'aborder, au plus près des savoirs construits et offerts à l'université, la question de la professionnalisation de ses formations. Professionnaliser, oui, mais comment ? La question mérite d'autant plus d'être posée que nombre de voix se sont élevées dans la communauté universitaire pour dénoncer des incitations, voire des injonctions à la professionnalisation, dont la réalité reste à analyser (Doray, Tremblay et Groleau, 2015), ou, plus globalement, des instruments d'action publique (Lascombes et Le Galès, 2004) tendant à s'imposer sans discussion et sans débat au monde universitaire¹. Comme d'autres analyseurs, ce thème de la professionnalisation nous permet de rendre compte des tensions identitaires qui traversent les divers systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. Les multiples conceptions de la professionnalisation des formations universitaires sont d'ailleurs à saisir en lien avec différents modèles historiques d'organisation des universités (Lessard et Bourdoncle, 2002; Bourdoncle et Lessard, 2003). Nous nous intéressons dans ce texte tout particulièrement aux débats et oppositions à l'œuvre entre les visions « académique » et « professionnalisante » des formations universitaires, et plus globalement aux effets des critiques utilitaristes portées de façon accrue à l'égard des connaissances produites et diffusées dans cet espace.

La mise en place du LMD en France et l'objectif de professionnalisation : un des aspects utilitaristes parmi d'autres attribué à la connaissance produite et diffusée

Face au constat de la mise en place d'instruments d'action publique sans réels débats et concertations en France, cet article ouvre ce que l'on peut considérer comme la « boîte noire » des conceptions et pratiques de production et de diffusion des savoirs universitaires en relation avec cette question de la professionnalisation des formations, laquelle renvoie à un des aspects des transformations récentes de l'université française, depuis la mise en place de la réforme « LMD » (licence-master-doctorat) notamment (Musselin, 2009). Cette politique publique, dont les premiers fondements se mettent en place à la fin des années 1990, a eu de profonds effets sur le travail effectif des enseignants et enseignants-chercheurs. À la suite d'autres recherches (notamment Musselin, 2001; Chevaillier et Musselin, 2014), nous considérons que ces transformations sont multiples et touchent aussi bien le domaine des formations, celui de la recherche, que le mode d'administration et de gouvernance des universités. Il s'agit ici moins de considérer la question de la professionnalisation comme une préoccupation spécifiquement attachée à la réforme LMD que de voir comment cette réforme a agi et agit sur la manière dont les acteurs² des universités françaises conçoivent la professionnalisation, en mettant la focale sur les conceptions et pratiques de production et de diffusion des savoirs.

En effet, le souci de professionnalisation des formations universitaires est bien antérieur à la réforme LMD, même s'il touche différemment les disciplines universitaires. Songeons par exemple aux formations de droit ou de santé, adossées dès leur origine à l'exercice de professions (juristes, avocats, médecins, dentistes, pharmaciens, etc.). Notre propos s'inscrit dans une perspective plus globale qui vise à montrer que cette préoccupation est associée à un ensemble de transformations plus larges de l'enseignement supérieur que certains qualifient d'institutionnalisation de politiques dites néolibérales (Allouch et Noûs, 2020), caractérisées entre autres par des préoccupations de rationalisation et de réduction de coûts en ce qui concerne notamment l'investissement de l'État français (Vinokur, 2007). Sans nous y attarder, signalons que, du point de vue de la sociologie de l'action publique, ce mouvement ne touche pas que les universités et s'inscrit dans une dynamique plus générale de réforme de l'ensemble des administrations françaises

inspirée des idées du *New Public Management* (Bezès, 2009) et marquée par un processus dit d'« agencification » (Benamouzig et Besançon, 2008) repérable notamment, pour l'enseignement supérieur français, dans la mise en place, par la loi de 2006, de l'ANR (Agence nationale de la recherche) et de l'AERES (Agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), renommée le HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur). De notre côté, nous nous sommes intéressés aux liens entre ces conversions d'un certain nombre de politiques et de services publics (en particulier en éducation, en recherche, en santé) et l'évolution des conceptions et pratiques de la production et de la diffusion de savoirs (Terral, 2013). Cela nous a entre autres permis de repérer un accroissement des critiques utilitaristes adressées aux savoirs et de montrer combien était réactivée dans de nombreux contextes, et sous différentes formes, la tension entre validité et utilité des connaissances, interrogeant par là même les modes de validation des savoirs universitaires, lesquels apparaissent par ailleurs davantage pluriels.

C'est depuis ce point de vue que la question de la professionnalisation des formations universitaires, et plus globalement celle de la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche sous l'effet des réformes, nous intéresse. Moins que de considérer en détail le faisceau de réformes interconnectées que nous venons d'évoquer, il s'agit d'envisager leurs effets sur l'activité professionnelle des acteurs universitaires en considérant la façon dont ils gèrent les potentielles tensions entre les missions précédemment assignées à leur travail et l'affichage croissant et récurrent de l'objectif de professionnalisation des formations. On pourrait ainsi dire que la question de la professionnalisation est précisément associée au mouvement de transformation des études universitaires ayant suivi la réforme LMD parce que, comme d'autres mots d'ordre ou injonctions, elle est porteuse d'une certaine idée de la formation et, plus globalement, d'une vision plus utilitariste (pour plus de détails sur cette notion, voir Terral, 2013) de la production et de la diffusion des savoirs. Plutôt que de considérer une rupture globale où un mode 1 du développement des sciences et de la connaissance se substituerait à un mode 2 (Gibbons *et al.*, 1994), plus utilitariste, nous nous intéressons, par le biais de questions précises comme l'interdisciplinarité (Collinet, Terral et Trabal, 2015; Terral, Trabal et Collinet, 2017) ou, ici, la professionnalisation des formations, à la façon dont ces questions confrontent diverses visions des relations entre validité et utilité des savoirs, en lien avec différentes fonctions et positions sociales occupées dans l'espace de la recherche et de

l'enseignement supérieur français. Nos diverses enquêtes pointent en effet une pluralisation des référentiels (Jobert et Muller, 1987) d'enseignement supérieur et des missions assignées aux acteurs universitaires durant ces vingt dernières années; pluralité qui engendre potentiellement des tensions identitaires, c'est-à-dire à la fois des difficultés personnelles dans l'évolution du rapport à la profession et des difficultés de coordination, voire des conflits entre les identités collectives en présence. Nous considérons ainsi les diverses formes de l'adhésion ou du rejet aux réformes universitaires et les relations que ces dernières entretiennent pratiquement avec les activités de travail elles-mêmes (Demazière, Lessard et Morrissette, 2014). Il s'agit ainsi de voir comment, depuis cet objectif de professionnalisation, les acteurs universitaires transforment potentiellement les représentations et les pratiques de leur(s) profession(s), recomposant potentiellement ainsi leurs identités professionnelles et leurs modes de reconnaissance (Wittorski, 2008).

Les STAPS, un bon analyseur des controverses et tensions entre les acteurs universitaires au sujet de la professionnalisation des formations

Nous prenons le cas de la discipline STAPS en France, qui a la particularité d'être construite sur un objet de connaissance et non sur une discipline scientifique. La 74^e section du CNU (Conseil national des universités) a été créée en 1983. Elle est historiquement exclusivement focalisée sur la formation des enseignants d'EPS en collège et en lycée, et comprend aujourd'hui quatre grands départements de formation : éducation et motricité (le département « historique »), entraînement sportif, management du sport, ainsi qu'activités physiques adaptées et santé. Ses acteurs regroupent une grande diversité de profils et de savoirs : ce sont des enseignants-chercheurs de spécialités extrêmement diverses (physiologie, biomécanique, psychologie, sociologie, histoire, droit, gestion, etc.), mais également des enseignants du second degré dans une proportion assez importante³. L'histoire de cette filière est marquée par un souci d'autonomisation par rapport aux savoirs et aux pouvoirs médicaux, qui l'ont historiquement contrôlée, ainsi que par des velléités de reconnaissance universitaire la distinguant des autres filières et disciplines déjà installées (voir notamment Terral, 2003; Mierzejewski, 2005).

Cette discipline, portée par les enseignants d'EPS, s'est émancipée de la tutelle médicale en développant des savoirs davantage interdisciplinaires : sciences humaines et sociales, connaissances professionnelles et recherches sur

l'intervention, etc. Au milieu des années 1990, cette filière singulière a vécu une massification plus brutale (effectifs étudiants multipliés par quatre en dix ans) que celle de l'ensemble du système universitaire français, effet direct de la suppression du concours d'entrée en première année de DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) – procédure illégale depuis la loi de 1984, qui fait suite à plusieurs recours des familles auprès du tribunal administratif. Cette massification a eu des incidences sur les profils des formés et des formateurs, ainsi que sur le contenu et la qualité des formations et de leurs débouchés professionnels (Gojard, 2012).

On peut ainsi considérer la discipline STAPS comme un analyseur pertinent des bouleversements plus généraux qu'a subis l'enseignement supérieur du fait notamment des éléments suivants : forte massification étudiante; diversification des formations et des débouchés professionnels et augmentation de la productivité, sinon de « l'excellence » de la recherche; pluralité des parcours et statuts des acteurs universitaires ainsi que des savoirs produits et diffusés. En tant que jeune discipline universitaire fondée initialement sur des préoccupations de formation professionnelle, elle illustre également très bien les tensions entre recherche et formation professionnelle, science et technique, théorie et pratique. En examinant les débats et controverses autour de la professionnalisation de ses formations, l'étude de la discipline STAPS va nous permettre de considérer les tensions entre acteurs (tensions entre les statuts et les disciplines des formateurs), mais aussi au sein d'un même parcours (tensions au sein de chaque statut et discipline), autour de la double mission de recherche et de formation universitaire, et de la contrainte de production et de diffusion de savoirs à la fois valides et utiles socialement : qu'est-ce que professionnaliser ? quels savoirs sont ou seraient plus « professionnalisants » que d'autres ?

Appréhender conjointement la dynamique des carrières individuelles et celle des débats et controverses entre acteurs dans le cadre d'une enquête au long cours

En mobilisant à la fois une sociologie des carrières (Becker, 1985; Hughes, 1990; Darmon, 2008 et 2016) émanant de la sociologie interactionniste américaine et une sociologie des controverses (pour une vue générale, voir notamment Raynaud, 2018), nous étudions simultanément les dynamiques individuelles et collectives qui entourent la professionnalisation des formations. Nous

appréhendons la diversité des représentations de la formation portées par les acteurs en lien avec leurs parcours et profils, ainsi que les débats et controverses permettant de saisir les fondements de leurs positions sociales dans le champ universitaire, suivant le sens donné à cette notion par Bourdieu (1980)⁴.

Notre attention aux processus temporels, comme le fait d'inscrire l'enquête dans la durée, nous permet de rendre potentiellement compte d'un certain nombre de changements issus des réformes qu'a subies l'enseignement supérieur français. Ainsi, le début des années 2000 est marqué par des évolutions, voire des bifurcations (« *turning points*⁵ ») (Hughes, 1990) que les acteurs universitaires accepteront et parviendront plus ou moins à intégrer suivant la représentation de la formation qu'ils portent, c'est-à-dire l'ensemble des idées étayant d'un point de vue argumentaire leurs conceptions. En appréhendant cette diversité de représentations, nous tentons de mieux comprendre les fondements des formes de coordination (accords, arrangements, compromis, tensions, oppositions, hiérarchies, etc.) à l'œuvre entre les différents acteurs universitaires. L'étude des débats et controverses permet ainsi de saisir conjointement les effets des conceptions et des positions dans le champ, les jeux de savoir et de pouvoir (Terral, 2013) se développant autour de l'activité des acteurs considérés.

Le matériau empirique étayant nos analyses est constitué de deux séries d'entretiens relevant d'une enquête longitudinale, menée en deux temps, sur neuf unités de formation et de recherche françaises, ainsi que d'observations ethnographiques participantes (en tant qu'enseignant-chercheur en STAPS : observation de réunions, discussions informelles, échanges de courriels, production d'écrits, etc.) réalisées sur toute la période dans différents espaces universitaires de la discipline. Au total, nous disposons de 54 entretiens (voir l'annexe 1 pour plus de détails sur les profils des enquêtés) : 26 entretiens menés entre 1997 et 2002 avec 8 enseignants du second degré (PRAG EPS) et 18 enseignants-chercheurs se revendiquant « psychologues de la cognition ou du mouvement », « chercheurs en neurosciences », « biomécaniciens », « physiologistes », « historiens », « sociologues », « enseignants-chercheurs en management du sport », « anthropologues », « didacticiens » ; et 28 entretiens menés entre 2015 et 2019 avec 9 enseignants du second degré (PRAG EPS) et 19 enseignants-chercheurs se revendiquant des disciplines précédemment citées. Lors de cette seconde vague d'entretiens, nous n'avons pas pu systématiquement interroger les mêmes personnes que lors de l'enquête 1997-2002 du fait de départs à la retraite ou de mutations, notamment.

Les entretiens visaient à la fois à interroger les différents acteurs sur la nature et le vécu de leurs activités, afin de saisir leurs représentations de la formation, et sur les relations professionnelles entre eux. Nous avons avant tout cherché à recueillir des descriptions concrètes des activités de travail, puis, dans un second temps, des considérations et jugements plus généraux relevant de représentations et visions du monde s'ancrant dans les conceptions de la formation des interviewés.

À partir d'une analyse des conceptions de la professionnalisation et des positions sociales dans le champ, et en considérant les tensions et difficultés de coordination entre acteurs (tensions inter-) tout comme celles jalonnant le parcours individuel (tensions intra-), nous mettons en évidence dans un premier temps une dynamique de spécialisation et de segmentation des activités des acteurs. Étudiant ensuite en détail les arguments des deux grandes conceptions des formations universitaires que nous nommons visions académique et professionnalisante, nous montrons comment s'imbriquent des considérations organisationnelles (effets des positions sociales et des *ethos* disciplinaires des acteurs dans le champ universitaire, et de la tendance à la spécialisation et à la segmentation des activités professionnelles dans cet espace), axiologiques (le « bon » professionnel pour la « bonne » société) et épistémiques (le « bon » savoir pour professionnaliser). Ce dernier constat nous permettra de souligner combien la question de la professionnalisation des formations fait ressortir la double contrainte de validité et d'utilité des connaissances, participant ainsi d'une critique utilitariste des savoirs universitaires.

Quand la professionnalisation accroît les tensions intra- et inter-individuelles en provoquant une dynamique de spécialisation et de segmentation des activités des acteurs

Notre enquête met en évidence une spécialisation des carrières enseignantes qui renvoie à la sollicitation plus intensive de certaines activités fondant le travail des universitaires parmi leurs trois principales missions : former, chercher, administrer. Les entretiens menés montrent que, pour la période récente, les charges de travail accrues, conséquences des incitations des diverses réformes (recherche de partenariats, de financements, évaluations, recrutement d'emplois temporaires, etc.), tendent à spécialiser et à segmenter cet espace professionnel en différentes catégories d'acteurs, générant par là

même des tensions identitaires pour chaque enseignant et entre enseignants autour de la double mission de recherche et de formation universitaire :

Quand je regarde mon parcours professionnel, je vois finalement que je suis passé d'un fort engagement sur la formation des enseignants d'EPS à un investissement plus intense sur la recherche. Les exigences et le temps que prenaient ces deux engagements n'étaient pas compatibles, on ne peut pas être partout. [...] Et alors que c'est parfois perçu par certains collègues comme des choix de carrière, voire de l'opportunisme, c'est aussi une certaine frustration pour moi, qui suis un ancien enseignant d'EPS très attaché à la formation de ces professionnels et à la professionnalisation de nos étudiants. (Un MCF en STAPS, docteur en histoire, 56 ans au moment de l'entretien en novembre 2016)

Comme on le constate, cette spécialisation est plus ou moins bien vécue par les acteurs en fonction de leur vision de la profession et de leur projet professionnel, qui se voient ainsi plus ou moins modifiés. C'est en ce sens que nous parlons de tensions identitaires, entendues à la fois comme difficultés personnelles dans l'évolution du rapport à la profession et comme conflits entre identités collectives en concurrence pour contrôler le champ des formations universitaires. Nous rejoignons ainsi les travaux s'intéressant aux normes globales qui régissent aujourd'hui le champ éducatif, associées aux exigences croissantes à l'égard des professions enseignantes. Ces dernières exigent des niveaux de formation plus élevés, des compétences attendues multipliées et formalisées par des référentiels nouveaux (Lang, 2004), et ce, au risque souvent de mettre les travailleur-euses « sous tension » (Tardif, 2012).

Il faut être clair, ce qui guide et a toujours guidé les carrières à l'université, ce sont quand même les activités de recherche. Se couper de l'activité et de la productivité en recherche au nom du pilotage des formations est très pénalisant. [...] Du coup, c'est effectivement très compliqué, particulièrement avec les contraintes administratives croissantes et le manque de moyens, de s'engager pleinement dans la professionnalisation de nos étudiants et dans une activité de recherche intensive comme on nous le demande par ailleurs au niveau des laboratoires. (Un MCF en STAPS, biomécanicien, 42 ans au moment de l'entretien en avril 2017)

Rendant compte de ces tensions dont on voit combien elles peuvent être intra- et inter-individuelles, certains enquêtés ont même été jusqu'à nous

parler de deux profils d'acteurs : les formateurs «*très formation*» ou «*très recherche*». Et comme l'évoquent les extraits d'entretiens précédents, ces profils professionnels ne renvoient pas aux mêmes positions sociales dans le champ scientifique (Bourdieu, 1976), ce qui induit des jeux de concurrence et des rapports de domination entre acteurs tant les activités de recherche sont historiquement davantage valorisées dans les carrières universitaires que l'implication dans les formations. Comme a pu le souligner Musselin (2005) en se penchant sur les modes de recrutement dans diverses universités, les activités de recherche sont souvent la dimension la plus facile à apprécier pour les recruteurs et les évaluateurs, car ils ont assez de critères, notamment quantitatifs, pour juger de ce type de compétence. L'équivalent n'existe pas en matière d'évaluation des activités d'enseignement, qui implique de fait souvent des jugements plus subjectifs.

Nous le verrons dans un second temps, ces deux profils d'acteurs «*très formation*» ou «*très recherche*» sont souvent liés à des conceptions différenciées de la professionnalisation des formations universitaires que nous qualifions d'«académique» et de «professionnalisante», bien que l'on ne puisse pas établir de correspondance stricte entre positions et conceptions. Par de nombreux aspects, notre analyse fait écho aux travaux de Delès (2017), qui distingue deux régimes d'études dans le système d'enseignement supérieur français en s'intéressant notamment aux formations littéraires et à leur régime d'études généraliste, et en interrogeant les logiques de professionnalisation et la prégnance du modèle adéquatniste.

La dimension longitudinale de notre enquête permet de montrer que, pour la filière STAPS, et depuis les réformes visant à professionnaliser les universités, les acteurs non enseignants-chercheurs (enseignants d'éducation physique et sportive du second degré, autres professionnels, personnels contractuels et vacataires) occupent une place accrue dans les premiers cycles universitaires de licence et dans certains diplômes professionnels (licences, voire masters professionnels). Outre le fait que ces personnels assurent davantage d'heures de formation (384 h par an) que les enseignants-chercheurs, dont le service d'enseignement obligatoire s'élève à 192 heures par an, la professionnalisation des formations universitaires a également valorisé leurs compétences professionnelles comme une des composantes actuellement essentielles des *curricula*. On peut ainsi s'interroger sur une évolution potentielle des rapports de force dans certains espaces universitaires, qui restent toutefois peu nombreux :

Dans cette licence professionnelle, on a l'impression que l'on est dans un petit village gaulois, car les rapports hiérarchiques sont inversés. Ce sont les PRAG (enseignants du second degré) qui pilotent, et les enseignants-chercheurs sont là en complément. (Un enseignant du second degré en STAPS, responsable d'une licence professionnelle, 32 ans au moment de l'entretien en janvier 2002; l'entretien de 2016 avec ce même acteur révèle une configuration similaire)

Moi, en tant que PRAG, je travaille très bien avec les enseignants-chercheurs dans les formations professionnelles du département APAS [activités physiques adaptées et santé]. J'ai bien trouvé ma place, et la question des différences de statuts se pose moins qu'ailleurs, je crois, car nous sommes quelque part tous animés par la défense des professionnels et des professions de l'activité physique adaptée. (Une enseignante du second degré en STAPS, très active au sein d'une licence professionnelle en APAS, 28 ans au moment de l'entretien en octobre 2001; l'entretien de 2017 avec elle révèle une configuration similaire)

Pour autant, on l'a vu, la professionnalisation des formations universitaires est susceptible d'accroître les tensions chez et entre les acteurs du fait de la dynamique de spécialisation et de segmentation de leurs activités, tout particulièrement entre activités d'enseignement et de recherche. Au-delà des statuts et des rapports à la profession, nous souhaitons montrer combien ces tensions sont également étroitement liées à des conceptions du savoir, et notamment à des appréhensions différenciées de la double contrainte de validité et d'utilité sociale des connaissances.

Quand la professionnalisation accroît les tensions intra- et inter-individuelles en renforçant l'opposition entre visions académique et professionnalisante des formations universitaires

Notre enquête a mis en évidence des débats et controverses entre les visions « académique » et « professionnalisante » des formations universitaires se disputant le contrôle du champ des formations. Dans le matériau argumentatif collecté, nous montrons que les propos mêlent des arguments organisationnels (modes de gouvernance des institutions de formation et de recherche, rapports entre les dispositifs d'enseignement et de recherche),

axiologiques (valeurs et type d'individu à former en lien avec une vision donnée de la société) et plus strictement épistémiques (concernant la question de la validation des savoirs et du rapport des idées à l'action). Finalement, nous soulignons combien la dynamique de professionnalisation des formations universitaires, comme d'autres facettes des réformes en cours – dont on a vu combien elles étaient portées par des questions « utilitaristes » –, rend compte des tensions identitaires et des controverses accrues qui se développent dans cet espace.

À l'instar de certains de nos enquêtés, dont les propos pointaient, voire dénonçaient les positions asymétriques entre « formateurs-chercheurs » et « formateurs-formateurs », nous défendons l'idée que deux conceptions de la professionnalisation sont en concurrence au sein de l'espace universitaire STAPS, et que cette concurrence s'est accrue avec le développement d'enjeux dits de « professionnalisation ». On pourra se reporter aux travaux de Lessard et Bourdoncle (2002) ainsi que de Bourdoncle et Lessard (2003) pour une réflexion approfondie sur cette question. Notons toutefois que la défense d'une conception « académique » ou « professionnalisante » de la formation universitaire ne dépend pas du seul statut (enseignants-chercheurs/PRAG), mais s'explique en partie par des processus de socialisation que nous ne pouvons détailler ici (pour plus de précisions, voir notamment Terral, 2003 et 2013). Ainsi, des « formateurs-chercheurs » peuvent défendre des visions professionnalisantes de la formation comme des « formateurs-formateurs » sont susceptibles d'en promouvoir une conception plus académique. Notre propos vise donc moins à faire correspondre des profils à des conceptions qu'à montrer combien les tensions identitaires chez et entre les acteurs s'inscrivent également dans ces conceptions différenciées, et vont jusqu'à remettre en question les modes de validité et d'utilité des connaissances produites et diffusées. Comme nous allons le voir, ces deux grandes conceptions de la professionnalisation imbriquent trois lignes d'opposition argumentative : les relations entre les formations universitaires et le monde du travail ou plus largement le monde économique; une certaine vision de la personne et du citoyen à former; et les compétences pertinentes à transmettre pour la formation à la profession. Nous montrons ensuite combien, sur un plan plus strictement épistémique, ces deux conceptions interrogent la problématique du double enjeu de validité et d'utilité des connaissances produites et diffusées à l'université.

Les relations entre les formations universitaires et le monde économique : autonomie contre liens étroits

La vision de la formation que nous qualifions d'académique tend à privilégier la production et la diffusion de connaissances dans le cadre d'organisations relativement autonomes par rapport au monde du travail (et tout particulièrement au secteur marchand, qui est le secteur le plus souvent évoqué par les acteurs lors des entretiens pour caractériser le monde du travail) :

Je relie la question de la professionnalisation à la nécessité de produire des connaissances appliquées ou en tout cas directement utiles et utilisables par les entreprises et l'industrie. Moi, j'ai toujours fait de la recherche fondamentale sur le contrôle moteur, mais je vois bien qu'aujourd'hui, ça intéresse moins, c'est plus difficile à faire financer. [...] Et sur le terrain des formations et des enseignements, c'est pareil, il faut viser l'employabilité à tout prix, faire monter nos taux de réussite et d'insertion professionnelle pour être bien évalués et attractifs. [...] Je me reconnais beaucoup moins dans ce nouveau contexte, je ne suis pas rentré à l'université pour fournir des solutions techniques préétablies ou de la main-d'œuvre pour les entreprises. (Un PR en STAPS, en psychologie du mouvement, 57 ans au moment de l'entretien en juin 2018)

Les tenants d'une perspective professionnalisante sont au contraire très favorables aux rapprochements du monde universitaire et des milieux de travail (administrations, entreprises, associations, etc.) :

C'est toujours une richesse d'intégrer des professionnels dans nos formations et de travailler avec eux. C'est y compris utile pour moi au niveau de la recherche, qui est ainsi plus ajustée à des besoins concrets. [...] Et puis, pour moi, ce n'est pas acceptable par rapport aux étudiants de ne pas se soucier de leur insertion professionnelle. [...] Je suis en tout cas plus à l'aise aujourd'hui dans l'espace universitaire qu'à l'époque où l'on produisait en recherche des connaissances très déconnectées du terrain, tout cela pour faire reconnaître les laboratoires en STAPS. (Un MCF en STAPS, en management du sport, 52 ans au moment de l'entretien en décembre 2017)

On le voit ici, les activités de formation directement connectées à la question de l'accès à la profession et de son exercice s'opposent à la production et à

la diffusion de connaissances plus ou moins utiles au monde du travail. Nous notons également combien, sur un plan individuel, ces deux acteurs sont plus ou moins à l'aise et se retrouvent plus ou moins dans ces évolutions de l'espace universitaire.

La personne à former : un individu polyvalent disposant d'une vision large de la société ou un futur professionnel opérationnel

Cette vision des relations entre les formations universitaires et le monde économique est souvent étroitement liée à une certaine idée de la personne à former. Ainsi, l'idée de l'employabilité et de la formation pour une profession donnée s'oppose parfois à une vision plus globale du citoyen et de l'individu à former :

Moi, ce qui m'importe, c'est que les étudiants, une fois qu'ils arrivent sur le terrain, ils soient un minimum équipés. Or les collègues se plaignent, tant dans le monde de l'entraînement que dans celui de l'EPS (éducation physique et sportive). Ils reprochent à nos étudiants de ne pas savoir faire grand-chose quand ils les ont en stage ou, pire, quand ils sont embauchés. (Un enseignant du second degré en STAPS, 30 ans en novembre 1998; l'entretien de décembre 2014 [46 ans] montre peu d'inflexion des représentations de l'interviewé)

Quand je fais réfléchir les étudiants, quand je leur apprend à penser, à lire, à écrire, bref, à s'exprimer, eh bien, j'ai vraiment l'impression de les préparer à leur futur métier; non seulement à l'exercer, mais aussi à y accéder, car nos étudiants ne savent souvent pas bien se présenter, s'exprimer, rédiger des courriers... (Un PR de neurosciences en STAPS, 40 ans, janvier 2002. Il maintient cette position dans l'entretien de mars 2014 [52 ans] tout en précisant que «la question de l'employabilité des étudiants a désormais pris une place centrale»)

Une vision académique prône l'idée qu'«il faut former un individu avant de former un professionnel». Il s'agit ici de «transmettre aux étudiants un esprit critique», «des valeurs citoyennes», et d'ainsi favoriser leur «épanouissement personnel». Certains fustigent même les «visions trop utilitaristes de la formation et de la recherche», les «options de formation à courte vue». Nous retrouvons ici la mise à distance des préoccupations liées à l'accès à

la profession et à son exercice. Celles-ci ne sont pas pour autant éludées, mais envisagées de façon plus lointaine, en considérant, comme nous allons le détailler, que la formation doit donner des compétences générales que l'individu réinvestira ensuite dans diverses situations de sa vie (professionnelle ou non).

Les compétences pertinentes pour la formation à la profession : compétence à l'adaptabilité et à l'innovation ou « assimilation » d'une culture professionnelle pour une bonne intégration dans l'emploi

Une conception académique valorise les savoirs issus de la recherche avant ceux produits par les professionnels. Cela va de pair avec la défense d'une vision de la recherche souvent qualifiée de « fondamentale ». La plupart des tenants de cette conception ne considèrent pas pour autant les savoirs des professionnels inutiles, mais ils établissent une hiérarchie (même si les savoirs théoriques ne sont pas les « *uniques supports de la formation* ») :

Notre boulot, en tant que chercheurs, c'est quand même transmettre une hauteur de vue, des démarches, des capacités de généralisation. Les professionnels sont souvent pris dans les contraintes de leurs contextes et ne savent pas prendre ce recul, qui est à mon sens fondamental dans la formation. C'est pour cela que je m'inquiète de la baisse que j'observe en termes d'enseignements scientifiques, tant en termes de théories que de méthodes. (Une PR de sociologie en STAPS, 53 ans, janvier 2018)

On voit ici combien la « supériorité » de la démarche scientifique s'appuie sur le caractère transférable des connaissances produites du fait de leur pouvoir de généralisation. Ce fameux recul dont il est question est un gage pour nombre d'académiciens de la capacité des individus à s'adapter à de nombreuses situations (professionnelles ou non) qu'ils seront ensuite amenés à rencontrer. D'autres académiciens ont également insisté sur le potentiel d'innovation que véhicule la formation par les savoirs scientifiques du fait de la capacité de réflexion et d'imagination qu'elle porte. Certains tendent à taxer les formations professionnalisantes de « *formations à courte vue* », « *conformisantes* », « *manquant de réflexion et de recul critique* ». Parmi les tenants de la vision professionnalisante, toutefois, nombreux sont ceux

qui ne remettent pas en cause l'intérêt et l'utilité des connaissances et de la démarche scientifiques, alors que d'autres sont plus radicaux, mélangeant d'ailleurs parfois questions épistémiques et enjeux de pouvoir :

Au bout d'un moment, il faut arrêter, les connaissances produites par beaucoup d'enseignants-chercheurs sont tellement éloignées du terrain qu'elles ne sont pas comprises par les étudiants, elles ne servent à rien. Ils nous prennent pour des guignols, nous, les gens de terrain, ceux qui enseignent les APS (activités physiques et sportives), mais, nous, au moins, on sait de quoi on parle parce qu'on vit le concret tous les jours. (Un enseignant du second degré en STAPS, 31 ans en mai 1999. L'entretien de mai 2015 [47 ans] montre peu d'inflexion des représentations de l'interviewé, même si la posture est moins radicale en ce qui concerne les oppositions statutaires)

Conclusion : professionnalisation des formations, tensions identitaires et critiques utilitaristes des savoirs

En somme, l'analyse approfondie des argumentaires recueillis montre combien cette controverse entre conceptions académique et professionnalisante de la formation s'ancre dans un débat épistémique de fond touchant à la question de la validité et de la validation des savoirs universitaires, question qui peut être appréhendée différemment en fonction des régimes épistémiques⁶ (Terral, 2013) en présence. On voit avec le dernier extrait d'entretien combien, pour cet enseignant du second degré, la validation d'un savoir ou d'une idée est étroitement liée à l'intérêt qu'il porte à ses conséquences pratiques pour ses interventions concrètes. Il en va tout autrement pour un enseignant-chercheur en neurosciences ou en psychologie expérimentale, et le mode de validation des savoirs est encore différent pour un sociologue, un historien, un chercheur en didactique ou en sciences de l'intervention. Notre enquête montre ainsi que l'on gagne à considérer les régimes épistémiques mobilisés et promus par les acteurs (technique ou technologique, sciences expérimentales ou non, fondamentales/appliquées, disciplinaires/interdisciplinaires, approches quantitatives/qualitatives, etc.) pour saisir leurs conceptions de la recherche, mais aussi de la formation et donc de la professionnalisation. Ces éléments viennent croiser la question des statuts des acteurs considérés, ce qui explique que l'on ne puisse établir de correspondance mécanique entre statut (et donc position sociale) et conception. Selon nous, l'analyse gagne à se pencher sur

les rapports aux savoirs des individus et leur potentielle évolution au cours de leur parcours et de leurs trajectoires.

Nous considérons que les tensions et les difficultés de coordination que les différents intervenants éducatifs vivent individuellement et entre eux renvoient précisément à des critiques utilitaristes adressées à chaque régime épistémique. Il nous semble que l'invitation à la professionnalisation des formations, tout comme d'autres incitations, voire injonctions des récentes réformes universitaires (valorisation, excellence, productivité, etc.), interroge sous diverses formes l'utilité de ces divers savoirs universitaires. Certains savoirs dits « techniques », « technologiques », « appliqués » sont ainsi souvent jugés « plus utiles » par les acteurs porteurs d'une vision professionnalisante.

D'après l'enquête menée, cette critique utilitariste s'exprime de plusieurs manières. Elle intervient au sein de la relation pédagogique, quand certains acteurs considèrent que les étudiants peinent à s'approprier certains savoirs et sont même rétifs à cette forme de connaissance, la jugeant souvent « *trop abstraite* » et « *loin des réalités du terrain* ». La seconde objection concerne la question de l'insertion professionnelle des étudiants et de leur employabilité, qui seraient susceptibles de se réaliser davantage « *grâce aux réseaux personnels* », « *à la connaissance de la culture du milieu* », plutôt que par « *la maîtrise de connaissances théoriques et abstraites* ». La troisième critique, de nature plus strictement épistémique, discute le caractère insuffisamment « *situé* » et « *contextualisé* » de certaines formes de connaissances scientifiques. On retrouve là des débats classiques en sociologie de l'expertise, où les savoirs dits « *d'usages* », « *de terrain* », voire « *profanes* » viennent discuter, voire contester un certain nombre de connaissances établies auxquelles est souvent attribué le label de « *science* ».

À un moment assez central pour nombre de sociétés occidentales, alors que la crise des démocraties semble en partie liée à une crise des savoirs (confiance dans les connaissances et expertises établies, multiplication de l'affirmation de points de vue, désinformation, « *complotisme* »), il nous semble pertinent de considérer de très près ce qui se joue, notamment en matière de pouvoir et de reconfiguration des rapports de force en présence, derrière ces critiques utilitaristes adressées à un certain nombre de savoirs produits et diffusés dans l'espace universitaire.

Bibliographie

Allouch, Anabelle et Camille Noûs. 2020. « Un modèle britannique d'université ? », *Savoir/Agir*, 53, 3 : 10-18.

Becker, Howard S. 1985. *Outsiders*. Paris, Métailié.

Benamouzig, Daniel et Julien Besançon. 2008. « Les agences, de nouvelles administrations publiques ? », dans Olivier Borraz et Virginie Guiraudon (dir.). *Politiques publiques*, t. 1 : *La France dans la gouvernance européenne*. Paris, Presses de Sciences Po : 283-307.

Bezes, Philippe. 2009. *Réinventer l'État. Les réformes de l'Administration française (1962-2008)*. Paris, Presses universitaires de France.

Bourdieu, Pierre. 1976. « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3 : 88-104.

Bourdieu, Pierre. 1980. « Quelques propriétés des champs », dans Pierre Bourdieu (dir.). *Questions de sociologie*. Paris, Éditions de Minuit : 113-120.

Bourdoncle, Raymond et Claude Lessard. 2003. « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue française de pédagogie*, 142 : 131-181.

Chevaillier, Thierry et Christine Musselin (dir.). 2014. *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Collinet, Cécile, Philippe Terral et Patrik Trabal. 2015. « Les formes de travail scientifique en STAPS : entre disciplinarité et interdisciplinarité », *Movement and Sport Sciences/Science et motricité* : 41-53.

Darmon, Muriel. 2008. *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. 2^e édition. Paris, La Découverte.

Darmon, Muriel et François de Singly. 2016. *La socialisation*. 3^e édition. Paris, Armand Colin.

Delès, Romain. 2017. « Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français », *Revue européenne des sciences sociales*, 55-1 : 213-233.

Demazière, Didier et Charles Gadéa. 2010. *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris, La Découverte.

Demazière, Didier, Claude Lessard et Joëlle Morrissette. 2014. « Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences », *Éducation et sociétés*, 32 : 5-20.

Doray, Pierre, Émilie Tremblay et Amélie Groleau. 2015. « Quelle professionnalisation dans les universités québécoises ? », *Formation emploi*, 129 : 47-64.

Gibbons, Michael, Helga Nowotny, Camille Limoges, Simon Schwartzman, Peter Scott et Martin Trow. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres, Sage.

Gojard, Loïc. 2012. *De la formation à l'emploi, une approche sociocognitive des carrières étudiantes : le cas des STAPS*. Thèse de doctorat en STAPS. Toulouse, Université Toulouse III-Paul-Sabatier.

Hughes, Everett. 1990. *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris, Éditions de l'EHESS.

Jobert, Bruno et Pierre Muller. 1987. *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*. Paris, Presses universitaires de France.

Lang, Vincent. 2004. « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », dans Maurice Tardif et Claude Lessard (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, Presses de l'Université Laval : 157-171.

Lascombes, Pierre et Patrick Le Galès (dir.). 2004. *Gouverner par les instruments*. Paris, Presses de Sciences Po.

Lessard, Claude et Raymond Bourdoncle. 2002. « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue française de pédagogie*, 139 : 131-153.

Meirieu, Philippe. 1988. *Apprendre... Oui, mais comment*, Paris, ESF.

Mierzejewski, Stéphane. 2005. *Le corps académisé. Genèse des STAPS (1968-1982)*. Thèse de doctorat en STAPS. Paris, Université Paris X.

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

Musselin, Christine. 2005. *Le marché des universitaires : France-Allemagne-États-Unis*. Paris, Presses de Sciences Po.

Musselin, Christine. 2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue de Mauss*, 1, 33 : 69-91.

Raynaud, Dominique. 2018. *Sociologie des controverses scientifiques*. Paris, Éditions Matériologiques.

Tardif, Maurice. 2012. « Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression », *Formation et profession*, 1, 20 : 1-8.

Terral, Philippe. 2003. *La construction sociale des savoirs du monde sportif : sociologie des conceptions épistémiques*. Thèse de doctorat en sociologie. Paris, Université Paris IV-Sorbonne.

Terral, Philippe. 2013. « Corps efficaces, corps pathologiques et expertises plurielles : les sciences face aux critiques utilitaristes », synthèse des travaux en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Toulouse, Université Toulouse III-Paul-Sabatier.

Terral, Philippe, Patrick Trabal et Cécile Collinet. 2017. « Faire preuve d'interdisciplinarité. Un mot d'ordre, ses interprétations et ses ajustements. », *Terrains et travaux*, 30 : 209-229.

Vinokur, Annie. 2007. *Pouvoirs et financements en éducation : qui paye décide ?* Paris, L'Harmattan.

Wittorski, Richard. 2008. « La professionnalisation », *Savoirs*, 17, 2 : 9-36.

Annexe 1

Profil des 54 « acteurs » enquêtés par entretien (dont 35 hommes et 19 femmes, d'âges, de statuts [professeurs des universités, MCU, ATER, enseignants non titulaires associés PAST/MAST, enseignants du second degré, etc.], de disciplines et de lieux d'exercice professionnel divers [type d'établissements universitaires, région, etc. ; 9 UFRSTAPS enquêtées]).

Entre 1997 et 2002, 26 entretiens menés avec :

- 18 enseignants-chercheurs en STAPS se revendiquant « psychologues de la cognition ou du mouvement » (2), « chercheurs en neurosciences » (2), « biomécaniciens » (2), « physiologistes » (2), « historiens » (2), « sociologues » (2), « enseignants-chercheurs en management du sport » (2), « anthropologue » (1), « didacticiens » (3);
- 8 enseignants du second degré (PRAG EPS).

Entre 2015 et 2019, 28 entretiens menés avec :

- 19 enseignants-chercheurs en STAPS se revendiquant « psychologues de la cognition ou du mouvement » (2), « chercheurs en neurosciences » (2) « biomécaniciens » (2), « physiologistes » (3), « historiens » (2), « sociologues » (2), « enseignants-chercheurs en management du sport » (2), « anthropologues » (1), « didacticiens » (3);
- 9 enseignants du second degré (PRAG EPS).

Notes

¹ Voir notamment le n° 77 de la revue *Quaderni* sur l'évaluation de la recherche appelant à une « réouverture des controverses », publié en 2012.

² Nous parlons dans la suite de cet article des « acteurs universitaires » (ou des « STAPS ») pour désigner l'ensemble des acteurs engagés dans des enseignements au sein de diverses instances universitaires françaises (instituts, écoles, facultés, départements, etc.). Se regroupent sous cette catégorie des personnes aux statuts très différents (enseignants-chercheurs, enseignants du second degré, ATER [attachés temporaires d'enseignement et de recherche], enseignants associés [PAST/MAST], vacataires, etc.). Sans pouvoir ici étudier en détail les profils des différents acteurs et les processus de socialisation qu'ils sous-tendent, nous pointons combien il s'agit moins d'un groupe professionnel homogène et soudé que d'un ensemble de plus en plus flou et évolutif (notamment du fait d'un recours accru aux intervenants vacataires et contractuels) de travailleur·euses exerçant une activité portant le même nom, la formation, et appréhendé comme tel en dépit de son hétérogénéité interne (Demazière et Gadéa, 2010).

³ Au début des années 2000, la discipline STAPS était composée de deux tiers d'enseignants d'EPS pour un tiers d'enseignants-chercheurs (source : note d'information 01.39 du MEN [DPD C2] sur les STAPS, août 2001), soit une plus forte proportion d'enseignants du second degré que dans les autres filières universitaires. Les derniers chiffres fournis par la C3D STAPS (Conférence des doyens et directeurs d'UFRSTAPS : <https://c3d-staps.fr/>) faisaient état d'un nombre quasi équivalent d'enseignants-chercheurs et d'enseignants du second degré sur le territoire national. Cette institution pointait toutefois le sous-encadrement chronique vécu par la 74^e section depuis sa très forte massification au milieu des années 1990.

⁴ « Système structuré de positions associé à des luttes dont l'enjeu est l'appropriation et/ou la redéfinition d'un capital spécifique au champ. » (Bourdieu, 1980 : 115)

⁵ Ce texte ne permettra toutefois pas réellement de travailler à des distinctions fines des processus de transformation dans les carrières et des bifurcations associées à des ruptures plus nettes, telles qu'ont pu en faire Hughes et Becker, notamment. Nous rendons plutôt compte de représentations stables ou au contraire changeantes sur les presque 20 ans de l'enquête. De même, nous ne pouvons ici étudier en détail les processus de socialisation fondant les dispositions et les carrières des acteurs.

⁶ Nous définissons ces derniers comme des types d'engagements déclarés et effectifs des acteurs dans des actions de production de connaissances expertes.

L'innovation pédagogique rend-elle l'université plus juste ?

Le cas d'une initiative locale en faveur de l'égalité des chances

MAUD AIGLE

Doctorante en sociologie, Centre Émile Durkheim – Université de Bordeaux

« 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 [...]. [Les étudiants] 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)

Introduction

Les préoccupations politiques concernant le décrochage à l'université et les programmes mis sur pied pour lutter contre ce phénomène contribuent 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 posent problème, mais l'inégale capacité des étudiants à y obtenir un diplôme et les inégalités existant au sein de l'université. Ce glissement de paradigme trouve sa traduction la plus récente dans la *Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants* (ORE), qui entérine la restriction de l'accès aux formations universitaires¹ comme condition préalable à l'amélioration de la réussite du plus grand nombre. La

transformation du cadre normatif qui oriente l'action publique en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur s'accompagne du recours à des instruments spécifiques (Lascombes et Le Galès, 2004; Muller, 2005), privilégiant l'« innovation » comme mode de régulation des inégalités. Comme en témoigne le discours prononcé par 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.

L'affirmation du lien entre innovation et justice constitue une dimension centrale du cadre cognitif qui oriente l'action publique. Pourtant, la nécessité de cette relation n'est que rarement remise en question. 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. 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 » (2018 : 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 ».

Les appels à recourir à de nouvelles pratiques pédagogiques se multiplient alors même que les travaux 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). 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 ces modalités échouent à favoriser la réussite des publics en difficulté (Danner, 2000; Annot, 2012).

Devant ces constats, une première série de travaux remet en question la capacité des indicateurs chiffrés à rendre compte de l'expérience vécue des bénéficiaires (Zaffran et Vollet, 2018). Ces travaux insistent sur les dimensions subjectives de l'expérience étudiante (Dubet, 1994) et mettent en évidence

les effets positifs de ces dispositifs sur l'acquisition de compétences sociales (autonomie, maîtrise des codes, etc.) et la confiance en soi. Une seconde approche estime que ces dispositifs répondent à d'autres fonctions stratégiques que la seule amélioration de la réussite. Pour Anne Barrère, le recours accru à des formes non conventionnelles d'agencement de l'espace et du temps scolaires dans l'enseignement secondaire constitue une manière pour l'organisation bureaucratique de « préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien » (2013 : 113).

Cet article s'intéresse à la manière dont se construit la légitimité de l'innovation pédagogique au sein de l'espace universitaire. Il s'inscrit dans la lignée des travaux qui étudient les transformations des administrations publiques contemporaines à l'aune des processus de rationalisation (Bezes et Musselin, 2015). La sociologie néo-institutionnelle a montré 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). Ce faisant, 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?

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 (Musselin et Dif-Pradalier, 2014; Coline, 2021). L'approche *par le bas* développée ici démontre que ce travail de rationalisation ne se limite pas aux instances de pilotage des établissements. Par leur activité quotidienne, les personnels enseignants et administratifs engagés dans la mise en œuvre d'expérimentations pédagogiques réalisent un travail de formalisation, d'énonciation et de diffusion de récits en vue d'imposer les représentations dont ils sont porteurs. C'est en analysant le travail mené par des agents universitaires au sein d'un projet de lutte contre le décrochage que cet article éclaire les conditions d'émergence et de circulation d'un nouveau standard pédagogique. L'analyse des caractéristiques du discours porté par ces membres permet d'objectiver le répertoire normatif au regard duquel leurs actions apparaissent rationnelles en finalité, comme en valeur (Weber, 1995).

J'ai été recrutée dans le cadre du projet ACCROCHAGE², en tant que doctorante contractuelle, en novembre 2017. Ce projet, porté par des enseignants et des membres du personnel administratif de l'Institut universitaire de technologie (IUT) de Grandville et financé sur trois ans par le Fonds social européen (FSE), visait à expérimenter des solutions « innovantes » afin d'agir conjointement sur l'orientation, la lutte contre le décrochage et l'insertion professionnelle des étudiants. En tant que responsable du lot de travaux « recherche³ », j'ai assisté aux réunions mensuelles de l'équipe du projet, aux différentes rencontres institutionnelles ainsi qu'à celles de plusieurs autres groupes de travail, notamment celui consacré à l'évaluation. L'article s'appuie sur les documents écrits produits et les observations effectuées lors des réunions internes (pilotage et évaluation). Ces données sont complétées par quatorze entretiens menés auprès d'enseignants, d'ingénieurs pédagogiques et de responsables d'entreprise engagés au sein du projet, et de cinq autres menés auprès de personnes non engagées afin de saisir les rapports que tous entretiennent à l'innovation (cf. tableau 1).

L'article n'évalue pas l'efficacité des actions sur l'apprentissage étudiant, ni leur cohérence au regard de la finalité professionnelle des formations technologiques. Il se distancie du prisme fonctionnaliste pour s'intéresser aux logiques conflictuelles qui structurent l'espace universitaire⁴ et accompagnent la diffusion de nouveaux standards normatifs. En se centrant sur l'activité et le discours des membres du projet ACCROCHAGE, l'article interroge le processus par lequel une pratique pédagogique singulière acquiert le statut « d'innovation ».

La première partie montre que la promotion d'expérimentations pédagogiques dites « innovantes » est portée par des acteurs engagés dans un travail de défense et de légitimation de la professionnalisation des formations universitaires. Ces acteurs adhèrent à des énoncés normatifs partagés qui confèrent une utilité sociale aux pédagogies « actives » : les *nouveaux publics*, l'apprentissage *actif*, la formation par *compétences* et la *subordination académique* (partie 2). La diffusion de ces nouveaux standards ne relève pas uniquement d'un travail de conviction, mais repose également sur une logique bureaucratique de formalisation de l'activité enseignante (partie 3).

Tableau 1

Synthèse des dix-neuf entretiens réalisés

Pilote du projet	1 enseignante IUT (MCF)
Membres de l'équipe du projet	2 enseignants IUT (PRAG/MCF)
	2 ingénieurs pédagogiques (fonctionnaire/contractuel)
Membres du comité de pilotage	3 responsables d'entreprise
Participants à un atelier de travail	2 enseignants université (contractuel/PU)
	1 service civique (Fablab)
	2 associations
	1 responsable d'entreprise
Enseignants non membres	2 directeurs d'études IUT production
	1 directeur d'études IUT tertiaire
	2 responsables pédagogiques IUT tertiaire

Source: autrice

—

1. « Rapprocher l'université de l'entreprise » : la spécificité professionnelle des IUT en question

Soutenu par des enseignants et des membres du personnel administratif de l'IUT de Grandville, le projet ACCROCHAGE vise à promouvoir des expérimentations « innovantes » en vue de prévenir le décrochage et de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants. Un tel objectif peut surprendre, tant les IUT sont connus pour leurs taux élevés de réussite et font office d'exemples en matière d'encadrement pédagogique. À l'échelle nationale, le taux de réussite en deux ou en trois ans des bacheliers préparant un diplôme universitaire de technologie (DUT) s'élève à 78,4 %, tandis que seulement 44 % des bacheliers obtiennent une licence en trois ou en quatre ans (Ménard, 2021).

L'IUT de Grandville ne diffère pas de cette tendance. Issu de la fusion de trois IUT, il est composé de dix-sept départements de formation (production et tertiaire) et accueille environ quatre mille étudiants, répartis sur quatre sites géographiques. Ces derniers représentent 7 % de l'effectif étudiant de l'Université de Grandville⁵. Son taux de réussite en deux ou en trois ans s'élève à 77,6 % (Ménard, 2021), soit une proportion équivalente à la moyenne nationale. Par ailleurs, en comparaison des inscrits en licence ou en brevet de technicien supérieur (BTS), les étudiants de DUT ne sont que peu concernés

par des sorties de formation non suivies de réinscription dans un autre cursus (Grelet, Romani et Timoteo, 2010; Zaffran et Aigle, 2020).

Ces bons résultats n'exonèrent pas les équipes enseignantes d'inquiétudes vis-à-vis de la réussite étudiante. Deux préoccupations sont régulièrement soulevées : l'hétérogénéité des publics et la professionnalisation. Le contrat d'objectifs et de moyens (COM) du projet fait état de « difficultés grandissantes à maintenir ces statistiques de réussite » (p. 14) compte tenu de l'obligation légale des IUT d'atteindre un certain quota de bacheliers technologiques⁶. Qu'ils participent ou non au projet ACCROCHAGE, les enseignants des départements de production rencontrés soulignent « *le manque de formalisme* » et « *les difficultés d'abstraction* » des bacheliers technologiques dans leur matière. Ces enseignants mettent en évidence le contraste entre les capacités scolaires de ces étudiants et la double injonction qui pèse sur leur activité, à savoir recruter un nombre toujours plus élevé de diplômés des filières technologiques tout en maintenant le taux de réussite de l'établissement. Derrière « *l'hétérogénéité des publics* », c'est la capacité des départements à maîtriser leur recrutement qui est problématique :

On a un pourcentage obligatoire, je crois que c'est 20 % ou 30 %. Bref, on a du mal à les avoir. On n'a pas le vivier nécessaire. Là où il faudrait de bons bacs technos pour réussir chez nous, ils vont plutôt en BTS. Du coup, on est obligé de prendre des bacs technos qui n'ont pas les bases pour répondre au 20 %. (Entretien, directeur d'études, IUT production, hors projet)

Dans les filières plus sélectives de l'IUT, la préoccupation des enseignants en matière de réussite est moins liée au recrutement qu'à la professionnalisation. Les enseignants rencontrés jugent « *irrationnelle* » la préférence de leurs diplômés pour la poursuite d'études. Ils regrettent le faible intérêt que portent les étudiants à la définition d'un projet professionnel ou, au contraire, leur projection dans des emplois d'ingénieurs, nécessitant un niveau universitaire supérieur à celui délivré par la formation. L'intérêt croissant des diplômés de DUT pour la poursuite d'études⁷ et les réformes relatives à la gouvernance des universités réactualisent les termes d'un débat récurrent autour de la vocation professionnelle et de la place des IUT au sein de l'enseignement supérieur (Benoist, 2016).

Comme le rappelle Stéphanie Tralongo (2018 : 41-42), l'identité des IUT s'est construite à partir de l'affaiblissement de critères classificatoires purement

académiques. Ils ont pour finalité affichée la formation de cadres intermédiaires, ils intègrent des représentants du monde économique à la définition de leurs programmes et ouvrent le champ de l'enseignement supérieur à des professionnels non titulaires d'un doctorat. Mais la *Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités* (LRU) transfère une partie des compétences des IUT aux conseils d'administration des universités, notamment la définition de leur offre de formation et de leur budget (Agulhon, 2018). Relevant initialement d'une régulation bilatérale IUT-État, le devenir des formations technologiques est désormais dépendant d'arbitrages locaux, au même titre que les autres formations universitaires. La spécificité identitaire des IUT s'efface devant le double mouvement de professionnalisation des cursus universitaires (Stavrou, 2011; Crespy et Lemistre, 2017) et de scolarisation des cursus technologiques⁸.

Dans ce contexte, l'urgence du rapprochement université-entreprise constitue le *leitmotiv* des membres du projet ACCROCHAGE. Les documents d'orientation mentionnent la volonté de créer des « lieux d'échanges et de travail autour du triptyque Étudiants-Enseignants-Entreprises » (dossier FSE). Signe de la place accordée à ces acteurs, les logos des entreprises partenaires sont exposés dans la salle où se tiennent les réunions des membres du projet. L'importance de reconnaître les entreprises comme des actrices pédagogiques à part entière fait l'objet de rappels réguliers au cours des discussions :

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'entreprise⁹, qui s'impose alors comme une ressource pédagogique majeure. (Extrait de compte rendu, comité de pilotage, 6-04-2017)

Les membres voient dans le projet une manière de « faire bouger les lignes » ou de « décloisonner » le monde universitaire. Cette ambition est soulignée par l'une des représentantes d'entreprise, responsable des ressources humaines chez Banque¹⁰ et membre du comité de pilotage : « On a enfin compris qu'il fallait décloisonner. Il y a un cloisonnement important à l'université, on le sait. Mais mettre de la transversalité, ça ne se décrète pas, c'est tout le problème. » L'extrait fait référence aux obstacles rencontrés par les enseignants pour convaincre leurs collègues de l'IUT et de l'université de participer au projet, mais également pour mobiliser de nouveaux partenaires économiques. La difficulté de susciter l'adhésion des équipes pédagogiques montre que la

nature des relations entretenues avec le monde économique ne peut être considérée comme une caractéristique figée des IUT. Sur ce point, la pilote du projet, maîtresse de conférences (MCF) à l'IUT, souligne les divergences entre les orientations portées par les membres et la direction de l'établissement :

Il y avait une vraie participation des entreprises, il y avait une vraie volonté d'avancer ensemble, 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. (Entretien)

Ainsi, « l'injonction originelle au rapprochement » (Tralongo, 2018 : 44) fait l'objet d'un travail permanent de négociation entre des acteurs aux parcours et aux logiques d'action très hétérogènes. 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 » (Tralongo, 2018 : 39).

2. L'émergence d'un nouveau standard pédagogique

Au 1^{er} janvier 2018, 107 « actions » à suivre sont recensées dans le tableau de bord du projet. La majorité s'adresse aux étudiants inscrits en première et en deuxième année de DUT (filières production et tertiaire). Le Fablab¹¹ Make It, partenaire du projet, accueille quant à lui les étudiants « oui-si¹² » issus des licences de sciences et technologies de l'Université de Grandville ainsi que des bacheliers en situation de décrochage, suivis par la Mission locale. Qu'il s'agisse d'activités obligatoires effectuées en cours ou de stages proposés par le Fablab, les actions sélectionnées favorisent les méthodes dites « actives » (pédagogie par projets, mises en situation, *learning by doing*) s'inscrivant dans un registre ludique et compétitif (*challenge*, jeu, défi).

La littérature définit l'innovation pédagogique 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 : 133). Or, l'analyse des actions suivies met plutôt en exergue la forte homogénéité de leurs caractéristiques. Non seulement les activités sélectionnées sont déjà réalisées depuis plusieurs années par les enseignants, mais la similarité de leurs caractéristiques rejoint le constat d'une prédominance des méthodes actives et du paradigme constructiviste comme « modèle » guidant l'innovation (Lemaître, 2018).

L'animation du projet repose sur quinze responsables de lot, sept enseignants (MCF, professeurs agrégés, professeurs associés) et huit membres du personnel administratif de l'IUT, qui assurent cette fonction en plus de leurs missions principales. L'équipe se compose également de huit salariés, ingénieurs pédagogiques et chargés d'animation et de développement, recrutés par voie contractuelle, pour la durée du projet, grâce au financement du FSE¹⁵. À ces agents permanents et temporaires s'ajoute un salarié de l'entreprise Talent¹⁴, mis à disposition par le biais du mécénat de compétences. Le comité de pilotage du projet est composé de huit entreprises, d'un représentant du Mouvement des entreprises de France, d'un représentant de l'Association nationale des DRH, de représentants des collectivités territoriales et d'une fondation d'établissement. Quels que soient leur statut et leur degré d'engagement, qu'ils soient universitaires ou acteurs économiques, les membres du projet adhèrent à un répertoire normatif commun qui confère une utilité sociale aux pédagogies dites « actives ». Les justifications produites par les membres montrent que les récits qui promeuvent l'introduction de nouvelles modalités pédagogiques s'inscrivent dans une rationalité *entrepreneuriale*.

L'usage de cette notion suscite la méfiance. Comme le note Olivia Chambard (2020 : 14), les chercheurs y renonceraient au motif qu'elle relèverait plus d'un « mot d'ordre idéologique » que d'une catégorie d'analyse scientifique. Pourtant, différents travaux témoignent de l'émergence, au sein des universités, de pratiques concrètes justifiant le recours à ce registre¹⁵. Je définis ici la rationalité entrepreneuriale comme une logique de pensée et d'action mettant en cohérence trois principes distincts : la remise en cause d'une hiérarchie fondée sur des critères strictement 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.

Les membres du projet se montrent d'abord particulièrement critiques à l'égard des normes qui structurent l'organisation universitaire. Ils font régulièrement référence à l'image du « *silo* » pour décrire le fonctionnement fondé sur la séparation disciplinaire des départements et des équipes. La critique de la régulation disciplinaire des rapports au sein de l'institution s'accompagne d'une contestation plus large des critères de reconnaissance universitaire. Comme le rappelle une enquêtée, professeure agrégée (PRAG) et responsable de lot, les enseignants de l'IUT sont avant tout membres d'un corps professionnel qui tire sa légitimité de ces critères. Leur attachement à

la discipline les empêche, selon elle, d'être ouverts à de nouvelles modalités d'enseignement :

Le prof aime contrôler ce qu'il fait, la structure de son cours par rapport à ses connaissances, à l'expertise qu'il a acquise. Ce sont des concours purement disciplinaires. 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. (Entretien)

Cet extrait montre qu'en dépit de la finalité professionnelle des formations et des fortes relations nouées avec le monde socioéconomique, les pratiques enseignantes au sein des IUT restent fortement régulées par les normes académiques. L'enseignement magistral est associé par les membres du projet à une pratique élitiste et ennuyeuse qui pénalise les *non-héritiers*. L'un des stagiaires recrutés en 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 universitaire à « une chaîne de production » où l'enseignant fait office de « messie » dépositaire d'un savoir que l'étudiant doit acquérir. Ces propos rejoignent ceux d'une *coach* indépendante, rencontrée lors d'un atelier. Elle considère que « beaucoup de jeunes perdent confiance dans le système actuel » (entretien). Au-delà des modalités d'enseignement, les membres du projet considèrent que les normes académiques d'évaluation ne permettent pas de reconnaître les « richesses », « talents » ou « potentiels » des étudiants, des termes propres au champ lexical de la créativité.

Le programme, les disciplines, l'injonction au diplôme et au parcours linéaire sont vus comme des entraves à l'apprentissage et à la réalisation de soi. Le discours des membres du projet confère aux pédagogies dites « actives » une vertu émancipatrice. 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 que détiendrait un groupe professionnel :

Notre philosophie, c'est apprendre en produisant. 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, service civique, Fablab)

D'une part, ce récit remet en cause le monopole de l'institution sur les savoirs en associant la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances à des ressources externes (tutoriels). En ce sens, les membres du projet plébiscitent une nouvelle posture enseignante : animer plutôt que professer. L'un des membres du comité de pilotage, responsable régional de l'entreprise Meuble¹⁶ et intervenant au sein de l'IUT, insiste sur cet aspect : « *Je suis un fervent, vraiment un fervent d'arrêter d'être professeur et d'être plutôt un animateur.* » (Entretien) Ces propos rejoignent ceux d'un professeur d'université, rencontré lors d'un atelier de travail : « *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) D'autre part, les étudiants sont incités à quitter la condition d'usager-client pour devenir les producteurs de leur propre savoir. Le recours au projet comme modalité pédagogique se fait au profit d'une entreprise individuelle puisque chaque étudiant est chargé de faire fructifier son capital, par ses propres moyens. Ce récit institue la forme entreprise comme unité de base à travers laquelle concevoir le rapport des étudiants à l'apprentissage (Foucault, 2004).

La troisième caractéristique du discours consiste à placer des normes en vigueur au sein des entreprises comme modèles de référence des pratiques d'enseignement. Que les enquêtés évoquent leur conception de l'encadrement pédagogique (« *fabmanager* », « *coach* »), les finalités (« *acquérir des compétences* », « *des savoir-être* »), les modalités (« *produire pour apprendre* », « *gestion de projet* ») ou même le contenu de la formation, la référence à l'entreprise est omniprésente : « *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 formation que l'on reçoit.* » (Entretien, responsable Meuble, comité de pilotage)

Le partenariat de mécénat noué avec l'entreprise Talent constitue un exemple de la manière dont les normes issues du secteur privé sont élevées, par les membres du projet, au rang de bonnes pratiques à reproduire au sein de l'espace universitaire. Le bénévolat d'entreprise consiste initialement à encadrer un transfert de compétences gratuit du secteur salarié au secteur associatif (Bory, 2008). Ici, le transfert de compétences s'effectue du secteur privé au secteur public. Ce ne sont plus des salariés qualifiés qui apportent leurs compétences professionnelles à des bénévoles, mais des salariés du privé qui viennent en aide à des salariés du public dans le cadre d'un dispositif caritatif. Ainsi, les membres du projet se réfèrent aux normes du secteur

marchand pour évaluer la pertinence des méthodes et des formations universitaires.

Ce sont enfin les caractéristiques du public étudiant qui sont évoquées pour justifier le recours aux pratiques dites « innovantes ». 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 : 9). L'appartenance de ce nouveau public à une même génération, « *différente de la nôtre* » puisque « *née avec les technologies* », conférerait à chacun des qualités et des besoins identiques. Les caractéristiques initialement attribuées à des jeunes rencontrant des difficultés scolaires (manque de motivation ou d'engagement) se trouvent étendues à n'importe quel profil dès lors qu'il s'agit de justifier la mise en place de nouvelles modalités pédagogiques. Les mêmes raisonnements sont appliqués à des lycéens en apprentissage, à des bacheliers poursuivant des études supérieures, voire à des diplômés :

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 [les diplômés] en même temps. Avec à peu près les mêmes outils... (Professeur des universités, participant à un atelier)

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 LO, le responsable compare leur situation à celle d'un jeune en errance : « *Il y a un jeune homme qui est arrivé, perdu comme vous, et à la suite de son passage au Fablab, il est en apprentissage et il pense faire une école d'ingénieur.* »

Les *nouveaux publics*, l'apprentissage *actif*, la formation par *compétences* et la *subordination* académique sont les quatre récits par lesquels les enquêtés justifient la nécessité de recourir à de nouvelles pratiques. Mais l'analyse des formes qu'a prises 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 la diffusion d'instruments de gestion managériale au sein de l'espace universitaire.

3. Gagner en légitimité : un travail de formalisation

Loin de présider à la création de nouvelles activités pédagogiques, le travail effectué par l'équipe du projet se caractérise avant tout par la formalisation de procédures visant à repérer et à qualifier l'existant¹⁷. Les propos recueillis en entretien auprès de l'une des ingénieures pédagogiques témoignent du temps consacré à cette activité :

C'est-à-dire qu'ACCROCHAGE, c'est un recensement d'actions. Le plus gros souci a été de convaincre l'enseignant : « Mais qu'est-ce que vous pouvez nous apporter ? » Parce qu'il n'y a pas eu beaucoup d'actions nouvelles, la majorité c'était des actions qui étaient déjà en train de fonctionner [...]. Et puis formaliser aussi la vie d'une action. J'y ai passé du temps, à ça ; ça n'a jamais servi, mais voilà. (Entretien, ingénieure pédagogique, CCD)

Ce travail de formalisation se traduit concrètement par la rédaction de nombreux documents relatifs à la description et à l'évaluation des activités existantes. Une première procédure consiste à transcrire les activités réalisées au sein des départements de formation sous la forme de fiches en vue de créer une « banque » ou un « catalogue d'actions¹⁸ ». Une seconde procédure, progressivement formalisée en trois phases par l'équipe du projet (labellisation, expérimentation-évaluation et essaimage), cadre le système de suivi des activités préalablement répertoriées. Le tableau ci-dessous opère une classification des différents documents produits par les membres de l'équipe du 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).

Tableau 2**Principaux documents produits par les membres du projet ACCROCHAGE**

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

Source : tableau inspiré de l'article « Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes ISO 9000 » (Cochoy, Garel et Terssac, 1998 : 688).

Le recensement de l'existant s'effectue sous la forme de fiches qui cadrent l'activité d'écriture en fournissant à chaque enseignant un format unique et préétabli. L'activité pédagogique est détaillée en fonction de son contenu, des objectifs poursuivis par l'enseignant, du public visé et d'indicateurs chiffrés de moyen et de performance (ressources humaines, matériel, coût, nombre d'heures, sentiment de satisfaction, taux de réussite, etc.). Cette première étape de mise en écriture collective encourage chaque enseignant volontaire à renseigner son travail sous la forme de catégories standardisées. L'adoption de catégories propres au registre de l'efficacité managériale favorise le recours à une rationalité économique pour dire le travail pédagogique. Les fiches-actions relatives aux activités pédagogiques sont d'ailleurs présentées sous le même format que les fiches « lot de travaux », synthétisant les tâches et jalons du projet.

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 investissent cet instrument dans une perspective émancipatrice du cadre institutionnel. Ils s'appuient sur ces documents pour formaliser une procédure de certification des activités pédagogiques conformes à leur cadre normatif. Une valeur est attribuée à chaque « action » selon l'étape atteinte dans le circuit de suivi : recensée, labellisée, évaluée, essaimée. 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). À l'image des démarches de qualité déployées dans les organisations, ce qui importe aux membres du projet n'est pas tant l'activité pédagogique en elle-même que *le label* établi grâce à la procédure de certification (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-actions », standardisées et diffusables :

ACCROCHAGE, c'était aussi le repérage d'actions, d'innovations pédagogiques qui pouvaient être objectivement analysées, et ensuite essaimer auprès des enseignants, à partir de cette objectivation-là. Pour moi, c'était un aspect fort du projet, pouvoir démontrer à des collègues ce qui fonctionne, ce qui fonctionne moins bien en fonction des publics visés. Une démarche scientifique, en fait. C'était ça, initialement et idéalement, l'esprit du projet. (Entretien, pilote du projet)

Les membres du projet ont donc recours à l'évaluation et aux arguments de la cité industrielle, lesquels reposent sur les notions d'efficacité et de validité scientifique (Boltanski et Thévenot, 1991), pour diffuser des pratiques et valeurs pédagogiques proches de la cité marchande. L'attention portée aux formes concrètes du travail, tel qu'il se fait dans les coulisses du projet ACCROCHAGE, montre à quel point les initiatives enseignantes en faveur de l'innovation sont indissociables des modes de gouvernance dans lesquels elles s'inscrivent. Le secteur privé apparaît aux membres du projet comme « un espace

de solutions» face au «problème» incarné par la bureaucratie universitaire (Guillemot et Jeannot, 2013). À l'heure des débats sur la reconfiguration des bureaucraties professionnelles (Bezes *et al.*, 2011), les instruments managériaux se font les supports d'une critique entrepreneuriale.

Conclusion

De même que le mérite, la relation entre innovation et justice s'appuie sur des récits auxquels adhère une partie des acteurs universitaires. Or, contrairement à ce qu'affirme François Dubet (2004), ces fictions sont loin d'être nécessaires. L'article montre qu'elles sont le produit d'un double travail de conviction et de rationalisation de l'activité enseignante. Majoritairement issus de l'IUT, les membres du projet ACCROCHAGE occupent une place marginale au sein de l'université. Cependant, au vu du mouvement croissant de professionnalisation des formations du supérieur, marqué actuellement par la refonte des cursus universitaires en blocs de connaissances et de compétences, la portée des récits qui légitiment l'innovation mérite d'être interrogée. Ces énoncés n'ont-ils pas acquis le statut de mythes rationnels (Meyer et Rowan, 1977) auxquels les acteurs se réfèrent pour obtenir des ressources dans un environnement en mutation ?

—

Bibliographie

Agulhon, Catherine. 2018. «Les IUT : de l'autonomie à la subordination?», *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6 : 71-89.

Annoot, Emmanuelle. 2012. «Les pratiques d'aide à la réussite. Du tutorat au plan licence», dans Emmanuelle Annoot (dir.). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur : 111-138.

Barrère, Anne. 2013. «La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire», *Carrefours de l'éducation*, 36, 2 : 95-116.

Béchar, Jean-Pierre et Patrick Pelletier. 2001. «Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel», dans Danielle Raymond (dir.). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke, Éditions du Centre de ressources pédagogiques de l'Université de Sherbrooke : 131-149.

Béchar, Jean-Pierre et Patrick Pelletier. 2004. «Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques?», *Gestion*, 1, 29 : 48-55.

Benoist, Pierre. 2016. *Une histoire des instituts universitaires de technologie (IUT)*. Paris, Classiques Garnier.

- Bezes, Philippe et Christine Musselin. 2015. «Chapitre 5. Le new public management : entre rationalisation et marchandisation?», dans Laurie Boussaguet (dir.). *Une French Touch dans l'analyse des politiques publiques*. Paris, Presses de Sciences Po : 125-152.
- Bezes, Philippe, Didier Demazière, Thomas Le Bianic, Catherine Paradeise, Romuald Normand, Daniel Benamouzig, Frédéric Pierru et Julia Evetts. 2011. «New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions?», *Sociologie du travail*, 53, 3 : 293-348.
- Boltanski, Luc et Laurent Thévenot. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- Bory, Anne. 2008. «Syndicaliste et/ou bénévole : mécénat d'entreprise et engagement dans le monde de l'entreprise», *La Revue de l'IRES*, 57 : 141-167.
- Chambard, Olivia. 2020. *Business Model. L'université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. Paris, La Découverte.
- Clark, Burton. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York/Oxford, Pergamon & Elsevier Science.
- Cochoy, Franck, Jean-Pierre Garel et Gilbert de Terssac. 1998. «Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes ISO 9000», *Revue française de sociologie*, 39, 4 : 673-699.
- Coline, Soler. 2021. «Le dispositif de financement des Initiatives d'excellence : instrument de transformation de l'ESR en France», *Savoir/Agir*, 57 : 103-115.
- Crespy, Cécile et Philippe Lemistre. 2017. «Introduction», *Formation emploi*, 138 : 7-17.
- Danner, Magali. 2000. «À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire?», *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33, 1 : 25-41.
- DiMaggio, Paul et Walter Powell. 1983. «The Iron-Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field», *American Sociological Review*, 48 : 147-160.
- Dubet, François. 1994. «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse», *Revue française de sociologie*, 35, 4 : 511-532.
- Dubet, François. 2004. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, Éditions du Seuil.
- Endrizzi, Laure. 2010. «Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur», *Dossier d'actualité de la VST*, 59.
- Foucault, Michel. 2004. *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana par Michel Senellart. Paris, Gallimard/Éditions du Seuil, coll. «Hautes études».
- Galand, Benoit. 2020. «Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation?», *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 120 : 1-18.
- Godin, Benoit. 2006. «The Linear Model of Innovation: The Historical Construction of an Analytical Framework», *Science, Technology & Human Values*, 31, 6 : 639-667.
- Grelet, Yvette, Claudine Romani et Joaquim Timoteo. 2010. «Entrer en STS ou en IUT, et après?», *Céreq Bref*, 275 : 4.
- Guillemot, Danièle et Gilles Jeannot. 2013. «Modernisation et bureaucratie, l'administration d'État à l'aune du privé», *Revue française de sociologie*, 54, 1 : 83-110.

- Hibou, Béatrice. 2012. *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris, La Découverte.
- Lascombes, Pierre et Patrick Le Galès. 2004. « Introduction. L'action publique saisie par ses instruments », dans Pierre Lascombes et Patrick Le Galès (dir.). *Gouverner par les instruments*. Paris, Presses de Sciences Po : 11-44.
- Lemaître, Denis. 2018. « L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34, 1 : 1-20.
- Ménard, Boris. 2021. « Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2020 », *Note Flash du SIES-MESRI*, 25, novembre. <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/parcours-et-reussite-en-dut-les-resultats-de-la-session-2020-82096>>. Page consultée le 26 août 2022.
- Meyer, John et Brian Rowan. 1977. « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, 83, 2 : 340-363.
- Michaut, Christophe. 2012. « Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche », dans Marc Romainville (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur : 53-68.
- Muller, Pierre. 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, Christine. 2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 33, 1 : 69-91.
- Musselin, Christine et Maël Dif-Pradalier. 2014. « Quand la fusion s'impose : la (re)naissance de l'Université de Strasbourg », *Revue française de sociologie*, 2, 2 : 285-318.
- Perret, Cathy et Sophie Morlaix. 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.
- Ravinet, Pauline. 2011. « La coordination européenne "à la bolognaise". Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur », *Revue française de science politique*, 61 : 23-49.
- Stavrou, Sophia. 2011. « La "professionnalisation" comme catégorie de réforme à l'université en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3 : 93-109.
- Tralongo, Stéphanie. 2018. « Ce qui fait et ceux qui font la professionnalisation en IUT », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 1 : 37-57.
- Weber, Max. 1995. *Économie et société*, t. 1 : *Les catégories de la sociologie*. Paris, Pocket.
- Zaffran, Joël et Maud Aigle. 2020. « Qui décroche de l'université ? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine », *Revue de l'OFCE*, 167, 3 : 5-41.
- Zaffran, Joël et Juliette Vollet. 2018. *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?* Lormont, Le Bord de l'eau.

Notes

¹ 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). La cohérence entre le projet de formation du candidat, ses acquis antérieurs, ses compétences

et les caractéristiques de la formation demandée devient un critère d'arbitrage en cas de capacité d'accueil inférieure au nombre de candidatures.

- 2 Les noms du projet, des lieux, des personnes et des organisations ont été modifiés.
- 3 Le projet est structuré en lots de travaux, nommés aussi *work packages* (WP) par les membres. Chaque lot correspond à un ensemble de tâches à réaliser. Les responsables de lot assurent la coordination, la planification des tâches et la livraison des résultats obtenus.
- 4 L'espace universitaire désigne ici l'ensemble des formations, des personnels et des étudiants relevant des universités. Même si les mentions « dont IUT » et « hors IUT » dans les statistiques ministérielles témoignent de l'ambiguïté qui entoure leur position (Tralongo, 2018), les IUT sont affiliés aux universités depuis leur création.
- 5 L'IUT fait partie depuis 2016 de l'Université de Grandville, laquelle est l'une des neuf universités labellisées Idex et accueille environ cinquante-six mille étudiants.
- 6 Introduits dans le cadre de la *Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*, ces quotas sont fixés par le recteur d'académie. La réforme du bachelor universitaire de technologie (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.
- 7 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).
- 8 La réforme du BUT instaure un cursus technologique en trois ans, calqué sur l'architecture des autres formations universitaires (format LMD).
- 9 L'emploi du singulier participe à la personnification d'une diversité d'activités économiques en un acteur unique et homogène. Ce procédé, fréquemment utilisé par les enquêtés, invisibilise non seulement l'hétérogénéité des entreprises constitutives du tissu économique, mais également les hiérarchies constitutives de ces organisations. Le même procédé est appliqué à l'université.
- 10 Banque emploie neuf cents salariés au sein de trois départements.
- 11 Le terme « Fablab » vient de l'anglais *fabrication laboratory* (laboratoire de fabrication). Ces structures associatives proposent à leurs adhérents des équipements pour la création numérique : postes informatiques, machines industrielles (découpe laser, impression 3D, presse thermique, etc.). Elles s'inspirent du mouvement des *makers* et visent le mélange des publics (étudiants, particuliers, professionnels).
- 12 Les étudiants « oui-si » sont inscrits en licence 0 (L0) au sein de l'Université de Grandville. Il s'agit d'une année de remise à niveau pour les nouveaux entrants ayant obtenu la mention « oui-si » sur la plateforme Parcoursup.
- 13 L'aide attribuée par le FSE finance 50 % du budget global, soit 1,4 million d'euros. Cette somme finance exclusivement la masse salariale.
- 14 Talent est un groupe spécialisé en services d'ingénierie et de recherche et développement. Il emploie cinquante mille ingénieurs dans trente pays.
- 15 Les travaux de Burton Clark (1998) et d'Henry Etzkowitz (2003) théorisent les caractéristiques d'un modèle universitaire entrepreneurial. Olivia Chambard (2020) analyse la diffusion de pratiques visant à promouvoir « l'esprit d'entreprise » au sein des formations universitaires.
- 16 Meuble est spécialisée dans l'aménagement d'espaces tertiaires. L'entreprise emploie cinq mille salariés dans onze pays.

¹⁷ Parmi les quarante-six actions ayant été évaluées, 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 à partir de 2017. La variable contient neuf données manquantes.

¹⁸ Ces termes sont ceux utilisés par la pilote du projet et les ingénieurs pédagogiques au cours des entretiens.

¹⁹ En 2017, la masse salariale de l'Université de Grandville s'élève à 351 millions d'euros.

Être doctorant·e dans un laboratoire de recherche en histoire et en histoire de l'art : entre appartenance commune et intégrations différenciées à l'institution

NICOLAS BROISIN

Doctorant en histoire moderne – Université Grenoble Alpes, Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes (LARHA)

PERRINE CAMUS-JOYET

Doctorante en histoire moderne – Université Grenoble Alpes, Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes (LARHA)

CAMILLE CORDIER

Doctorante en histoire moderne – Université Lumière Lyon 2, Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes (LARHA)

IRÈNE GIMENEZ

Doctorante en histoire contemporaine – Université Lumière Lyon 2, Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes (LARHA)

CÉSAR JAQUIER

Doctorant en histoire contemporaine – Université de Neuchâtel et Université Lumière Lyon 2

ELSA NEUVILLE

Doctorante en histoire contemporaine – Université Lumière Lyon 2

En collaboration avec

WILLIAM FIZE

Doctorant en études anglophones – Université Lumière Lyon 2 et Lyon 1,
Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes (LARHA)

et

LUCIE ROUDERGUES

Doctorante en histoire moderne – Université Lumière Lyon 2, Laboratoire de
recherche historique Rhône-Alpes (LARHA)

Introduction

Lundi 2 mai 2022, atelier des doctorant·es du laboratoire «Lab». Une docto-
rante soumet à la discussion collective deux versions de son premier plan
de thèse encore en friche. Pendant 1 h 30, onze doctorant·es, cinq dans une
salle du laboratoire à Lyon et six en visioconférence, travaillent ensemble pour
accompagner sa réflexion. Cette séance l'oblige à expliciter ses partis pris,
à répondre aux questions qui lui sont posées sur ses choix chronologiques,
conceptuels et méthodologiques. S'il ne lui a pas été facile de se mettre dans
cette position de fragilité, elle termine la séance en ayant le sentiment d'avoir
assis plus solidement son travail. Réussir à créer cet espace où un collectif se
met au service d'une de ses membres n'a rien d'évident. Son existence est
issue d'un processus de plusieurs années.

Des ateliers des doctorant·es sont organisés au sein du Lab au moins depuis
2015, mais c'est en 2019 que leurs représentant·es ont décidé de leur donner
ce format collaboratif. Précédemment, il ne s'agissait que de moments
informatifs essentiellement suivis par les doctorant·es de première année.
Cette première forme d'atelier avait pour objectif de compenser l'absence de
procédure d'entrée des doctorant·es dans l'institution, mais n'impliquait pas
d'échanges d'expérience entre doctorant·es. Si le nouveau format s'appuie
désormais sur la transmission de savoirs et de compétences entre pairs, celle-
ci ne profite cependant qu'à une vingtaine de doctorant·es dans un laboratoire
en comprenant plus d'une centaine. C'est face à ce constat qu'a été conduite
l'enquête présentée dans cet article, au sujet de cette majorité silencieuse,
souvent évoquée dans les différentes instances du laboratoire¹, mais largement
inconnue. Après un appel par courriel sur la liste de diffusion institutionnelle,

un groupe constitué de dix, puis de six doctorant·es² s'est donné un double objectif : permettre une discussion informée avec l'ensemble du laboratoire et développer une réflexion scientifique prenant cette institution comme échelle d'analyse. Il s'agissait aussi d'expérimenter un travail collectif tant dans la collecte des données qu'au moment de leur analyse et de l'écriture.

Cette enquête s'inscrit dans la continuité de recherches interrogeant les conditions de production de savoirs dans l'enseignement supérieur et la recherche (ESR). À la suite des travaux fondateurs de Bruno Latour (1989) et de Pierre Bourdieu (2001) sur la sociologie des pratiques scientifiques, un véritable champ de réflexion prenant l'ESR comme objet a émergé. Les travaux les plus récents dans ce champ couvrent de nombreuses thématiques : dynamiques disciplinaires (Verschuere, 2016), transformations professionnelles et leurs conséquences organisationnelles (Barrier et Picard, 2020), conséquences des réformes néolibérales (Blanchet, 2020), politiques d'évaluation (Gozlan, 2016), obstacles à l'affirmation des chercheuses (Rouch, 2003; Clément, 2022). Les doctorant·es ne sont pas absent·es de ce dynamisme. Leurs trajectoires avant, pendant et après le doctorat ont fait l'objet de plusieurs analyses (Béret, Giret et Recotillet, 2004; Bernela et Bertrand, 2018; Le Bayon, 2021), de même que le processus de professionnalisation de la formation doctorale (Chabrol, Hunsmann et Kehr, 2012; Calmand, 2020). Des travaux thématiques plus ciblés ont visé les difficultés de la situation doctorale à travers la question de la vulnérabilité (Cristia, 2022), de la précarité (Noûs, 2020), de la solitude (Chao *et al.*, 2015), voire de la dépression et des idées suicidaires (Satinsky *et al.*, 2021). Très récemment, une réflexion sur l'encadrement des doctorant·es a été proposée (Houssay-Holzschuch, Le Goix et Noûs, 2022).

Pour la présente analyse, deux enquêtes ont été réalisées. Une enquête quantitative, menée en janvier 2021, posait trois séries de questions concernant les caractéristiques individuelles du parcours des doctorant·es, les conditions matérielles de réalisation de leur thèse, ainsi que leur sentiment d'appartenance et leurs pratiques au sein du Lab. Quarante-trois doctorants et doctorantes, sur un total de 116 personnes contactées³, y ont répondu, soit un taux de réponse de 71,5%. Ont ensuite été réalisés sept entretiens semi-directifs, menés en binôme, en sélectionnant une diversité de profils en fonction des réponses au questionnaire⁴. La présence, parmi les auteur·rices de cet article, de plusieurs doctorant·es ayant occupé des mandats de représentant·es depuis 2017 nous a permis d'avoir accès aux archives des comptes rendus des instances du Lab. Cette position a par ailleurs rendu

possible le recours à des observations au sein du Lab, centrales pour saisir finement les interrelations et les positionnements, sur le modèle de travaux réalisés pour visibiliser les disparités de genre à l'œuvre dans l'ESR (Rouch, 2003; Clément, 2022). Si le Lab est une institution dont la scène correspond aux manifestations publiques et semi-publiques (ateliers, séminaires, journées d'étude), sa gestion s'organise en différentes coulisses auxquelles tou·tes les acteur·rices n'ont pas un accès égal. Dans cette perspective, les auteur·rices de cet article ont eu accès aux coulisses des sociabilités professionnelles, formelles et informelles, des doctorant·es et y ont recueilli une parole qui n'est pas dite ailleurs. La relation de confiance mise en place en amont des entretiens reposait également sur la garantie de l'anonymisation de tous les témoignages. Toutefois, les auteur·rices de cet article ne sont pas représentatif·ves de la majorité des doctorant·es du laboratoire, car ils et elles bénéficient d'un soutien institutionnel à travers le financement de leur thèse, situation minoritaire chez les doctorant·es en sciences humaines et sociales (SHS). Quatre d'entre elles et eux ont également réussi un concours de la fonction publique qui leur garantit un emploi en dehors de l'ESR à la fin de leur contrat doctoral⁵. Si cette position leur permet d'avoir une familiarité avec le fonctionnement du laboratoire et parfois des relations privilégiées avec certain·es titulaires⁶, les coulisses des sociabilités professionnelles entre titulaires, centrales dans le fonctionnement de l'institution, leur échappent en grande partie et ne seront donc pas intégrées dans l'analyse.

Cette enquête part donc du laboratoire comme cadre d'analyse privilégié pour saisir la situation des doctorant·es en ce qu'il est un « espace flou de relations à la fois hiérarchiques et personnelles » (Houssay-Holzschuch, Le Goix et Noûs, 2022) dans lequel une grande partie de l'activité doctorale se situe. Ont été recherchées les caractéristiques du groupe des doctorant·es d'un laboratoire français d'histoire et d'histoire de l'art modernes et contemporaines, et interrogé le fait que ce rattachement commun se traduise dans des pratiques très hétérogènes au sein de l'institution. S'y retrouvent des caractéristiques largement partagées dans les SHS (Calmand, 2020), notamment un nombre limité de doctorant·es financé·es, des disparités de situations et de parcours professionnels. Plus originale est sa dimension multisite, entre deux grandes villes du centre-est de la France. L'entrée par le laboratoire, dont l'intérêt a déjà été souligné par Dominique Vinck (2007), permet d'interroger la matérialisation de l'existence de cette institution au-delà de sa définition réglementaire, et les effets de cette appartenance institutionnelle à l'échelle

individuelle et collective. À partir de la reconstitution de parcours personnels et de stratégies individuelles, nous proposons donc une étude de cas de l'intégration des doctorant·es au sein d'un laboratoire, au service d'une réflexion plus globale sur la production des inégalités dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Plusieurs hypothèses émergent de l'analyse pour expliquer l'hétérogénéité des rapports entre les doctorant·es et le laboratoire. En premier lieu, leurs portraits, que l'enquête quantitative a permis de dessiner, montrent une grande dispersion géographique, renforcée par la dimension multisite du laboratoire, la diversité des statuts et des rattachements institutionnels multiples⁷. À cette variété de profils s'ajoute une grande diversité des ressentis, des rapports à la thèse, au cadre universitaire et à l'identité sociale et professionnelle. Enfin, des raisons structurelles propres au laboratoire, à son organisation, à ses impensés et à la manière dont les doctorant·es y sont considéré·es contribuent à ce double constat d'hétérogénéité et de faible intégration.

Les doctorant·es du laboratoire : portrait de groupe

À travers le croisement de variables sociodémographiques et économiques (sexe, âge, lieu de résidence, mode de financement), l'objectif est de dresser une carte d'identité collective du groupe et de montrer comment la diversité des situations a pour conséquence des intégrations différenciées au laboratoire et au monde de la recherche. Que ce soit pour l'accès à des financements institutionnels, le temps consacré à la thèse ou la capacité à se rendre dans les locaux du laboratoire, les situations des doctorant·es sont loin d'être unifiées.

Le financement de la thèse : jongler entre les sources de revenus

Un des premiers paramètres qui influence l'expérience du doctorat est l'existence ou non d'un financement de la recherche au moment de la commencer. Sur 83 répondant·es, seul·es 31 ont été financé·es en première année. Ces financements rassemblent une gamme variée de contrats et de bourses. On compte une thèse CIFRE⁸ pour 17 CDU⁹ et 16 autres formes de financement. Ainsi, la plus grande partie des thèses produites au sein du laboratoire sont réalisées sur le temps libre des doctorant·es qui n'en tirent aucune rétribution. Les doctorant·es non financé·es sont alors souvent obligé·es d'avoir une source de revenus extérieure et de jongler entre temps d'emploi rémunéré

et temps consacré à la recherche. Quarante-sept des répondant·es déclarent exercer un travail parallèle à la thèse, dont 27 en lien avec l'histoire ou l'histoire de l'art (enseignement primaire ou secondaire, métiers des bibliothèques, du patrimoine, des musées ou de la médiation culturelle...). Pour certain·es, le doctorat est alors pensé comme un travail annexe par rapport à une activité professionnelle principale, comme pour Philippe et Louis¹⁰, respectivement fonctionnaire dans la Culture et enseignant en lycée. Mais l'exercice de ce type d'activités peut aussi être temporaire, comme pour Nathalie, la quarantaine, doctorante non financée, qui a effectué une mission de quelques mois au sein d'une institution culturelle, puis est retournée à la thèse à plein temps en se finançant par solidarité familiale. Cinq des emplois cités se caractérisent par l'absence de qualification, des contrats courts ou à temps partiel, et la faible rémunération (restauration, sécurité, cours particuliers...). L'emploi est alors considéré comme une source de revenus qui remplace le financement institutionnel, et non comme une activité principale.

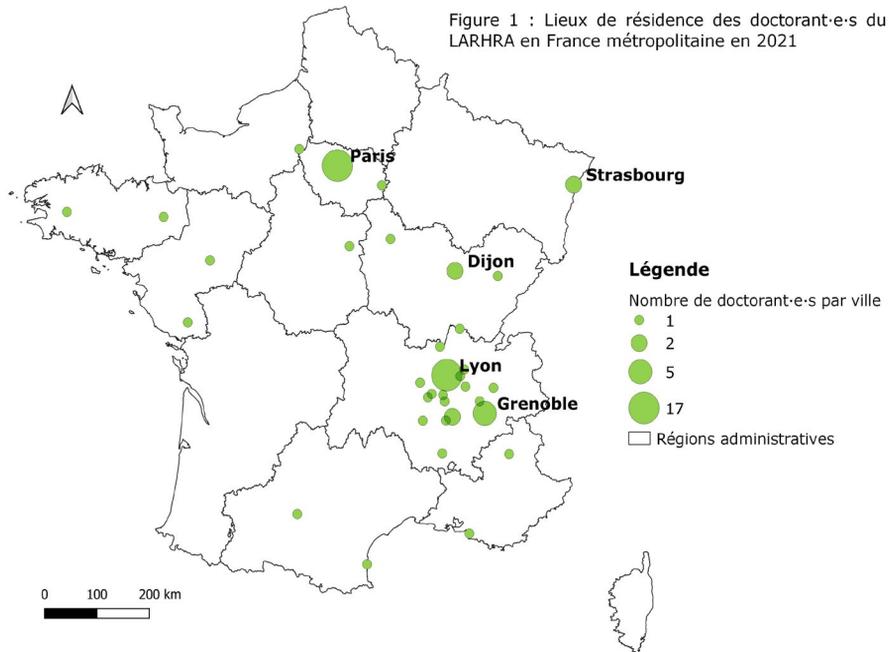
Enfin, le recours à un financement informel est fréquent : aides de proches, emprunts, etc. Trente doctorant·es déclarent avoir bénéficié d'une solidarité financière, que ce soit dès la première année de thèse ou après la troisième année, à la fin du contrat de recherche. Le cas de Justine, doctorante non financée, en cinquième année de thèse au moment de l'enquête, illustre la diversité des pratiques d'autofinancement observées dans l'enquête quantitative. Elle allie en effet l'apport de ressources familiales – aides par des proches et mobilisation d'un héritage – et le recours à plusieurs activités complémentaires, liées à la recherche (médiation culturelle) ou non (vente, gardiennage...). L'absence de financement en début de thèse a des conséquences directes sur les conditions de production de cette dernière : 87% des financé·es déclarent travailler 30 heures ou plus par semaine sur leur thèse, contre 31% pour les non-financé·es. Cette absence de financement a également des conséquences sur l'inclusion dans le laboratoire : sur les douze derniers représentant·es des doctorant·es, seul un n'avait pas de contrat en début de thèse. Par ailleurs, les personnes qui fréquentent les deux espaces de travail des doctorant·es sont majoritairement financées : matériellement, dans le laboratoire, les doctorant·es non financé·es sont presque invisibles. Cette diversité dans les statuts et les financements est corrélée à un éclatement spatial qui fragmente le groupe des doctorant·es.

L'éclatement spatial des doctorant·es du laboratoire

Un second clivage au sein de la population des doctorant·es du Lab est leur grande dispersion géographique. À travers l'analyse spatiale du lieu de résidence principal des doctorant·es se dessinent plusieurs groupes distincts (figure 1). Alors que le laboratoire se partage entre Lyon et Grenoble, seule la moitié des répondant·es déclare habiter dans l'ancienne région Rhône-Alpes. Le laboratoire comme pôle physique de recherche peine donc à exister¹¹.

Figure 1

Lieux de résidence des doctorant·es du Lab en France métropolitaine en 2021



Source : enquête par questionnaires des auteur·trices (source identique pour l'ensemble des figures suivantes)

Un premier groupe rassemble les répondant·es résidant à l'étranger, au nombre de 8. Ces doctorant·es sont en majorité en cotutelle (5 sur 8) et/ou ont un terrain à l'étranger : Espagne, Italie, Chine, etc. Aucun pôle majeur ne

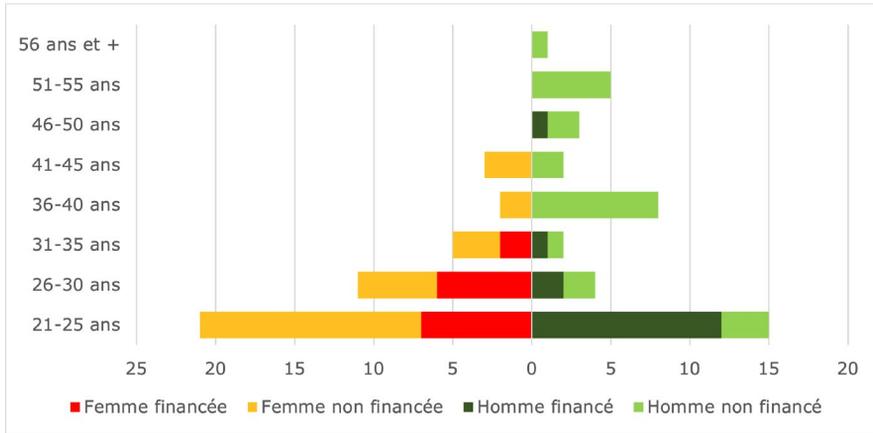
se détache pourtant, puisqu'aucun pays n'héberge plus de deux doctorant·es. Ensuite, 17 doctorant·es vivent à Paris ou dans sa banlieue, pôle attractif pour son offre en sites d'archives, en bibliothèques, en séminaires et lieux de socialisation alternatifs. La capitale est aussi un bassin d'emploi, que ce soit en lien avec la production de la thèse, comme un contrat CIFRE, ou non. Ainsi, 17 autres doctorant·es vivent dans le reste de la France, dans un lieu déterminé par leur emploi principal, situation qui concerne en majorité des personnes sans financement (13 d'entre elles et eux). Enfin, 17 répondant·es vivent à Lyon, cinq à Grenoble et 17 autres dans l'ancienne région Rhône-Alpes. Mais la proximité physique avec une des antennes du Lab n'est pourtant pas synonyme de présence régulière sur le site, ainsi qu'en témoigne Nathalie :

Je viens de temps en temps [au laboratoire], mais j'y travaille pas. [...] Parce que j'habite entre Grenoble et Lyon et que, du coup, pour moi, d'aller jusqu'à Lyon, ça prend du temps. Depuis un an, j'en vois vraiment pas l'intérêt. Et puis parce que j'en ressens pas le besoin.

Pour les doctorant·es, financé·es ou non, les locaux des sites du laboratoire attirent peu, que ce soit à cause de la distance physique, de l'absence de nécessité réelle de s'y déplacer, ou de leur inadaptation (5 postes de travail sur le site de Lyon, 18 sur le site de Grenoble, partagés avec les doctorant·es de deux autres laboratoires). De manière générale, le laboratoire comme espace physique est également peu investi par les titulaires.

Accès au contrat doctoral : parcours de vie et inégalités de genre

Enfin, l'analyse croisée du profil démographique des doctorant·es et de l'accès à un financement en début de thèse met en lumière la dissimilitude en fonction de l'âge au moment de l'inscription du projet de thèse dans le parcours professionnel (figure 2). Dans le même temps, elle met en évidence les inégalités de genre dans l'accès à des conditions de travail de qualité, que ce soit par l'obtention d'un financement institutionnel ou la capacité à trouver du temps pour se consacrer à sa recherche.

Figure 2**Pyramide des âges et financement en début de thèse (n = 82)**

Si l'âge médian en début de thèse est de 31 ans, les doctorant·es ont entre 22 et 64 ans lors de leur première année d'inscription. Deux groupes distincts se dessinent selon l'âge d'entrée en thèse. Vingt-quatre d'entre elles et eux ont plus de 36 ans en première année. Ce groupe de doctorant·es plus âgé·es se caractérise par une forte proportion d'hommes (19 hommes contre cinq femmes) et la quasi-absence de financement (seul un). Non prioritaires pour l'attribution d'une bourse, ces doctorant·es pensent la thèse comme un projet de retour à une expérience de recherche imbriquée à une carrière professionnelle à l'extérieur de l'enseignement supérieur. Ainsi, Louis, enseignant au secondaire et doctorant en quatrième année, considère la thèse comme une activité qui « donne quand même plein d'atouts en plus. Lorsqu'on peut envisager les discussions scientifiques avec les élèves, on peut leur donner des conseils ». Nécessitant du temps libre, le retour à la recherche semble être une opportunité réservée en majorité aux hommes. À l'inverse, le groupe des jeunes doctorant·es est composé majoritairement de femmes (37 pour 21 hommes). Il compte 58 personnes, âgées de 21 à 35 ans en début de thèse. Pour elles et eux, le doctorat est en continuité directe avec leur parcours universitaire (après parfois quelques années dans le privé ou à passer les concours de la fonction publique). Ainsi Nina, doctorante financée en deuxième année, témoigne que c'est le plaisir de la recherche découvert en master qui l'a conduite à poursuivre en doctorat.

Pourtant, seule la moitié du groupe (30 sur 58) a eu accès à un financement de thèse, alors même qu'ils et elles remplissent les critères implicites d'âge. Si la parité est respectée, 15 contrats par sexe, celle-ci se fait au détriment d'un grand nombre de jeunes femmes, comme cela apparaît sur le graphique. Vingt-deux femmes de 21 à 35 ans n'ont ainsi pas de financement contre huit hommes. L'écart est donc important dans cette tranche d'âge et permet de faire deux hypothèses (non exclusives) : un biais genré dans l'obtention des contrats doctoraux qui expliquerait un meilleur taux de réussite chez les hommes; une moindre auto-exclusion des femmes n'obtenant pas de financement, qui accepteraient plus souvent que les hommes de s'inscrire en thèse malgré tout.

Les parcours des doctorant·es du Lab, particulièrement hétérogènes et dispersés, conditionnent des attentes et des usages distincts vis-à-vis de l'institution. Tou·tes n'ont alors pas les mêmes possibilités matérielles de s'y impliquer ou de s'y rencontrer.

Un ressenti partagé qui ne parvient pas à créer du commun

«Alors, honnêtement, dans mon cas, c'est un peu particulier»; «j'ai un parcours peut-être un peu différent d'autres doctorants». Exprimée d'une façon ou d'une autre par les doctorant·es rencontré·es, la sensation de se trouver dans une situation hors du commun face à un référentiel partagé revient dans le discours de plusieurs d'entre elles et eux. Centrée sur les ressentis et les modalités de désignation de soi, cette partie met en évidence la récurrence de l'individualisation de l'expérience doctorale dans les discours des doctorant·es. Autrement dit, nous constatons un décalage entre les projections mentales et la diversité des pratiques du doctorat, face à un parcours type imaginé qui agit comme une norme. Pour mieux comprendre les positionnements multiples des doctorant·es et les effets subjectifs des conditions matérielles exposées en premier lieu, nous allons ensuite interroger deux axes heuristiques : une identité professionnelle contrariée et un rapport complexe à la précarité.

Face à la diversité des parcours, la référence d'un doctorat imaginaire ?

Un doctorat type apparaît en creux et semble exister dans l'imaginaire de plusieurs des doctorant·es. Ils et elles décrivent souvent leur parcours et

leur situation en fonction de ce qu'ils et elles n'ont pas (des concours de l'enseignement par exemple), ou n'ont pas fait (enchaîner de manière fluide master et doctorat, participer à des événements scientifiques en nombre, à l'international, etc.). Jules, doctorant financé en deuxième année, est l'un de ceux qui dessinent le plus précisément les contours de cet idéal :

Pour moi, ce serait : j'arrive en doctorat, je fais ma recherche, j'assiste aux événements du laboratoire, autour de colloques, de journées d'étude; je rencontre au cours de ces journées les autres doctorants, je m'en inspire, puis je commence à publier, puis d'autres rencontres sont organisées; je fais une présentation de travaux – en tout cas, c'est tout ce parcours-là qui est un peu, ben, préétabli, qui aussi figure dans le guide des doctorants de Lyon 2, généralement.

Cette projection partagée d'un doctorat type génère une auto-exclusion liée à un sentiment d'illégitimité : à faire des demandes au laboratoire, à participer au collectif, à se sentir pleinement en droit d'agir pour réaliser son doctorat dans les meilleures conditions possibles. « J'ai jamais osé et je me suis toujours dit que ça ne me concernait pas », dit Justine quand nous lui demandons si elle a déjà effectué des demandes budgétaires au laboratoire pour ses activités de recherche. Cette situation engendre parfois une attitude de veille et de comparaison aux autres, voire de doute constant quant à leur performance. Jules explique se comparer continuellement aux autres doctorant·es :

En tout cas, c'est ce que je faisais au début, pour voir si j'étais dans les temps : je regardais quand un doctorant avait commencé sa thèse au profit d'un financement, et j'essayais de voir à peu près à quel moment il avait commencé à publier ses premiers articles, ses premiers colloques, etc.

Dans ses deux interventions, Jules décrit une majorité des critères du « bon chercheur (en régime néolibéral) », capable de se distinguer : « pas d'attaches, un mental d'acier, sait "se vendre", stratège » (Anonyme, 2022). Il sous-entend en effet que le modèle de doctorat légitime est celui qui bénéficie d'un financement. Cette norme se rapproche des discours ministériels sur le doctorat, qui tendent à vouloir homogénéiser l'ensemble des doctorats à partir du modèle des sciences exactes, ce qui place les doctorant·es en sciences humaines et sociales dans une position contradictoire, entre injonctions nationales et traditions disciplinaires transmises notamment au sein du laboratoire (Serre, 2015).

La projection d'un doctorat type fait écran à la prise de conscience par les doctorant·es de la diversité de leurs parcours. Cette norme partagée, couplée à une impression d'être un cas isolé, freine la rencontre des doctorant·es autour d'une reconnaissance entre pairs. Cette tendance peut être renforcée par le cadre de plus en plus concurrentiel de la recherche (Harari-Kermadec et Moulin, 2015).

Une professionnalisation incomplète des doctorant·es?

L'arrêté de 2016 fixant le cadre national du doctorat établit que « la formation doctorale est une formation à et par la recherche et une expérience professionnelle de recherche » (article 1). De fait, la professionnalisation du doctorat est un mouvement général, et a été étudiée dans ses modalités comme dans ses limites, notamment disciplinaires, par Julien Calmand (2020). Dans notre enquête, le temps du doctorat se caractérise par sa position intermédiaire, entre temps des études et temps du travail, ce que l'ensemble des doctorant·es rencontré·es ne négocient pas de la même manière. Certain·es, comme Claire, la vingtaine, doctorante financée en troisième année, affectionnent beaucoup le mode de vie que leur offre l'expérience doctorale. À l'inverse, pour d'autres, la prolongation de leurs études met en évidence un décalage par rapport aux parcours de vie d'ami·es et de connaissances qui évoluent en dehors du monde universitaire. Ainsi, Justine, dans la même tranche d'âge que Claire mais non financée, se compare aux personnes de son cercle amical qui n'ont pas fait de doctorat, soulignant les moyens financiers dont ils et elles disposent, leurs plans de vacances et leurs projets de vie qui sont en « décalage » avec son propre mode de vie à 27 ans. Nina signale que sa sœur perçoit un salaire bien plus élevé dans une entreprise à niveau d'études égal (c.-à-d. un master). Elle renonce pour l'instant à avoir un enfant :

[C'est] un salaire qui permet de vivre tout à fait dignement, mais c'est parce que je suis toute seule, j'ai pas d'enfant; voilà, ça fait partie des raisons pour lesquelles je veux pas avoir d'enfant maintenant. Mon compagnon, il a pas de travail : avec mon salaire, enfin à deux ça va, à trois ça serait possible, mais ce serait quand même beaucoup plus difficile.

Cette imprécision du statut des doctorant·es produit également une situation de professionnalisation incomplète, dans laquelle le doctorat peine à être défini comme travail, même quand il prend la forme d'un emploi fondé sur un contrat. Claire, qui dispose pourtant d'un contrat doctoral, met en place des stratégies au quotidien pour assimiler sa condition à celle d'une travailleuse.

Elle cherche notamment à mesurer son temps de travail, en adéquation avec le droit :

Et du coup, pour moi, faire un doctorat, c'est un peu continuer à explorer des choses qui me plaisent, mais essayer de le faire vraiment dans une optique de professionnalisation et de travail, donc c'que j'fais, c'est que j'essaie d'être très pragmatique. Par exemple, pour organiser mon travail, je compte mes heures chaque jour et j'fais 35 heures par semaine, quoi [rires]!

Jules, quant à lui, parle de son doctorat comme « d'un travail à plein temps » et d'une activité routinière, ce qui l'a conduit à désacraliser la thèse et à la penser davantage comme une « pratique quotidienne ». Nina reconnaît que « le fait d'avoir un contrat, ça aide à voir le doctorat comme un travail. Disons que ça légitime cette perception du doctorat ». Nathalie s'est quant à elle consciemment employée à changer son rapport à son doctorat :

Et à un moment donné, je me suis moi-même posé la question parce que, vraiment, ça m'a interpellée, c'était un frein en fait de me dire que, finalement, ce que j'étais en train de faire était tout sauf un travail a priori, et d'y avoir réfléchi, d'en avoir discuté avec une amie qui est coach professionnelle, ça m'a fait prendre conscience qu'en réalité, c'était un travail à part entière et qu'il fallait le considérer comme tel [...]. Finalement, je trouve que cette thèse, elle a vraiment une autre dimension et qu'il faut la considérer comme un travail.

Tou·tes les doctorant·es sans contrat ne ressentent néanmoins pas ce besoin. Pour Louis, professeur en lycée, l'expérience de doctorat est vécue comme un projet personnel qui ajoute une valeur à son activité d'enseignement. Il déclare y consacrer entre 25 et 30 heures par semaine en moyenne, à côté de ses tâches de professeur, travaillant certaines semaines jusqu'à 70 heures. Les doctorant·es s'approprient donc différemment l'hybridité de leur statut, certain·es titulaires tranchant pour l'un ou l'autre de ses aspects (collègue ou étudiant·e), selon les moments ou de manière définitive¹², ce qui peut générer de la confusion dans les sociabilités professionnelles entre titulaires et doctorant·es.

Précarités

Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre compte tenu des mobilisations récentes contre la Loi de programmation de la recherche (LPR)¹³, qui ont mis la question de la précarité au cœur des revendications, les doctorant·es

interviewé·es dans le cadre de cette enquête sont, de prime abord, réticent·es à considérer leur situation comme précaire. Ils et elles expriment pourtant fréquemment un sentiment d'insécurité, qui fait pleinement partie de la définition de la précarité donnée par le Bureau international du travail (BIT). En effet, celle-ci prend en compte les « caractéristiques objectives (le statut juridique) » mais aussi « subjectives (les sentiments) d'incertitude et d'insécurité ». De plus, la définition du BIT inclut des éléments liés à la fois à des incertitudes sur le présent (« une rémunération faible ») et à des perspectives d'avenir (« l'incertitude sur la durée de l'emploi »), ce qui correspond au vécu de certain·es doctorant·es du laboratoire, comme en témoigne Jules :

Mais je ne me considère pas comme précaire d'un point de vue économique. J'ai un toit, je paie mon loyer, j'ai pas de problème pour me nourrir. Par contre, je pense que je me considère comme précaire à la fin de mon contrat, dans le sens où je n'ai pas passé – comme d'autres doctorants l'ont fait, peut-être qu'ils ont eu raison d'ailleurs – de concours d'enseignement secondaire ou supérieur. Ce qui fait qu'à la fin de mon contrat, je serai soit au chômage, soit faudra que je trouve un autre moyen de financement. Donc c'est dans ce sens que je me considère comme précaire.

La faiblesse des débouchés dans le monde académique renforce le sentiment de précarité des doctorant·es. Si Claire, comme Nina, bénéficie du filet de sécurité que procure le CAPES¹⁴, elle craint cependant l'absence de perspectives d'emploi stable dans l'enseignement supérieur qui la ferait basculer dans l'insécurité pour plusieurs années, avant de pouvoir obtenir un poste de titulaire à l'université. Déjà, l'arrivée au terme de son contrat doctoral annonce à son sens le début de la précarité :

Et j'commence à trouver ma position de plus en plus précaire, notamment... là, en ce moment, avec toutes les candidatures aux postes d'ATER¹⁵, je... déjà, j'me projette dans une mobilité permanente, une précarité permanente qui ne sont pas très agréables à envisager, quoi...

Pour certain·es doctorant·es plus âgé·es, qui entreprennent un doctorat en occupant ou après avoir occupé un poste stable en dehors de l'université, la question de la précarité se pose différemment. Philippe, salarié et doctorant en sixième année, considère ses conditions de doctorat « optimales », même s'il nuance par rapport à sa disponibilité pour la recherche (« le temps que je peux accorder à mon doctorat n'est peut-être pas forcément suffisant »).

Nathalie, pour sa part, refuse de parler de précarité, car « ce ne serait pas décent vis-à-vis des étudiants », mais reconnaît la difficulté qu'elle a à se positionner en tant que doctorante, ainsi que le manque de reconnaissance de sa recherche. Paradoxalement, plusieurs se sentent dans une situation de privilège qui ne les autoriserait pas à demander d'aides financières, matérielles ou psychologiques. Ces situations multiples, ainsi que l'imprécision du statut des doctorant-es, produisent donc de l'insécurité, qu'ils et elles problématisent peu comme relevant d'une précarité partagée.

Le laboratoire et les doctorant-es : modalités d'une non-rencontre

Si l'unité des doctorant-es du laboratoire est à nuancer fortement, ils et elles ont pour point commun d'appartenir au même espace institutionnel. Cette appartenance institutionnelle commune ne suffit toutefois pas à instaurer la dimension collective du travail de recherche au sein du laboratoire. Les titulaires investissent également de manière très différenciée cette structure : « collection d'individus » ou « supermarché¹⁶ », le laboratoire n'est pas toujours pratiqué comme espace de discussions scientifiques, ce qui peut également expliquer des pratiques miroirs de la part des doctorant-es.

Du point de vue des doctorant-es

Si, en amont de l'expérience doctorale, les projections sur le doctorat sont nombreuses, le laboratoire en est presque systématiquement absent. Il constitue un angle mort de la construction du projet, voire de l'expérience de thèse, comme en témoigne Justine :

[Question :] Du coup, est-ce que déjà, quand tu as préparé ta thèse, tu avais conscience qu'en choisissant un directeur de thèse, ça te rattachait à un laboratoire, est-ce que lui t'en a parlé ou pas... ?

[Réponse :] [...] Ouais, ça m'est tombé un peu dessus, moi, je ne savais pas spécialement... [Mon directeur] avait un peu balayé ça du revers de la main, me disant « mais c'est super, tu dois être rattachée à un laboratoire, ce sera tel laboratoire », parce que lui était dedans, enfin je crois que c'était ça, « il est super, il y a beaucoup de moyens et tout... » [...] C'est vrai [qu'il ne] m'a pas plus expliqué que ça, il m'a dit : « Ouais, le laboratoire, c'est ce qui soutient un peu... » et voilà, j'ai eu les

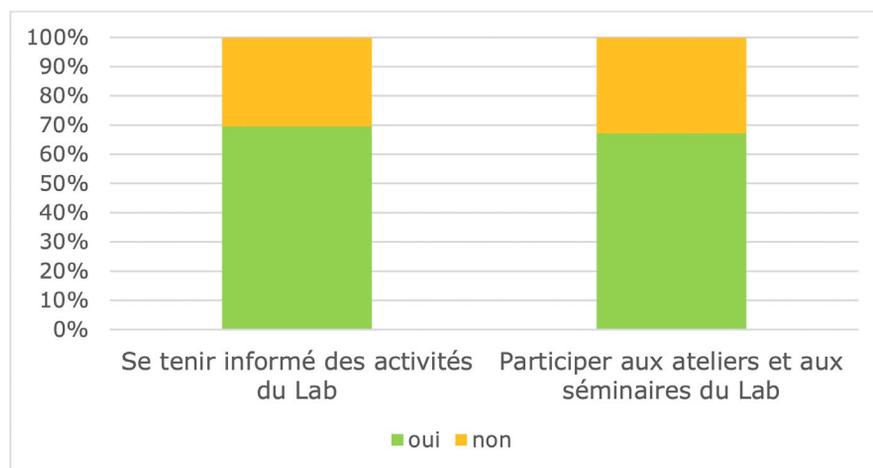
explications seulement en septembre, enfin quasiment à ma deuxième rentrée, quoi, en septembre, des mois après.

Ce témoignage est tout à fait représentatif du rapport de la majorité des doctorant·es au laboratoire : institution impensée en amont, elle est également souvent peu introduite par les directeurs et directrices de thèse. Dans cet extrait d'entretien, la doctorante n'est d'ailleurs même pas certaine de ce qui justifie son rattachement au Lab. Ses fonctions restant floues pour une majorité de doctorant·es, le laboratoire ne peut pas jouer pleinement son rôle de soutien à la thèse – hors financements ponctuels de missions¹⁷ –, notamment d'intégration dans un réseau de chercheur·euses et de pourvoyeur d'espaces de discussion collective. C'est pourtant une mesure réglementaire encadrée par l'arrêté de 2016 fixant le cadre national du doctorat, selon lequel « durant le déroulement de ses travaux de recherche, le doctorant est intégré à l'unité ou à l'équipe de recherche qui l'accueille et qui contribue à son accompagnement pendant sa formation. Ses travaux sont valorisés dans ce cadre » (article 11).

Pour autant, l'enquête quantitative menée pour cette recherche indique que les doctorant·es sont loin de se désintéresser des activités du laboratoire. Une majorité des répondant·es s'informent des décisions prises en conseil de laboratoire et participent à ses activités (figure 3).

Figure 3

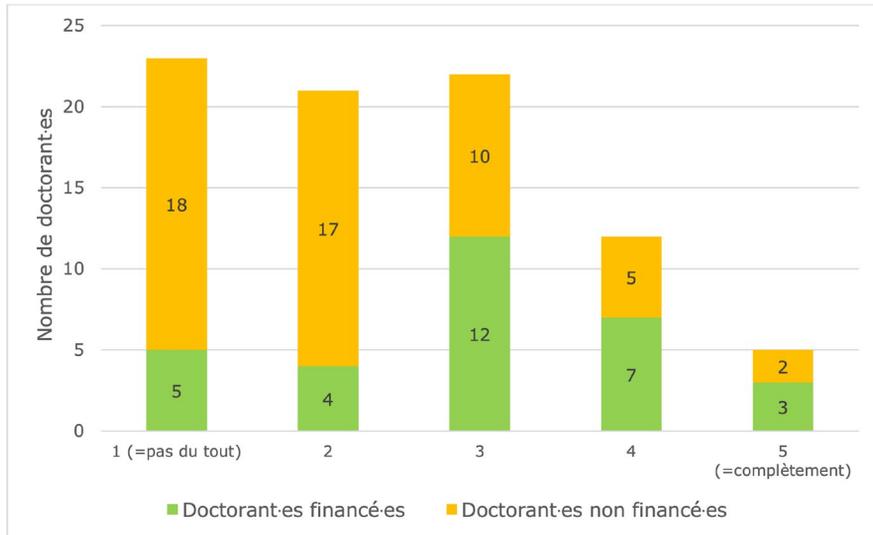
Se tenir informé et participer aux activités du laboratoire en tant que doctorant·e (n = 82)



Mais, malgré cet intérêt pour le laboratoire et cette participation, c'est un sentiment de non-appartenance qui ressort très majoritairement, comme en témoignent les réponses à la question : « Le laboratoire a pour objectif d'offrir un espace d'échange et de collaboration entre chercheur·euses; avez-vous le sentiment d'appartenir à ce collectif? » (Figure 4)

Figure 4

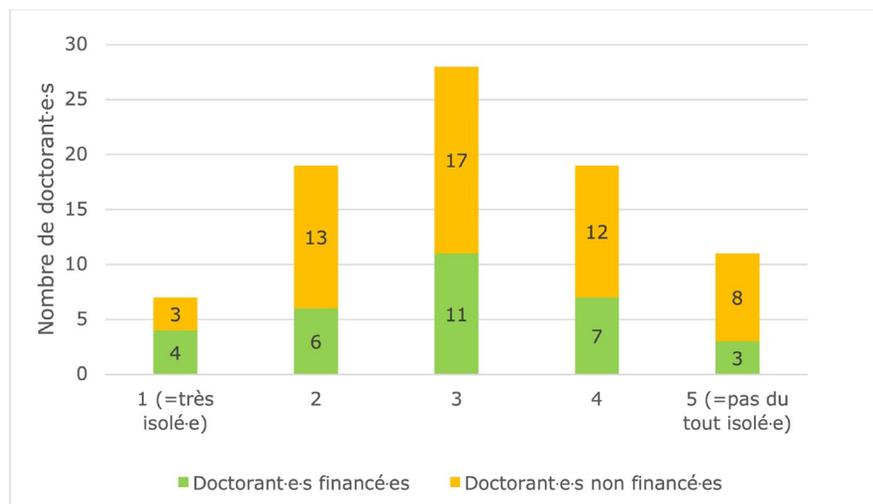
Le sentiment d'appartenance des doctorant·es du laboratoire



Les réponses à cette question peuvent s'analyser de plusieurs manières. Elles sont sans doute en partie liées à un sentiment d'illégitimité des répondant·es : ils et elles participent à l'institution, mais n'y trouvent pas leur place pour autant. Ces réponses sont aussi le reflet de la diversité des situations des doctorant·es et de leurs attentes par rapport au laboratoire. Ainsi, une partie d'entre elles et eux n'attendent pas du laboratoire qu'il soit un espace collectif de travail parce qu'elles et ils font leur thèse en solitaire, comme Louis, dont l'exemple a été évoqué précédemment. D'autres trouvent ailleurs des espaces de travail collectif en raison de leur localisation géographique, de la concurrence des appartenances institutionnelles ou de leur envie de construire des espaces de socialisation professionnelle alternatifs. Néanmoins, une partie des doctorant·es interrogé·es dans cette enquête témoignent

d'une souffrance liée à la solitude de leur situation professionnelle, que le laboratoire n'arrive pas à résoudre. Ainsi, plus d'un quart des doctorant·es déclarent se sentir isolé·es ou très isolé·es (figure 5).

Figure 5
Sentiment d'isolement des doctorant·es du laboratoire



Les analyses de Marina Chao et ses collaborateurs (2015) sur l'expérience de la solitude en doctorat montrent bien comment l'organisation institutionnelle peut être un facteur aggravant ou non de ce ressenti de solitude¹⁸.

Du point de vue du laboratoire

L'intégration des doctorant·es à la vie du laboratoire est aussi une injonction et une attente des instances d'évaluation de la recherche. Cette norme, qui s'inscrit dans la tradition universitaire de « l'idéal d'une communauté égalitaire » (Barrier et Picard, 2020), se traduit par un affichage et des déclarations en faveur de l'intégration des doctorant·es, sans que son contenu soit toujours explicite ou décliné en pratiques concrètes. La direction du laboratoire est de plus en plus consciente, notamment du fait des mobilisations en opposition à la LPR, de cette non-rencontre avec les doctorant·es. La remédiation à ce problème, particulièrement dans le cadre de la préparation

de la visite du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES)¹⁹, figure à l'ordre du jour de différents conseils de laboratoire et assemblées générales. Il est alors question, entre autres, de solliciter l'intervention des directeurs et directrices pour mieux informer leurs doctorant·es et approfondir leur position de relais. Ces questions restent assez ponctuelles, souvent autour d'un événement – lors de l'assemblée générale annuelle par exemple – ou au moment de l'inscription en thèse, sans qu'aucune procédure de suivi soit pour autant entérinée. Face au comité de visite du HCERES le 12 mars 2020, et dans la présentation du projet et de la stratégie sur cinq ans, le laboratoire retenait, parmi cinq « bonnes pratiques actuelles [à poursuivre] », « l'effort d'intégration des doctorant·es au sein de l'unité ». Leur intégration est donc un enjeu d'évaluation et de représentation du laboratoire, mais le vocabulaire utilisé est symptomatique des difficultés rencontrées et d'un processus encore largement inachevé. Preuve de l'intensification de cet effort, la nouvelle direction collégiale a attribué à l'une de ses membres la responsabilité de la relation avec les doctorant·es. Toutefois, les formes de l'intégration des doctorant·es à cette « communauté égalitaire » restent largement impensées. Il est ainsi assez emblématique de noter que les assemblées générales annuelles s'ouvrent par la présentation scientifique des nouveaux membres entrant au laboratoire, à l'exception des doctorant·es. Leur entrée, vue comme un transit, ne conduit pas à ce rituel de légitimation collective.

Malgré ces efforts de l'institution, l'essentiel du travail d'intégration des doctorant·es pèse avant tout sur elles et eux-mêmes. Ainsi, les espaces du Lab auxquels participent le plus les doctorant·es sont organisés et gérés par elles et eux seul·es (atelier, serveur Discord autogéré). Il en est de même de l'assemblée générale de rentrée des doctorant·es, créée en 2019 par leurs représentant·es pour formaliser cet accueil manquant dans le laboratoire. Les espaces où se discutent en profondeur les conditions de travail et les recherches en cours, où sont débattues les hypothèses scientifiques et où s'exposent les doutes sont donc avant tout des réunions entre pairs, auxquelles les titulaires ne participent pas, sans que leur absence ait été, initialement, un requis de l'organisation. Cette absence rend palpable la fracture entre non-titulaires et titulaires de l'ESR, qui caractérise la période historique dans laquelle cette enquête s'inscrit. Si cette fracture peut également être identifiée à l'échelle plus globale de l'ESR, sa mise en évidence ne doit pas minimiser ses effets sur les titulaires, qui sont aussi pris·es dans un système dégradé. Ainsi,

plusieurs titulaires soucieux·ses de l'intégration des doctorant·es témoignent de leur tiraillement entre envie de travailler avec elles et eux et crainte que cette relation occulte l'inégalité de statuts et de conditions de travail, amenant ainsi les doctorant·es à être plus exposé·es au surmenage. Célia Cristia (2022) pointe ainsi le fait que la présentation de toute proposition de travail comme une chance à saisir, dans un contexte de mise en concurrence, peut en effet placer les doctorant·es en situation de « conflit de loyauté » et rendre dès lors difficile, voire coûteux, tout refus. La baisse structurelle des moyens et des postes réduisant les perspectives d'emploi des doctorant·es dans l'ESR à l'issue de leur thèse peut également conduire une partie des titulaires du laboratoire à se contenter d'une situation inégalitaire où seule une minorité de doctorant·es est intégrée. Cette minorité, à laquelle appartiennent les auteur·rices de cet article, permet en effet, par son dynamisme, de répondre aux attentes des instances d'évaluation et d'éviter de se heurter au problème de l'insertion professionnelle de l'après-thèse, en s'appropriant le discours de la sélection fondée sur le mérite individuel (Allouch, 2021: 51-54) et les efforts d'organisation portés par les doctorant·es. Ainsi, à une remarque d'un doctorant sur cette faible intégration en assemblée générale du laboratoire, une titulaire avait simplement répondu « on peut faire l'hypothèse que ce sera ceux qui continueront dans le métier », faisant de cette intégration un facteur de réussite dans un secteur concurrentiel (Bernela et Bertrand, 2018; Jedlicki et Pudal, 2018; Barrier et Picard, 2020). Cette démocratisation incomplète s'explique aussi, à l'échelle du laboratoire, par le nombre important de doctorant·es par rapport aux titulaires, déjà surchargé·es par les tâches administratives et les enseignements dans un contexte de manque de moyens structurel à l'université. L'écart entre la volonté affirmée des laboratoires de mieux intégrer leurs doctorant·es et la réalité de ce collectif qui ne prend pas n'est pas une spécificité du laboratoire étudié ici. Il est le résultat de choix politiques qui, s'ils n'ont pas pour objectif affirmé d'isoler les doctorant·es, créent une situation où l'institution se retrouve dépassée par le nombre de ses membres, sans que les moyens d'organiser leurs conditions de travail et leur intégration ne suivent. Économies d'échelles, organisation uniquement concurrentielle de la recherche, sous-financement chronique sont autant de facteurs qui entravent l'émergence d'un laboratoire comme structure de travail collectif et de coopération, à laquelle les doctorant·es pourraient prendre part.

Conclusion

Les doctorant·es du laboratoire sont loin d'être un groupe unifié : que ce soit sur le plan de leur situation financière, de leur localisation géographique ou de leur parcours de vie, de fortes disparités de parcours se font jour. Cette situation est complexifiée par leur statut hybride qui les maintient dans une professionnalisation inachevée. Et si une image de doctorant·e imaginaire semble être partagée, les vécus révélés par l'enquête plaident pour des différences profondes dans l'appréhension de cette période particulière de la vie d'un·e chercheur·euse, qui empêchent les doctorant·es de percevoir leur groupe comme étant cohérent. Dans cette diversité, le laboratoire pourrait apparaître comme un acteur unifiant et rassemblant cette communauté atomisée. Impensé par la quasi-totalité des doctorant·es à l'entrée en thèse, il est l'objet d'un intérêt lointain par la suite, sans qu'un sentiment d'appartenance se développe ou que le laboratoire devienne une réelle structure d'appui pour la majorité d'entre elles et eux. Du côté de l'institution, on reconnaît l'importance de leur intégration, qui fait pleinement partie des objectifs et s'accompagne d'un encouragement à de « bonnes pratiques » individuelles, mais celle-ci dépend essentiellement de la capacité des doctorant·es à saisir les rares occasions proposées et à créer elles et eux-mêmes leurs espaces de travail au sein du laboratoire.

—

Bibliographie

Allouch, Annabelle. 2021. *Mérite*. Paris, Anamosa.

Anonyme. 2022. « Qu'est-ce qu'un bon chercheur (en régime néolibéral) ? », *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, Hors-série 7. <[http:// journals.openedition.org/essais/10735](http://journals.openedition.org/essais/10735)>. Page consultée le 26 août 2022.

Barrier, Julien et Emmanuelle Picard. 2020. « Les universitaires, combien de divisions ? Lignes de fracture et transformations de la profession académique en France depuis les années 1990 », *Revue française de pédagogie*, 207 : 19-28.

Béret, Pierre, Jean-François Giret et Isabelle Recotillet. 2004. « L'évolution des débouchés professionnels des docteurs : les enseignements de trois enquêtes du Céreq », *Éducation et formations*, 67 : 107-109.

Bernela, Bastien et Isabelle Bertrand. 2018. « Faire carrière ici ou là. Les trajectoires d'accès à l'emploi des jeunes docteurs », *Géographie, économie, société*, 20, 4 : 395-421.

Blanchet, Philippe. 2020. « Courir plus vite vers le précipice : la LPPR comme accélérateur de l'effraction néolibérale dans le service public de recherche et d'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 207 : 61-68.

- Bourdieu, Pierre. 2001. *Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France (2000-2001)*. Paris, Raisons d'agir.
- Calmand, Julien. 2020. *La professionnalisation du doctorat : vers une segmentation de la formation doctorale et des parcours des docteurs ?* Thèse de doctorat. Besançon, Université Bourgogne-Franche-Comté.
- Chabrol, Fanny, Moritz Hunsmann et Janina Kehr. 2012. « Réaliser un doctorat en sciences sociales de la santé : financements, pratiques de recherche et enjeux de professionnalisation », *Socio-logos. Revue de l'Association française de sociologie*, 7. <<https://doi.org/10.4000/socio-logos.2629>>. Page consultée le 26 août 2022.
- Chao, Marina, Carlotta Monini, Signe Munck, Samuel Thomas, Justine Rochot et Cécile Van de Velde. 2015. « Les expériences de la solitude en doctorat. Fondements et inégalités », *Socio-logos. Revue de l'Association française de sociologie*, 10. <<https://doi.org/10.4000/socio-logos.2929>>. Page consultée le 26 août 2022.
- Clément, Xavier. 2022. « Les atteintes à la productivité des femmes en science. Le cas d'un laboratoire d'écologie québécois », *Travail, genre et sociétés*, 47 : 111-129.
- Cristia, Célia. 2022. « Le processus doctoral : entre souffrances et vulnérabilités », *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités, Hors-série 7*. <<https://journals.openedition.org/essais/10762>>. Page consultée le 26 août 2022.
- Gozlan, Clémentine. 2016. « Les sciences humaines et sociales face aux standards d'évaluation de la qualité académique », *Sociologie*, 3, 7 : 261-280.
- Harari-Kermadec, Hugo et Léonard Moulin. 2015. « Postface. De la mise en concurrence à la mise en marché de l'enseignement supérieur », *Formation emploi*, 132 : 91-103.
- Houssay-Holzschuch, Myriam, Renaud Le Goix et Camille Noûs. 2022. « Encadrer des thèses : d'abord, ne pas nuire. (I) État d'un champ de recherche », *EchoGéo*, 59. <<https://doi.org/10.4000/echogeo.22889>>. Page consultée le 26 août 2022.
- Jedlicki, Fanny et Romain Pudal. 2018. « Introduction. Droit d'entrée dans la carrière académique : à quel prix ? », *Socio-logos. Revue de l'Association française de sociologie*, 13. <<https://doi.org/10.4000/socio-logos.3194>>. Page consultée le 26 août 2022.
- Latour, Bruno. 1989. *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris, La Découverte.
- Le Bayon, Flavie. 2021. *Le processus (s)électif de fabrique institutionnelle des projets et parcours professionnels : un suivi longitudinal des candidats au doctorat, doctorants et jeunes docteurs*. Thèse de doctorat. Marseille, Université d'Aix-Marseille.
- Noûs, Camille. 2020. « Précarité dans l'enseignement supérieur. Allocataires et moniteurs en sciences humaines à la fin des années 1990 », *Genèses*, 119, 2 : 131-143.
- Rouch, Hélène. 2003. « Sciences et genre : l'activité scientifique des femmes. États-Unis, Grande-Bretagne, France. Présentation », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 11 : 11-20.
- Satinsky, Emily N., Tomoki Kimura, Mathew V. Kiang, Rediet Abebe, Scott Cunningham, Hedwig Lee, Xiaofei Lin, Cindy H. Liu, Igor Rudan, Srijan Sen, Mark Tomlinson, Miranda Yaver et Alexander C. Tsai. 2021. « Systematic Review and Meta-Analysis of Depression, Anxiety, and Suicidal Ideation among Ph.D. Students », *Scientific Reports*, 11, 1 : 14370.
- Serre, Delphine. 2015. « Être doctorant·e. Socialisations, contextes, trajectoires. Introduction au dossier », *Socio-logos. Revue de l'Association française de sociologie*, 10. <<https://doi.org/10.4000/socio-logos.2924>>. Page consultée le 26 août 2022.

Verschueren, Pierre. 2016. « *Homo academicus reticulatus*. Le doctorat d'État et les recompositions des disciplines scientifiques après la Seconde Guerre mondiale », *Hypothèses*, 19, 1: 199–210.

Vinck, Dominique. 2007. « Retour sur le laboratoire comme espace de production de connaissances », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 12, 2: 159–165.

Notes

¹ Au moment où a été réalisée l'enquête, le laboratoire était organisé autour d'un conseil de laboratoire se réunissant environ une fois par mois avec le directeur, qui détient le pouvoir décisionnaire. Son activité scientifique s'orientait autour de plusieurs axes thématiques ayant chacun un·e ou deux responsables. Chaque axe s'organise de manière autonome, et l'intégration des doctorant·es y est très hétérogène.

² Nos profonds remerciements vont à Audrey Colonel-Coquet, William Fize, Raphaël Lachello et Lucie Roudergues pour leurs réflexions et leur participation à l'enquête.

³ Ont été contacté·es tou·tes les doctorant·es inscrit·es en première année de thèse au plus tard en 2019. La présentation de l'enquête précisait que les réponses attendues ne concernaient pas la période de la crise sanitaire, car il nous semblait que cet événement récent pouvait transformer les relations entre les doctorant·es et le laboratoire, sans que nous ayons le recul nécessaire pour l'intégrer à notre analyse.

⁴ La moitié des doctorant·es ayant répondu au questionnaire ont donné leur accord afin d'être recontacté·es pour un entretien, signe de leur intérêt pour cette enquête.

⁵ Il est d'ailleurs révélateur que les six auteur·rices de cet article aient bénéficié d'un financement en début de thèse, ce qui n'est pas le cas de trois des quatre doctorant·es n'ayant pas réussi à mener le processus d'enquête et de rédaction à son terme.

⁶ Sont défini·es comme titulaires les fonctionnaires de l'ESR, chercheur·euses et enseignant·es-chercheur·euses. Les personnels administratifs et techniques, titulaires ou non, ne sont pas ici compris dans cette catégorie.

⁷ Le laboratoire regroupe des membres de trois écoles doctorales, trois universités et deux grandes écoles.

⁸ Le dispositif des Conventions industrielles de formation par la recherche (CIFRE) permet à une entreprise de bénéficier d'une aide financière pour recruter un·e doctorant·e dont les travaux de recherche doivent être encadrés par un laboratoire public de recherche.

⁹ Contrats doctoraux uniques.

¹⁰ Tous les deux entre 35 et 55 ans.

¹¹ Cet enjeu du lieu de résidence est également présent chez les titulaires et a notamment fait l'objet de deux arrêts du Conseil d'État et d'une question écrite au Sénat (Question écrite n° 18109 de M. François Marc, <https://www.senat.fr/questions/base/2011/qSEQ110418109.html>, page consultée le 10 décembre 2021).

¹² Ainsi, une chercheuse du laboratoire, dans une discussion autour d'une première lecture de cet article, soutenait que la thèse n'était pas un travail mais un « projet intellectuel », ce qui la conduisait à évacuer le débat sur les conditions matérielles de production du savoir.

¹³ La Loi de programmation de la recherche, initialement nommée Loi de programmation pluriannuelle de la recherche (LPPR), a été adoptée le 24 décembre 2020 (*Loi n° 2020-1674 du 24 décembre 2020 de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur*, <https://>

www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042738027, page consultée le 10 décembre 2021). L'exacerbation de la compétition et l'accroissement de la précarité sont les principales critiques adressées à ce projet de loi.

- 14 Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, le CAPES est un concours permettant de devenir fonctionnaire et garantit, après un processus de titularisation, un poste dans un établissement d'enseignement public.
- 15 Attaché·es temporaires d'enseignement et de recherche.
- 16 Expressions utilisées par une chercheuse du laboratoire pour le définir lors d'une discussion collective.
- 17 Le Lab finance des missions (séjours d'archives, notamment) et les doctorant·es y ont de plus en plus recours, mais l'absence de réglementation claire sur les modalités d'attribution au moment de l'enquête freine les demandes de certain·es doctorant·es, qui se sentent peu légitimes à y faire appel.
- 18 « Les inégalités institutionnelles [...] conditionnent les solitudes se nichant au sein de l'environnement de travail : l'état des relations hiérarchiques et de la concurrence entre pairs, la qualité de la relation au directeur, l'accès à un espace de travail et de rencontre entre doctorants, les inégalités de financements semblent jouer fortement dans la mise en place d'une collégialité bienveillante, essentielle dans les expériences doctorales. » (Chao *et al.*, 2015)
- 19 Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, instance administrative indépendante chargée d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur, dont les laboratoires.

L'autonomie des universités à l'épreuve des politiques institutionnelles au Québec

ABDOULAYE ANNE

Professeur agrégé, Département des fondements et pratiques en éducation,
Faculté des sciences de l'éducation – Université Laval

ÉTIENNE CHABOT

Étudiant à la maîtrise en administration et politiques de l'éducation,
Département des fondements et pratiques en éducation, Faculté des sciences
de l'éducation – Université Laval

—

Introduction

Le système universitaire québécois tel qu'il est envisagé aujourd'hui dans sa relation avec l'État prend appui, d'une part, sur les interventions publiques qui ont découlé des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent), notamment l'adoption de la *Loi sur l'Université du Québec*, la création du Conseil des universités et les modifications à l'organisation des structures de l'enseignement supérieur (Lucier, 2006; Corbo, 2016; Larouche et Savard, 2016; Doray, 2017). Il repose, d'autre part, sur les fondements du modèle des universités dites à charte privée, établis avant les réformes issues de la commission Parent, selon lequel l'État assumait un rôle plus secondaire en enseignement supérieur, davantage en soutien aux initiatives privées et au clergé (Corbo, 2016).

Depuis la commission Parent, les universités ont fait l'objet de discussions au sein de divers forums institutionnels (Doray, 2017). À titre d'exemples, mentionnons l'opération Objectifs généraux de l'enseignement supérieur (1972, 1973 et 1976), la Commission d'étude sur les universités (1977-1979), les opérations sectorielles (sciences sociales, génie, éducation) (1985, 1986 et 1989),

la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) et le Sommet sur l'enseignement supérieur au Québec (2013). Certaines de ces réflexions ont donné lieu à des interventions formelles de l'État, au moyen de lois ou de règlements, comme la *Loi sur les établissements d'enseignement de niveau universitaire* adoptée en 1995. D'autres initiatives ont été développées de façon indépendante au sein des instances internes des universités ou dans des structures de collaboration entre les universités, sans requérir une action directe de l'État, mais étant reconnues par celui-ci, contribuant ainsi à la légitimation du rapport entre l'État et les universités basé sur l'autonomie de ces dernières. Nous pouvons citer comme exemples le Programme québécois d'échanges étudiants (PQÉÉ) et l'évaluation de la qualité des projets de nouveaux programmes par la Commission d'évaluation des projets de programmes du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI).

Dans le cadre de cet article, nous proposons une analyse de l'évolution de la conception de l'autonomie institutionnelle des établissements universitaires au regard de différentes politiques gouvernementales universitaires instaurées au Québec. Le choix de notre objet d'analyse s'est porté sur le contexte québécois en raison des particularités de son système universitaire, où les établissements demeurent des institutions à caractère public, mais dotés de chartes et de lois constitutives qui leur sont propres et qui leur permettent d'avoir une autonomie d'action (Lucier, 2006). Cette autonomie constitue un trait fort de la configuration institutionnelle et organisationnelle du système universitaire québécois et de sa gouvernance, comme l'a souligné Jamet (2010; 2014). Cette configuration résulte des travaux de la commission Parent, dont le rapport recommandait de mettre en place des établissements universitaires autonomes ayant le pouvoir de déterminer le contenu des programmes d'études, de nommer les professeurs et d'admettre des étudiants sans ingérence externe, établissements qui seraient gérés de façon collégiale afin d'éviter une prise de contrôle par un groupe en particulier, que ce soit des groupements privés ou l'État (Lucier, 2006). Cette autonomie repose, d'une part, sur l'indépendance intellectuelle des universitaires (communément appelée «liberté académique») et, d'autre part, sur la «collégialité», c'est-à-dire la conception d'une gouvernance où les membres de la communauté universitaire participent aux décisions de l'institution. La *Loi sur l'Université du Québec* a confirmé ce principe en établissant un statut de personne morale et de corporation autonome pour la nouvelle université et ses constituantes (Lucier, 2006). Ainsi, même

si l'État assume en grande partie le financement des universités et que des outils réglementaires et législatifs encadrent leurs activités, il leur accorde la marge de manœuvre nécessaire pour prendre des décisions sans ingérence gouvernementale, dans une forme d'indépendance légitime balisée par un cadre réglementaire souvent qualifié de souple. Selon Jamet (2010, 2014), la notion d'autonomie des universités au Québec se rapproche davantage d'une conception dite « fédérale », où l'État prend les décisions dans certains domaines, par exemple la répartition des ressources financières, alors que les universités conservent leur libre arbitre dans leur domaine de responsabilité, soit l'élaboration et la transmission des connaissances. Aussi, il constate que la conception de l'autonomie institutionnelle inscrite dans le rapport Parent a évolué, surtout depuis les années 1980, avec la mise en œuvre d'actions plus directes du gouvernement fédéral, en particulier pour le financement de la recherche, et du gouvernement provincial, à travers les processus de reddition de comptes et les règles de financement.

Pour mener notre analyse, nous avons ciblé trois interventions étatiques à l'égard du système universitaire québécois parmi les plus significatives, à savoir : (i) la *Loi sur l'Université du Québec* et la création du Conseil des universités (1968), (ii) la Politique à l'égard des universités (2000) et (iii) les directives gouvernementales liées à la pandémie de la COVID-19 (2020-2021), que nous examinons en fonction du modèle des cycles d'action publique de Pierre Muller (2015; 2018). Selon cette perspective, les politiques publiques s'inscrivent au sein d'une configuration globale qui définit le fonctionnement des sociétés. À l'aide d'une analyse documentaire, nous suggérons que chacune de ces interventions de l'État, envisagées sous l'angle de la gouvernance universitaire, s'inscrit dans la reconfiguration globale des cycles d'action publique définis par Muller (2015; 2018).

1. Cadre d'analyse

Notre démarche s'inscrit dans la lignée des approches sociocognitives, qui structurent l'analyse des politiques publiques sous l'angle des acteurs et de leurs interactions. Nous nous référons d'emblée au concept de référentiel des politiques publiques et à la théorie des cycles d'action publique (Jobert et Muller, 1987; Muller, 1995; 2005; 2015; 2018). Le référentiel d'une politique s'inscrit dans un cycle d'action publique et représente une vision du monde portée par des acteurs, sur laquelle ces derniers souhaitent intervenir (Lessard et Carpentier, 2015). La vision du monde, traduite par le référentiel, établit

le cadre des confrontations entre les acteurs et les relations de coopération ou d'affrontement qui vont se cristalliser dans les différents forums du secteur (Muller, 2005). Les travaux de Muller ont distingué deux types de référentiels : le global et le sectoriel. Le premier concerne les valeurs et les croyances d'une société, ainsi que les normes qui établissent le rôle de l'État et les rapports entre celui-ci et les groupes. Le second constitue une représentation que se font les acteurs d'un secteur, d'une discipline ou d'une profession, et qui y définit leur place. Selon Muller, la relation entre les référentiels global et sectoriel constitue le rapport global-sectoriel (RGS). Une politique intervient dans le RGS en ajustant le fonctionnement du secteur par rapport au global et en agissant sur les déséquilibres et les tensions qui surviennent entre les deux espaces d'action. Un des objectifs d'une politique publique est donc de gérer les déséquilibres qui proviennent des secteurs et d'assurer la mise en ordre de la société par une médiation entre le global et le sectoriel. Dans ce cadre, les politiques publiques s'inscrivent dans un cycle d'action publique, celui-ci constituant une configuration globale qui définit le rôle et la place des politiques publiques dans le fonctionnement des sociétés. Ces configurations sont organisées suivant quatre dimensions au sein desquelles les sociétés exercent leur action, d'après Muller : i) un régime marchand, qui définit les conditions de production de la richesse et de sa répartition; ii) un régime de globalisation, qui définit « l'état du monde » et des relations internationales; iii) un régime de citoyenneté, qui définit le rapport entre les individus et l'espace civique; et iv) un régime d'action publique, qui définit le rôle de l'État dans la société. Un changement de cycle survient lorsqu'apparaissent des décalages entre les différents régimes, ce qui entraînera une reconfiguration de la dimension globale. Aussi, un tel changement constitue un processus d'ajustement entre les pratiques sectorielles et les orientations globales, à l'issue duquel un nouveau cadre d'interprétation du monde sera établi. Ce processus d'ajustement implique que des médiateurs du secteur mettent en mots cette nécessité de changement, et la vision nouvelle qui en émerge de la place et du rôle du secteur dans la société.

Cette conception de l'analyse des politiques publiques cherche à saisir l'État à partir de l'action publique et des processus de médiation et de représentation sur lesquels s'appuient les acteurs (Doray et Maroy, 2008; Lessard et Carpentier, 2015; Lessard, 2016). Selon cette approche, l'action publique ne se limite pas aux interventions de l'État, et concerne plus largement l'action des acteurs des politiques publiques, leurs idées et leurs intérêts,

qui se construisent et se manifestent au sein des réseaux globaux, nationaux, sectoriels ou locaux (Lascoumes et Le Galès, 2012; Lessard et Carpentier, 2015; Lessard, 2016; Hassenteufel, 2021).

Appliquée au système universitaire, l'action publique est à considérer au regard des fondements de l'institution universitaire (autonomie institutionnelle, gouvernance collégiale et liberté académique) et d'une configuration d'acteurs internes et externes (corps professoral, communauté étudiante, syndicats, associations étudiantes, administrations, ordres professionnels, milieux de stage, BCI, Conseil supérieur de l'éducation [CSE], etc.). Il existe certes des politiques publiques institutionnelles visant les universités qui sont établies par l'État et prennent la forme de documents officiels, de règlements ou de lois, et dont le contrôle et la responsabilité des différentes étapes lui incombent. Toutefois, reprenant ici les constats de Hassenteufel (2021), nous retenons que les ambiguïtés et les imprécisions des politiques entraînent des incertitudes octroyant une marge de manœuvre aux acteurs chargés de leur mise en œuvre. Cette dernière, moment fort d'une politique, ne peut être considérée comme une simple étape technique et exécutoire. Elle devient alors un exercice de remodelage et de négociation par les acteurs selon leur vécu, leurs croyances, leurs valeurs et leurs visions (Lessard *et al.*, 2008; Lessard et Carpentier, 2015). Dans ce cadre, Lessard et Carpentier (2015) soutiennent que les réseaux, forums ou communautés de politiques publiques où se réunissent les acteurs participent à la construction du sens des politiques. Suivant ces observations, la construction du sens peut être liée au principe de gouvernance collégiale, représenté, d'une part, par les instances formelles de décision prévues et encadrées par des statuts, des règlements ou des dispositions législatives selon un processus de représentativité des membres de la communauté universitaire (commissions, conseil d'administration, comités consultatifs, etc.). D'autre part, il existe des communautés externes de concertation ou de prise de décision partagée entre l'État, les universités, les associations étudiantes et d'autres partenaires (BCI, regroupements d'associations étudiantes, CSE, ordres professionnels, etc.). Ces acteurs, envisagés ici à titre de médiateurs du secteur comme définis par Muller (2018), interagissent dans un espace d'action fondé sur le principe d'autonomie des universités, qui apparaît comme un référentiel sectoriel, dominant et stable dans le temps, et qui donne sens aux actions des membres de la communauté universitaire. Il cristallise leur vision de leur rôle et de leur place dans la société.

Dès lors, l'utilisation de la notion de référentiel dans l'analyse des politiques éducatives au Québec, notamment par Lessard et Carpentier (2015), puis Doray (2017), permet de caractériser l'évolution des systèmes éducatifs selon un découpage temporel. Lessard et Carpentier (2015) distinguent un premier référentiel, celui de la modernisation et de la démocratisation de l'éducation, qui a été dominant de 1945 à 1973. Cette première période est marquée par la montée de l'État-providence et la mise en place d'un système éducatif de masse suivant les principes de l'égalité des chances. La seconde période, qui débute au début des années 1990, est caractérisée par l'émergence d'un nouveau référentiel en éducation : la production efficace et efficiente des connaissances et des compétences. Pour les auteurs, cette période est caractérisée par l'institutionnalisation d'une nouvelle régulation en éducation, la montée de l'évaluation des apprentissages, l'économie du savoir et la nouvelle gestion publique. Une période de transition entre les deux référentiels s'est étendue de 1970 jusqu'en 1990 et a été marquée par une remise en question de l'État-providence.

De son côté, Doray (2017) distingue deux périodes marquantes dans l'évolution des politiques universitaires. La première période se situe de 1960 à 1982 et s'inspire du référentiel social-démocrate, lequel met de l'avant la croissance de l'enseignement supérieur et l'accès élargi aux études supérieures. La seconde période, qui débute en 1982, est marquée par un référentiel fondé sur l'influence du nouveau management public (NMP), de la montée de la société du savoir et de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Toutefois, Doray soutient que le référentiel de démocratisation et d'accessibilité à l'éducation qui a été dominant jusqu'au début des années 1980 n'a pas disparu au nom des principes d'efficacité et de concurrence. Au contraire, ce principe a même été renforcé par différents acteurs, à son avis, notamment lors du Printemps érable de 2012.

En dépit de cette autonomie, l'institution universitaire reste soumise à diverses pressions et tensions du fait de l'action de l'État, qui, à l'occasion, remet en question son autonomie. Nous suggérons ainsi qu'une partie de ces pressions résulteraient d'une tension entre le référentiel sectoriel et les référentiels globaux. Aussi, une politique publique universitaire doit-elle inclure une dimension d'intervention sur les tensions entre la dynamique sectorielle et le référentiel global, et assurer une médiation entre eux. Trois référentiels globaux décrits par Muller (2015; 2018) nous permettent d'appréhender ces tensions. Ils se situent chacun au sein d'un cycle politique d'action publique

à laquelle une politique publique universitaire est associée. Le premier est le référentiel modernisateur, associé à la création de l'Université du Québec et du Conseil des universités, et qui s'inscrit dans le cycle global de l'État-providence. La Politique à l'égard des universités basée sur la gestion axée sur les résultats correspond quant à elle à un second référentiel global, celui de l'efficacité publique caractérisant le cycle de l'État-entreprise. Plus récemment, en observant un changement des cadres cognitifs et normatifs globaux, Muller (2015; 2018) soumet l'hypothèse qu'un nouveau cycle politique d'action publique s'est ouvert à partir du milieu des années 2010 : celui de la gouvernance durable, avec le référentiel de l'efficacité globale. Nous proposons que la crise sanitaire liée à la pandémie de la COVID-19 et les prescriptions de l'État appliquées à l'enseignement supérieur renforcent cette hypothèse de Muller d'un nouveau référentiel global. Cette crise a, en effet, modifié le rapport entre l'État et les universités en suspendant au moins momentanément l'autonomie relative du secteur au nom d'exigences de la santé publique et en vertu d'une déclaration d'état d'urgence sanitaire.

2. Le référentiel de l'État modernisateur et la création de l'Université du Québec et du Conseil des universités

Relevons d'abord que la mise en œuvre des politiques entourant la création de l'Université du Québec et du Conseil des universités en 1968 rend compte d'un décalage entre le référentiel sectoriel, l'autonomie institutionnelle, et le référentiel global de l'État modernisateur. D'un côté, le rapport de la commission Parent a été le catalyseur d'une profonde transformation du système éducatif québécois par une réforme de l'organisation scolaire qui visait la démocratisation et l'accessibilité à l'éducation selon les principes de l'égalité des chances (Lessard et Carpentier, 2015; Doray, 2017). Selon Rocher (2004), le rapport Parent demeure un *essentiel référent* de l'évolution sociale du Québec puisqu'il représentait une double aspiration : l'entrée du Québec dans la modernité et la démocratisation de la société québécoise. Ainsi, les politiques éducatives devant réguler les secteurs primaire, secondaire ou collégial ont été impulsées par la volonté de l'État d'assurer un plus grand contrôle et d'intervenir plus directement dans le secteur de l'éducation, notamment avec la création du ministère de l'Éducation (Doray, 2017). D'un autre côté, avec la création de l'Université du Québec et de ses constituantes ainsi que celle du Conseil des universités en 1968, l'État fait le choix de confirmer le principe de l'autonomie institutionnelle des établissements universitaires et de

préserver un système qui assurait une distance entre ceux-ci et l'État (Doray et Pelletier, 1999; Lucier, 2006). L'État rejette ainsi certaines des propositions du rapport dont les visées étaient plus interventionnistes, parmi lesquelles la création d'un Office pour le développement de l'enseignement supérieur, l'uniformisation des pratiques et des programmes d'études ainsi que des politiques d'admission et d'attribution des diplômes (Doray et Pelletier, 1999). Il privilégie plutôt la mise en place du Conseil des universités, un organisme intermédiaire dont la structure permettait aux universités et au gouvernement de conserver leur autonomie respective (Gingras, 2016). L'abolition du Conseil des universités, en 1993, s'est traduite par une redéfinition des rapports, devenus plus directs, entre les universités et le gouvernement, et un repositionnement de la CREPUQ, qui a repris certaines des responsabilités du Conseil.

Cette position sur l'autonomie institutionnelle a ouvert la porte à une prise en charge par le milieu d'un certain nombre de questions sur lesquelles l'État n'a pas voulu s'engager. Dès lors, des mécanismes interuniversitaires de régulation avec la CREPUQ (devenue le BCI) ont émergé, comme la coordination des programmes et de la recherche entre les universités, l'évaluation des nouveaux programmes ou divers partenariats ou ententes (Gingras, 2016; Doray, 2017).

Toutefois, l'État ne se désengage pas totalement des affaires universitaires. Les règles qui encadrent le financement des universités lui permettent de conserver un certain contrôle sur les établissements en définissant les critères d'octroi du financement et des processus de reddition de comptes qui en découlent. Aussi, avec les politiques associées à la création de l'Université du Québec et du Conseil des universités, deux tendances cheminent parallèlement et illustrent la tension qui s'opère entre les visées de l'État modernisateur et la préservation de l'autonomie institutionnelle. Dès la commission Parent, une différenciation s'observe sur la question de la gouvernance, que l'État refuse de prendre en charge bien qu'il le fasse à d'autres niveaux d'éducation. Nous pourrions l'expliquer par le souci de l'État de s'inscrire dans la continuité de la configuration antérieure des universités et de la liberté de ses acteurs afin de préserver le fragile équilibre entre la centralisation et l'autonomie institutionnelle, qui reposait sur un certain consensus auprès des acteurs. À titre d'exemple, concernant la proposition du gouvernement de standardiser les méthodes comptables et de normaliser les dépenses des universités, le CSE estimait qu'une telle disposition « aurait comme effet de réduire sensiblement la liberté et l'autonomie de la pensée, de la recherche et de l'expression

indispensables au maintien d'un authentique enseignement supérieur» (CSE, 1970 : 194). Ainsi, nous soulignons, à la lumière de ces éléments, que la mission dévolue aux établissements universitaires d'élaboration et de diffusion des connaissances dans une perspective de service et de bien publics est à la source de (et légitime) la décision de conférer aux établissements universitaires un statut autonome, qui permet d'éviter leur contrôle par un groupement privé ou encore par l'État (Lucier, 2006).

3. Le référentiel de l'efficiance publique et la Politique à l'égard des universités de 2000

Le NMP s'insère dans le réaligement idéologique des années 1990, qui établit de nouveaux rapports entre l'État et le système d'éducation par une reddition de comptes de type contractuel avec les établissements (Lucier, 2016). Suivant l'approche par les référentiels, la montée du NMP s'inscrit dans le cadre du passage du référentiel global de la modernisation sociale vers celui de l'efficacité et de l'efficiance (Lessard et Carpentier, 2015). Pour Muller (2018), de nouvelles normes d'action publique issues du NMP sont alors établies dans l'objectif d'améliorer l'efficacité et l'efficiance des politiques publiques. Selon Maillard et Kübler (2021), le NMP est constitué d'un système d'incitations et de sanctions avec des objectifs chiffrés, des indicateurs de classement et des budgets de performance, qui redéfinissent les conditions de mise en œuvre des politiques et orientent le comportement des acteurs. Ainsi, les réformes des systèmes éducatifs sous l'approche managériale modifient le rôle de l'État et instaurent de nouvelles formes de pratiques et de cultures organisationnelles en remplaçant la gouvernance bureaucratique par une gouvernance en réseau, où la contractualisation des relations est forte (Ball, 2012). En enseignement supérieur, Shore et Wright (2017) soulignent que, depuis les années 1990, les gouvernements ont mis en œuvre des réformes éducatives fondées sur les idées néolibérales. Selon ces auteurs, celles-ci visaient à réorienter l'enseignement supérieur vers la production des connaissances et des compétences afin de générer un avantage concurrentiel au sein des États. Aussi, ils ont relevé différentes caractéristiques issues du NMP définissant ces réformes en enseignement supérieur : i) le désinvestissement relatif de l'État dans les universités; ii) la promotion de la concurrence fondée sur le classement des institutions, des disciplines et des individus; iii) une culture de l'audit avec des mesures de performance; iv) le déclin de la gouvernance collégiale; v) l'essor de l'université entrepreneuriale impliquant des partenariats

avec le secteur privé; et vi) une remise en question de l'idée selon laquelle l'enseignement supérieur est un investissement public.

Au Québec, le mouvement s'est amorcé lors du deuxième mandat du Parti québécois, de 1998 à 2003, notamment avec l'adoption de la *Loi sur l'administration publique* en 2000, et s'est poursuivi avec l'élection du gouvernement du Parti libéral du Québec en 2003. Dans ce cadre, l'adoption de la Politique à l'égard des universités en 2000 rend compte d'une tension qui résulte de la volonté centralisatrice de l'État, lequel a entrepris des actions visant à assumer un plus grand contrôle sur la gouvernance et le financement des universités. S'inscrivant dans la mise en œuvre de la *gestion axée sur les résultats* en éducation (Lessard et Meirieu, 2008; Lessard et Carpentier, 2015; Maroy, 2021), les contrats de performance entre les universités et le gouvernement et leurs cibles prédéfinies devaient assurer une plus grande performance des universités, en particulier en matière de persévérance et de réussite scolaire. Pour Doray (2017), les contrats de performance entre les universités et le gouvernement établis en 2000 constituent une médiation entre le référentiel global d'action publique (efficacité et efficience) et le référentiel sectoriel en éducation, qui est plus stable dans le temps (car moins sensible aux aléas du moment, compte tenu du statut de droit universel de l'éducation et de l'objectif d'un égal accès aux ressources éducatives pour tous, plus largement). Dès lors, le NMP remet en question la conception de l'université comme université de service public disposant d'une autonomie institutionnelle (Bernatchez, 2019). Selon Bernatchez (2019), l'influence du NMP s'est déployée au sein des universités par la mise en place d'outils de planification stratégique et d'évaluation des programmes suivant le principe de la gestion axée sur les résultats, de stratégies de recrutement d'étudiants et de diverses compressions budgétaires ayant entraîné un déficit du nombre de professeurs et d'employés. Dès lors, le NMP affecte les fondements de la gouvernance collégiale, selon lesquels les décisions de l'institution doivent être prises par les membres de la communauté universitaire, en fonction de valeurs et de normes partagées (Musselin, 2001; Larouche et Savard, 2016). D'une part, contrairement aux orientations de la commission Parent sur la gouvernance collégiale, le NMP favorise plutôt la nomination d'administrateurs avec des profils de gestionnaires et issus de l'extérieur du milieu de l'éducation (Lucier, 2016). D'autre part, la capacité des communautés universitaires à prendre les décisions pour leur institution est restreinte par l'émergence d'un discours dominant mis de l'avant par différentes organisations internationales, comme

l'OCDE, et qui soutient une conception de l'éducation et de l'enseignement supérieur se rapprochant davantage des principes du secteur privé (Lessard et Carpentier, 2015; Bernatchez, 2019). De plus, une tendance s'observe selon laquelle les gouvernements provincial et fédéral s'engagent dans des actions plus directes au sein des universités, notamment dans la définition des programmes et des ressources allouées (Jamet, 2014). La gouvernance collégiale qui garantissait une reddition de comptes interne se voit donc affaiblie par les actions de l'État et les discours dominants des organisations internationales qui construisent le référentiel global de l'efficacité publique.

Dans cette perspective, les premières tentatives d'implanter la gestion axée sur les résultats dans les universités, par l'entremise des contrats de performance en 2000, ont été difficilement reçues, ces dernières y percevant une atteinte au principe d'autonomie institutionnelle (Bernatchez, 2005; Deniger, Brouillette et Canisius Kamanzi, 2008; Larouche et Savard, 2016). À terme, une plus grande latitude a été octroyée aux universités quant au choix de leurs indicateurs de performance (Deniger, Brouillette et Canisius Kamanzi, 2008). Depuis, malgré le changement de gouvernement, en 2003, qui n'a pas reconduit les contrats de performance dans leur forme initiale, cette question mobilise les processus de reddition de comptes et d'évaluation des universités avec des indicateurs comme les taux de diplomation, les activités de recherche et leur financement, la productivité du personnel et les critères financiers (Larouche et Savard, 2016). Ces tentatives subséquentes de l'État d'intervenir dans la gestion et la gouvernance des universités après les contrats de performance ont aussi été des moments de tensions. À titre d'exemple, les enjeux financiers associés au projet immobilier de l'îlot Voyageur de l'UQAM, en 2006, ont entraîné différentes initiatives gouvernementales, notamment le projet de loi 38 sur la gouvernance des universités, qui n'a pas abouti, mais visait à resserrer la surveillance et les processus de gouvernance, comme la composition, le fonctionnement et les responsabilités des conseils d'administration des universités (Larouche et Savard, 2016). Le projet de loi 38 a été perçu, autant par le corps professoral, les organisations étudiantes que les dirigeants universitaires, comme une atteinte à l'autonomie institutionnelle. Ainsi, pour la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ), «l'impact d'une telle ingérence serait de réduire de manière importante et durable la qualité de nos universités» (FEUQ, 2009 : 3). Selon la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), le projet de loi «remettait en cause l'autonomie de gestion des universités et les

pratiques collégiales qui en assurent le plein exercice» (FQPPU, 2009 : 2). De son côté, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) rappelait « que le dynamisme du milieu universitaire dépend de son autonomie et de sa capacité à réagir rapidement et efficacement aux nouveaux besoins et aux nouvelles réalités » (CREPUQ, 2009 : 9).

Corollairement, la question du (sous-)financement universitaire et des demandes des administrations universitaires et de la CREPUQ en ce sens a aussi fait l'objet de différentes interventions, qui ont conduit entre autres à la décision du gouvernement du Parti libéral de procéder à une augmentation des frais de scolarité en 2012. Cette décision a suscité la mobilisation des associations étudiantes, a mené à la grève étudiante de 2012 et à l'élection du Parti québécois, qui s'était prononcé en faveur de l'annulation de cette hausse pour la remplacer par un processus d'indexation. Il ressort de tout cela que, durant ce cycle d'action publique, sous l'impulsion du NMP, différentes pressions institutionnelles remettaient en cause l'autonomie des institutions universitaires.

4. Le référentiel de l'efficacité globale et la crise sanitaire de la COVID-19

Suivant les hypothèses de Muller (2015; 2018) sur le changement de cycle d'action publique à partir de 2015, Bernatchez (2019) soutient que l'expérience du NMP et du paradigme de l'efficacité et de l'efficacités dans les universités soulève des anomalies et des ratés en raison de la conception même de l'université de service public. Selon Muller, des indices de changements des cadres normatifs et cognitifs chez les acteurs appuient l'hypothèse de l'émergence de ce nouveau cycle de la gouvernance globale qui viendrait redéfinir le rapport entre le global et le sectoriel. D'un côté, il souligne que les enjeux en émergence tels que l'insécurité, l'alimentation, l'environnement, la question migratoire, le genre ainsi que l'accroissement des inégalités entre territoires deviennent plus globaux et impliquent davantage d'acteurs non étatiques. Muller considère que ces nouveaux enjeux remettent en question la capacité des politiques publiques à assurer la cohérence entre le global et le sectoriel, ce qu'il définit par la notion d'État désectorisé. De l'autre côté, il insiste sur le fait que ces enjeux requièrent des interventions fortes de l'État, conduisant ainsi à des tensions entre le global et le sectoriel. Selon lui, l'émergence de nouveaux enjeux globaux et intersectoriels rend compte d'une

confrontation entre deux visions du monde. Il en est ainsi du prolongement de la pensée néolibérale ou de la remise en cause de la croissance telle qu'on la connaît actuellement. Doray et Lessard (2016) signalent quant à eux qu'un autre modèle de développement serait en train d'émerger, dans lequel l'État (re)prend en charge des risques qui ne sont pas adéquatement gérés par le marché, notamment ceux liés à l'environnement ou à la mondialisation des conflits. Pour l'exprimer autrement, l'État (re)prend un rôle important dans la gestion de tels risques, à l'image de ceux liés à la crise sanitaire de la COVID-19. Des interventions plus fortes et centralisatrices sont constatées afin d'ajuster les déséquilibres causés par les crises.

Suivant les observations de Muller (2015; 2018) sur la question des changements de cycles, il appert qu'un cycle ne s'efface pas complètement et que certains des cadres d'interprétation peuvent demeurer. Dans le même sens, Hassenteufel (2021) mentionne que le passage du cycle de l'État-entreprise vers le cycle de la gouvernance durable ne remet pas en question le tournant néolibéral des années 1970. Il donne plutôt lieu à l'émergence de nouveaux acteurs et instruments ainsi que de nouvelles modalités d'interaction entre l'État et ces acteurs. La crise sanitaire donne un bon exemple de ce réalignement de l'État, appelé à mettre en place des actions rapides, comme la fermeture des frontières et les conditions de mise en quarantaine des voyageurs ou l'implantation de programmes d'aide financière lorsque les périodes de confinement ont entraîné la fermeture des commerces non essentiels.

Aussi, nous pouvons nous interroger à savoir si ce réalignement perdurera et restera stable dans le temps ou constituera un ajustement ponctuel au référentiel dominant. Dans ce cadre, les travaux de Hassenteufel et Saurugger (2021) sur les transformations de l'action publique en période de crise mettent en évidence l'articulation entre continuité et changement. Selon les auteurs, les crises constituent un contexte favorable au changement puisqu'elles remettent en question les cadres cognitifs, ébranlent les fondements des institutions et mettent au jour les vulnérabilités préexistantes. Toutefois, l'exemple de la crise économique de 2008 permet de constater que les changements dans les politiques publiques s'opèrent davantage sur le plan supranational, alors que, sur le plan national, des éléments de continuité s'observent. Les contraintes entraînées par cette crise ont ouvert de nouvelles possibilités de changement déjà à l'œuvre auparavant, mais qui ont été saisies et renforcées par les acteurs. En résumé, le changement résulte de la façon dont les acteurs font usage d'une politique.

La crise sanitaire a eu un impact important sur plusieurs secteurs d'activités, y compris la gestion des établissements d'enseignement supérieur, commandant des changements rapides ainsi qu'une réorganisation et une adaptation des universités, autant sur le plan pédagogique qu'administratif, l'intervention de gestion de crise venant se substituer temporairement à la gouvernance traditionnelle. Des directives ministérielles (fermeture temporaire des établissements, transfert des activités d'enseignement en présence vers de l'enseignement à distance, maintien en présence des activités ou services jugés nécessaires, règles de distanciation ou utilisation des équipements de protection individuelle, etc.), laissant peu de latitude aux acteurs universitaires au nom de l'état d'urgence sanitaire, ont forcé la reconfiguration temporaire de la relation entre l'État et les universités. Avec son approche centralisatrice et descendante, la gestion de la crise sanitaire a révélé des visions en décalage avec la culture universitaire, confirmant ainsi une distorsion entre le rôle de l'État en matière de sécurité sanitaire et l'autonomie des universités. Les enjeux relatifs à la transformation de l'enseignement en lien avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication se sont ainsi reposés de manière encore plus frappante avec la crise sanitaire, accentuant, selon certains auteurs (Decuyper, Grimaldi et Landri, 2021), la plateformesation de l'éducation. Celle-ci apparaît par ailleurs comme un indice du changement de référentiel, lequel entraîne une transformation des relations entre l'État, l'école, la société civile, les acteurs philanthropiques et les entreprises privées (Ball, Junemann et Santori, 2017). D'ailleurs, Muller (2015) souligne que ce nouveau cycle ouvre la possibilité d'une citoyenneté en réseau, dans laquelle le rapport des individus à l'espace civique s'inscrit au sein de communautés virtuelles. À nouveau, l'exemple de la crise sanitaire rend compte d'une tension entre le référentiel global dominant qui se trouve être en contradiction avec le référentiel sectoriel, et met en exergue une remise en question des fondements de l'institution universitaire.

Conclusion

La relation entre l'État et les universités québécoises s'est traditionnellement établie selon les fondements de l'institution universitaire, à savoir l'autonomie institutionnelle, la liberté académique et la gouvernance collégiale. Ceux-ci ont été reconnus d'abord par la commission Parent, et confirmés lors de différentes interventions gouvernementales visant les universités. Les responsabilités qui ont été confiées aux universités en vue d'accomplir une mission

de services publics et de démocratisation de l'éducation sont garantes de ces fondements. Dans ce cadre, la gouvernance collégiale devient un outil de médiation nécessaire qui garantit et légitime l'autonomie institutionnelle, mais qui suscite de la part de l'État des remises en question de façon régulière, comme ce fut le cas récemment avec la crise sanitaire de la COVID-19.

Notre hypothèse de travail reposait sur l'articulation de différents outils conceptuels issus de l'approche sociocognitive de l'analyse des politiques publiques, où la construction d'un rapport au monde prend sens dans et au regard des référentiels médiateurs des politiques. Nous suggérons ainsi que les pressions de l'État envers les universités, du moins une partie de celles-ci, résulteraient d'une tension entre le référentiel sectoriel, à savoir l'autonomie institutionnelle, et des référentiels globaux. Après avoir présenté et discuté deux tensions du passé que nous lions à cette confrontation, nous soulevions également l'idée que la mise en œuvre des directives sanitaires en enseignement supérieur lors de la crise sanitaire de la COVID-19 renforçait l'hypothèse de Muller (2015; 2018) quant à l'émergence d'un nouveau cycle d'action publique de la gouvernance durable. Nous avons alors montré comment ce nouveau référentiel induisait une nouvelle tension dans la gouvernance universitaire. Aussi, compte tenu des tentatives d'ajustement du global et du sectoriel dans le secteur de l'enseignement supérieur au cours de la crise de la COVID-19, il nous apparaît que celle-ci pourrait constituer un indice supplémentaire du changement de cycle d'action publique dans le contexte d'une crise du rapport global-sectoriel.

Notre analyse indique toutefois que l'ajustement entre le global et le sectoriel s'est difficilement opéré, et témoigne ainsi d'un décalage entre les référentiels globaux et le référentiel sectoriel dans les trois périodes étudiées, sachant que le référentiel de l'autonomie institutionnelle s'est maintenu comme cadre cognitif et normatif du secteur. Cette réalité n'écarte pas d'emblée l'idée que le principe d'autonomie universitaire puisse s'affaiblir en raison des pressions exercées. Plus de 50 ans après la publication des recommandations du rapport Parent, dont la visée était de garantir l'autonomie institutionnelle des universités, les préoccupations du monde universitaire quant à l'affaiblissement de cette autonomie demeurent bien présentes, comme en témoigne d'ailleurs le rapport du scientifique en chef du Québec sur l'université québécoise du futur (Quirion, 2020). Dans ce rapport, trois phénomènes qui pourraient menacer l'autonomie institutionnelle des universités sont cernés : (i) certains encadrements législatifs, réglementaires, administratifs et gouvernementaux;

(ii) la complexité, l'ampleur et le caractère détaillé de l'imputabilité; et (iii) les exigences de lobbys ou de groupes d'intérêt de tous genres, soit internes ou externes. Notre propos amène dès lors une série de questions qui mériteraient d'être l'objet d'éventuelles recherches, notamment en ce qui concerne les effets à plus long terme de pressions de ce type, ou d'autres tensions internes à l'institution universitaire remettant en jeu ses fondements, et qui perdureraient à travers les cycles d'action publique.

—

Bibliographie

- Ball, Stephen J. 2012. *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Londres, Routledge.
- Ball, Stephen J., Carolina Junemann et Diego Santori. 2017. *Edu.Net: Globalisation and Education Policy Mobility*. Londres, Routledge.
- Bernatchez, Jean. 2005. «L'opération contrats de performance des universités québécoises dans la perspective de l'objectif de réussite étudiante», dans Pierre Chenard et Pierre Doray (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 41-60.
- Bernatchez, Jean. 2019. «La nouvelle gestion publique et l'Université québécoise : quelle influence?», dans Louis Demers, Jean Bernatchez et Michel Umbriaco (dir.). *De l'administration à la gouvernance des universités : progrès ou recul? L'expérience du Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 63-79.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). 2009. *Mémoire présenté par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec à la Commission de l'éducation*. Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 1970. *Rapport d'activité 1967-1968 et 1968-1969*. Québec.
- Corbo, Claude. 2016. «Le rapport Parent : une longue préparation et un héritage durable», dans Pierre Doray et Claude Lessard (dir.). *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 13-23.
- Decuyper, Mathias, Emiliano Grimaldi et Paolo Landri. 2021. «Introduction: Critical Studies of Digital Education Platforms», *Critical Studies in Education*, 62, 1 : 1-16.
- Deniger, Marc-André, Véronique Brouillette et Pierre Canisius Kamanzi. 2008. «Réorientation, refinancement et obligations de résultats : réforme ou dérive politique des universités québécoises?», dans Claude Lessard et Philippe Meirieu (dir.). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. 2^e édition. Bruxelles, De Boeck Supérieur, coll. «Perspectives en éducation et formation» : 145-166.
- Doray, Pierre. 2017. «Les articulations entre politiques universitaires et politiques étatiques au Québec», dans Pierre Canisius Kamanzi, France Picard et Gaële Goastellec (dir.). *L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Préface de Claude Lessard. Québec, Presses de l'Université du Québec : 35-58.

Doray, Pierre et Claude Lessard (dir.). 2016. *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Doray, Pierre et Christian Maroy. 2008. «Présentation», *Sociologie et sociétés*, 40, 1: 11-29.

Doray, Pierre et Patrick Pelletier. 1999. «Les politiques publiques et l'université : quelques points de repère historiques (1960-1998)», dans Denis Bertrand et Paul Beaulieu (dir.). *L'État québécois et les universités : acteurs et enjeux*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 35-67.

Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ). 2009. *Imputabilité, transparence et collégialité : trois priorités pour les universités québécoises!* Montréal.

Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU). 2009. *La fin de l'autonomie et de la collégialité universitaires*. Montréal.

Gingras, Yves. 2016. «Un demi-siècle de développement de la recherche universitaire au Québec», dans Pierre Doray et Claude Lessard (dir.). *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 179-197.

Hassenteufel, Patrick. 2021. *Sociologie politique : l'action publique*. Paris, Armand Colin.

Hassenteufel, Patrick et Sabine Saurugger. 2021. «Crises économiques et processus de changement dans l'action publique : une approche relationnelle», dans Patrick Hassenteufel et Sabine Saurugger (dir.). *Les politiques publiques dans la crise : 2008 et ses suites*. Paris, Presses de Sciences Po : 7-35.

Jamet, Michel. 2010. «Autonomie et gouvernance des universités au Québec et en France : deux conceptions opposées et quelques convergences», *Revue gouvernance*, 7, 2. <<https://doi.org/10.7202/1038921ar>>. Page consultée le 26 août 2022.

Jamet, Michel. 2014. «Le gouvernement des universités au Québec et en France : conceptions de l'autonomie et mouvements vers un pilotage stratégique», dans Thierry Chevaillier et Christine Musselin (dir.). *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui : l'enseignement supérieur recomposé*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Jobert, Bruno et Pierre Muller. 1987. *L'État en action : politiques publiques et corporatismes*. Paris, Presses universitaires de France.

Kamanzi, Pierre Canisius, France Picard et Gaële Goastellec (dir.). 2017. *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Préface de Claude Lessard. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Larouche, Catherine et Denis Savard. 2016. «La gouvernance des universités : aperçu historique, enjeux et prospective», dans Pierre Doray et Claude Lessard (dir.). *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 159-169.

Lascombes, Pierre et Patrick Le Galès. 2012. *Sociologie de l'action publique*. 2^e édition. Paris, Armand Colin.

Lessard, Claude. 2016. «Les politiques étatiques et l'action publique en éducation : l'évolution des regards qui les traduisent», dans Pierre Doray et Claude Lessard (dir.). *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 159-169.

Lessard, Claude et Anylène Carpentier. 2015. *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris, Presses universitaires de France.

Lessard, Claude et Philippe Meirieu. 2008. *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. 2^e édition. Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Lessard, Claude, Pierre-David Desjardins, Marina Schwimmer et Abdoulaye Anne. 2008. « Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine », *Carrefours de l'éducation*, 25, 1 : 155-194.

Lucier, Pierre. 2006. *L'université québécoise : figures, mission, environnements*. Québec, Presses de l'Université Laval.

Lucier, Pierre. 2016. « Les politiques publiques et l'« esprit du temps » 50 ans de politiques en éducation », dans Pierre Doray et Claude Lessard (dir.). *50 ans d'éducation au Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 25-36.

Maillard, Jacques de et Daniel Kübler. 2021. « Mise en œuvre des politiques publiques : de l'application à la reformulation des décisions », dans Steve Jacob et Nathalie Schiffino (dir.). *Politiques publiques : fondements et prospective pour l'analyse de l'action publique*. Bruxelles, Bruylant : 229-254.

Maroy, Christian. 2021. *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en œuvre d'une politique néolibérale*. Québec, Presses de l'Université Laval.

Muller, Pierre. 1995. « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », dans Alain Faure, Gilles Pollet et Philippe Warin (dir.). *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*. Paris, L'Harmattan : 153-179.

Muller, Pierre. 2005. « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs ». *Revue française de science politique*, 55, 1 : 155-187.

Muller, Pierre. 2015. *La société de l'efficacité globale*. Paris, Presses universitaires de France.

Muller, Pierre. 2018. *Les politiques publiques*. 12^e édition. Paris, Presses universitaires de France.

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

Quirion, Rémi. 2020. *L'université québécoise du futur. Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Document de réflexion et de consultation, Fonds de recherche du Québec.

Rocher, Guy. 2004. « Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, 12, 2 : 117-128.

Shore, Cris et Susan Wright. 2017. « Privatizing the Public University: Key Trends, Countertrends and Alternatives », dans Susan Wright et Cris Shore (dir.). *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*. New York, Berghahn Books : 1-28.

Note de recherche

Les universités et leurs étudiant·es en temps de pandémie au Québec : une analyse à chaud¹

PIERRE DORAY

Professeur, Département de sociologie – Université du Québec à Montréal
Chercheur régulier du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)

AMENAN RACHEL KONGO

Étudiante au doctorat de sociologie, Département de sociologie – Université du Québec à Montréal
Membre étudiante du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)

SIMON BILODEAU-CARRIER

Candidat à la maîtrise en psychopédagogie, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage – Université Laval

La pandémie de COVID-19 n'est pas terminée que de nombreux articles et livres sont déjà publiés sur le sujet. Comme le soulignent Bonnery et Douat (2020), ces contributions s'apparentent souvent à des carnets de recherche, car la distance intellectuelle avec l'événement est faible et les informations, souvent parcellaires. Notre article vise à dépasser ce stade en proposant des hypothèses de recherche plausibles relativement aux effets de la pandémie sur l'expérience éducative des étudiant·es de l'enseignement supérieur. Pour ce faire, nous établissons la trajectoire de la pandémie et de sa gestion en dégagant les différents moments qui la constituent. Nous soulignons aussi les enjeux présents à chaque moment ainsi que les appréhensions formulées dans la sphère publique. Nous présentons également des données, provisoires, sur l'évolution des inscriptions dans les universités québécoises, qui mettent en évidence des situations impensées.

En mars 2020, peu après l'apparition de la COVID-19, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) déclare l'état de pandémie, signe de la rapide internationalisation de la propagation du virus. Dans chaque pays, nous assistons au déclenchement de nombreuses mesures de précaution face à l'ampleur de la crise. La navigation à vue caractérise souvent l'action gouvernementale et l'action publique. Le 13 mars, le gouvernement du Québec annonce l'état d'urgence ainsi que les premières consignes de confinement, qui prendront effet trois jours plus tard.

La crise est majeure par son étendue, toutes les sphères d'activité et les rapports entre elles sont affectés par la pandémie et les modes de gestion adoptés pour y faire face. Elle l'est aussi par l'intensité et la rapidité de la contagion malgré la limitation et le contrôle des déplacements tant à l'international qu'entre les régions.

Toute crise majeure provoque de profonds bouleversements des politiques publiques, les pouvoirs publics étant alors mis à l'épreuve, leur gestion de crise pouvant elle-même se retrouver dans la tourmente (Bergeron *et al.*, 2020) quand, par exemple, les effets recherchés ne se réalisent pas ou que les mesures perdent leur légitimité pour une partie de la population ou des expert·es.

Les crises sont plus généralement des révélateurs des limites et des contraintes des politiques et plus largement de l'action publique (Pündrich, Brunel et Barin-Cruz, 2009; Bergeron *et al.*, 2020). Elles font apparaître au grand jour des dysfonctionnements latents (pénurie de personnel, compétition pour le temps d'utilisation des ordinateurs entre le travail à distance et l'enseignement à distance); elles amplifient souvent les inégalités sociales (Aucejo *et al.*, 2020) et suscitent des résistances. L'effet des crises majeures peut se faire sentir tout au long de la vie des individus (Elder, 1974; Andres et Wyn, 2010; Rubb, 2020).

Notre analyse consiste à reprendre chronologiquement les choix politiques en matière de gestion de la pandémie en soulignant les bouleversements ainsi causés dans les établissements universitaires, en repérant l'évolution des rapports entre l'action politique (consignes gouvernementales) et l'action des acteur·rices universitaires. Cette ligne du temps nous permettra de dégager l'évolution des mesures d'endigement de la propagation du virus et les stratégies déployées pour assurer une continuité des services éducatifs. Dans la deuxième section, nous repérons les « révélation », les appréhensions, scandant en fait la trajectoire de la gestion de la pandémie. Dans la troisième

partie, nous examinons l'évolution des inscriptions à l'université afin de dégager un effet possible de la pandémie sur leurs fluctuations. Ces informations permettront de formuler des hypothèses interprétatives plausibles.

Pour ce travail, nous analysons les données issues de diverses sources. La chronologie a été réalisée en reprenant les diverses informations provenant des autorités publiques, comme les consignes émanant du gouvernement ou les préconisations de l'Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ). En parallèle, une revue des articles de journaux et des sites d'informations générales et spécialisées (comme les sites *UA/AU. University Affairs/Affaires universitaires* et *AMEQ en ligne*) a permis d'élargir les sources d'informations et d'avoir ainsi une meilleure couverture des événements. Nous avons également consulté les pages « COVID-19 » des sites Internet des universités québécoises afin d'obtenir les informations relatives à la gestion de la pandémie diffusées auprès des étudiant·es et du personnel.

Les données sur les inscriptions proviennent du site de traitement des données du système de Gestion des données sur l'effectif universitaire (GDEU), qui permet un traitement session par session, ou année par année, en fonction de différentes caractéristiques sociales (langue parlée, statut légal au Canada, etc.) et scolaires (programme d'études, régime d'études, cycle d'études, domaine d'études, etc.). Ces données sont établies à la suite des déclarations d'inscriptions de chaque université. Exhaustives, les données comportent cependant des limites quant aux variables disponibles. Par exemple, nous ne retrouvons aucune information sur l'origine sociale des étudiant·es. Notre analyse croise différentes variables comme le sexe, l'âge, le statut légal au Canada, le cycle d'études et le régime d'études. Ces données ne permettent pas de suivre des flux individuels ou de saisir les effets de la pandémie sur l'expérience éducative des étudiant·es, par exemple leur persévérance ou leur abandon.

1. La trajectoire sinueuse de la pandémie

L'évolution des pandémies est souvent mesurée par les vagues, chacune représentant la croissance de personnes contaminées, hospitalisées ou décédées (INSPQ, 2020; 2021a; 2022). Ainsi, à l'heure où nous rédigeons cet article, sept vagues ont eu lieu. Tout en tenant compte de cette dimension centrale, notre analyse se veut plus large afin d'intégrer les choix de gestion de la pandémie.

La gestion de la pandémie a connu une trajectoire sinueuse, les périodes de crise aiguë alternant avec des moments d'accalmie relative et de relâchement des mesures sanitaires. Cette sinuosité est en partie liée aux cycles de la propagation du virus. L'État a souvent resserré les consignes quand le nombre de cas augmentait et les libérait quand la propagation diminuait. Il faut aussi compter avec les effets des apprentissages réalisés par les différent·es acteur·ices, des campagnes de vaccinations et de la montée de l'opposition aux consignes. Au sein des universités, les consignes sanitaires évoluent au rythme des consignes gouvernementales et du calendrier scolaire.

Le **premier moment** (mars 2020 à mai 2020) en est un de fermeture sociale et de navigation à vue. Les premières actions de lutte contre la pandémie, essentiellement des mesures de confinement social et physique, ont été mises en œuvre dans la précipitation². Tous les aspects de la vie sociale sont visés : santé, économie et travail (fermeture d'entreprises non essentielles et basculement vers le télétravail), loisirs et activités culturelles (fermeture des restaurants, bars, salles de sport, salles de spectacles, etc.), déplacements internationaux et interrégionaux avec la fermeture des frontières.

L'éducation a été un des champs sociaux les plus touchés. Le système d'éducation, incluant les universités, n'échappe pas aux différentes consignes de confinement. La rupture des modes de fonctionnement des études est forte : fermeture physique des établissements scolaires aux étudiant·es comme aux personnels (Gouvernement du Québec, 2020 : Décret 177-2020) et passage à la formation à distance en utilisant des outils numériques (ULaval, 2020).

Face à l'urgence proclamée de la situation sanitaire et aux choix du gouvernement, la formation à distance et le télétravail sont présentés comme le moyen le plus sûr, sur le plan sanitaire, de poursuivre les apprentissages et le fonctionnement administratif, comme le disent la rectrice et un vice-recteur adjoint de l'Université Laval (ULaval, 2020). Rapidement, enseignant·es et étudiant·es apprennent l'usage d'applications numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Les cours devront alors être offerts en utilisant les outils disponibles en ligne, soit les plateformes comme Zoom et Teams. En outre, pour permettre à chaque étudiant·e de bien terminer la session dans les meilleures conditions possibles, plusieurs universités ajouteront aussi des modes d'évaluation qui n'affectent pas leur moyenne générale, comme la notation « succès/échec » (Dignard, 2020). Sur le plan du fonctionnement

administratif en télétravail, le maintien de la communication en continu, sa fluidité et le contrôle des informations en circulation sont autant de défis à surmonter.

Diverses mesures de soutien aux étudiant·es, dont plusieurs relèvent des services à la vie étudiante, visent la persévérance aux études. Les étudiant·es qui en ressentent le besoin sont invité·es à consulter les services de soutien en ligne des centres d'aide aux étudiant·es (soutien psychologique), du bureau des bourses et de l'aide financière, du bureau de la vie étudiante (étudiant·es étranger·ères, étudiant·es en situation de handicap). Des capsules vidéo, des cafés-rencontres en ligne, des textes sont mis à leur disposition pour les aider à faire face à l'anxiété (UQAM, 2020³).

La fermeture d'une grande partie des entreprises et l'interdiction d'accès aux établissements scolaires conduisent à une perte d'emploi pour nombre d'étudiant·es (Statistique Canada, 2020), raison pour laquelle le gouvernement fédéral met en place la prestation canadienne d'urgence pour les étudiants (PCUE) (Gouvernement du Canada, 2020a) et introduit un allègement de la gestion des prêts et bourses aux étudiant·es (Affaires universitaires, 2020; Ministère des Finances du Canada, 2020). Les fondations de nombreuses universités lancent des campagnes de financement pour créer des fonds d'urgence.

Des ajustements de la part d'Immigration Canada et de son homologue québécois sont introduits pour prolonger les documents d'autorisation d'étude des étudiant·es étranger·ères. Un allongement des heures de travail des étudiant·es étranger·ères œuvrant dans les services dits « essentiels⁴ » est autorisé (IRCC, 2020). Malgré la fermeture des universités, les résidences universitaires resteront ouvertes pour ceux et celles qui n'ont pas trouvé d'autre solution d'hébergement (ULaval, 2020). Les étudiant·es de l'international sont au premier chef concerné·es.

Dans la mesure où les frontières sont fermées, la participation à des congrès ou à des colloques est suspendue (UQAM, 2020). Les activités de recherche et de création sont réduites au strict minimum et les organismes subventionnaires introduisent des assouplissements dans la gestion des bourses et des subventions (Quirion, 2020; Gouvernement du Canada, 2020b). En parallèle, des mesures d'encouragement à la recherche sur la COVID-19 sont mises en œuvre (IRSC, 2020; UQAM, 2020).

Le **second moment** de notre ligne du temps est l’allègement estival que constitue la période de mai à septembre 2020. Bien que les traces de la pandémie soient toujours présentes (Dosse, 2010), la propagation connaît une baisse, le télétravail reste d’actualité (toujours obligatoire dans la majorité des milieux de travail) et la liberté de mouvement est élargie avec des possibilités de séjour et de voyage à l’intérieur du Canada et entre régions. Le port du masque devient obligatoire dans les endroits publics, en particulier dans les lieux clos. La pandémie représenterait de moins en moins une énigme (Garcia de Araújo et Leite Ferreira Neto, 2015), ce qui n’empêche pas certaines surprises de se produire.

Dans l’enseignement postsecondaire, les consignes gouvernementales proposent d’abord un allègement des consignes sanitaires et la préparation à un retour à l’enseignement en présentiel en respectant la distanciation physique (2 mètres) à l’automne. Mais le gouvernement fait volte-face en juin : les cours de la session d’automne se tiendront en ligne et à distance. Les établissements scolaires réagissent vivement, car ils sont obligés de repenser leur planification (Affaires universitaires, 2020).

Le **troisième moment** (octobre 2020 à avril 2021) s’amorce avec une augmentation du nombre de cas. Le gouvernement annonce un resserrement du confinement. En janvier 2021 est instauré un couvre-feu de 20 heures à 5 heures du matin. Une nouveauté organisationnelle est introduite : la gestion régionale de la crise en fonction d’un code couleur (du vert au rouge) qui permet une modulation des consignes (INSPQ, 2021a). La vaccination massive démarre, avec l’espoir que la propagation diminuera d’autant. L’accès se fait par groupes d’âge.

La situation épidémiologique se dégrade au cours de l’automne 2020 et de l’hiver 2021. Les cours universitaires se dérouleront en ligne et à distance, sauf exception pour les activités et les cours qui exigent des interventions physiques. La gestion administrative et les prestations de services se feront aussi en ligne. L’effet du calendrier scolaire se fait sentir dans la mesure où les consignes et les différentes interventions s’appliquent semestre par semestre (voir encadré) (Affaires universitaires, 2021; UQAM, 2021; ULaval, 2021).

Encadré**Les consignes, les interventions et les services dans les universités québécoises lors du moment 3 de la pandémie**

- Les services aux étudiant·es en ligne sont bonifiés afin d’offrir un maximum de soutien à distance et de faciliter les apprentissages (voir par exemple : MEES, 2020a).
- Les assouplissements pour les étudiant·es étranger·ères sur le plan de l’immigration se poursuivent pour leur permettre de suivre les cours depuis leur pays d’origine^{5 6} (Schué, 2020).
- Les différentes dispositions adoptées depuis la session d’hiver 2020 en matière de communication, de gestion administrative, de pédagogie et de formation, de conditions de travail des étudiant·es et de recherche sont maintenues.
- L’éventail des formations en technopédagogie est agrandi afin de mieux maîtriser l’expérience de la formation à distance en contexte numérique. Les dons ou les prêts d’ordinateurs sont poursuivis.
- Les bibliothèques demeurent ouvertes uniquement pour permettre l’utilisation du comptoir de prêts et des espaces de travail individuels; les centres sportifs suspendent toutes les activités.
- Les activités de recherche en laboratoire ou sur le terrain sont maintenues dans la mesure où les consignes sanitaires sont respectées (BCI, 2020).
- Les examens sont tenus en présentiel et en ligne avec le respect strict des consignes sanitaires. Les enseignant·es sont appelé·es à tenir compte des conditions d’existence des étudiant·es et à faire preuve de souplesse dans leurs évaluations, de plus de flexibilité pour les demandes exceptionnelles. On leur demande aussi d’assurer un accompagnement plus serré des étudiant·es des cycles supérieurs, qui subissent les contraintes engendrées par la pandémie dans le cadre de la réalisation de leurs différents travaux de recherche (UQAM, 2021).

En parallèle, les inquiétudes quant à la santé psychologique (l'expression « santé mentale » est la plus utilisée) deviennent un problème public. Des enquêtes, comme celle de la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ, 2021; Statistique Canada, 2020; Généreux et Landaverde, 2020; Deshaies, 2020; OSMET, 2020; Rémillard, 2021; Université de Sherbrooke, 2021), soulignent une dégradation de la situation. La Commission de la santé mentale du Canada publie en octobre une norme pour les étudiant·es du postsecondaire, laquelle constitue un cadre « pour aider les établissements scolaires à favoriser le bien-être et la santé mentale des étudiantes et des étudiants » (CSMC, 2021: 1).

Le **quatrième moment** (mai 2021–septembre 2021) est caractérisé par une libéralisation relative du confinement en fonction de l'intensité régionale de la pandémie. Les universités pourront ajuster leurs mesures, selon la région où sont situés leurs campus. Globalement, les cours de la session printemps–été se déroulent aussi à distance.

Fin mai, le gouvernement présente un plan de réduction graduelle des mesures sanitaires, selon la situation sanitaire régionale, et un déconfinement relatif de la population avec quelques restrictions, comme le port du masque dans les lieux publics.

Dans l'enseignement postsecondaire, la ministre responsable annonce que la session d'automne 2021 se tiendra essentiellement en présentiel, à la condition que 75 % des personnes âgées de 16 à 29 ans aient reçu deux doses de vaccin (AMEQ, 2021; Ouellet-Vézina et Normandin, 2021).

Au même moment, on assiste à une montée de nouveaux cas de contamination dans la province. Les « réticences » d'une frange de la population à se faire vacciner, les inquiétudes de certain·es scientifiques et de nombreux·euses enseignant·es à retourner en classe et les craintes de plusieurs associations étudiantes et syndicats de professeur·es (Fortier, 2021a et 2021b; Radio-Canada, 2021a) face aux conditions de ce retour animeront le débat public sur l'atteinte des objectifs de vaccination et un possible retour physique en classe (Affaires universitaires, 2021; Fenn, 2021).

Le gouvernement fait de la vaccination une condition essentielle pour un déconfinement plus grand. De fait, les conditions établies par le gouvernement sont atteintes en août. Les contraintes du port du masque et de la distanciation physique demeurent pour les étudiant·es, mais ils et elles retournent en classe.

Les préoccupations en matière de santé mentale des étudiant·es sont toujours vives, au Québec comme ailleurs (OVE, 2020; ACPPU et FCÉE, 2020; Martin, Gebeil et Félix, 2021). D'ailleurs, en septembre 2021, le ministère de l'Enseignement supérieur diffuse un plan d'action pour la santé mentale étudiante en enseignement supérieur, qui vise à soutenir les réseaux de l'enseignement supérieur dans la mise en œuvre de pratiques et de mesures favorisant le bien-être des étudiant·es (MEES, 2021b).

À l'automne, le gouvernement envisage des assouplissements aux mesures sanitaires. Toutefois, il fait marche arrière après une nouvelle flambée des infections en décembre, largement dues au variant OMICRON. Ce **cinquième moment** s'étendra d'octobre 2021 à février 2022. Il s'accompagne d'un reconfinement réduisant encore une fois au minimum les rencontres lors des fêtes de fin d'année. En janvier, un nouveau couvre-feu (22 heures à 5 heures du matin) est instauré. On constate aussi que l'efficacité des vaccins diminue avec le temps (INSPQ, 2021b). Une troisième campagne de vaccination est lancée en décembre, puis une quatrième au printemps 2022.

Dans le système universitaire, la session d'automne 2021 se déroule en présentiel, mais le début de la session d'hiver 2022 se fera à distance jusqu'au 31 janvier 2022 (Fortier, 2022), date qui correspond également à un moment de déconfinement général, les mesures sanitaires étant abandonnées les unes après les autres tandis que la santé publique et le gouvernement, reprenant des arguments de l'INSPQ, mettent de l'avant l'idée selon laquelle il faut apprendre à vivre avec le virus⁷ et se responsabiliser en conséquence. C'est le début du **sixième moment**, en vigueur depuis mars 2022, moment où la *Loi sur les mesures d'urgence* est abrogée.

Cette volte-face rapide n'est pas indépendante d'une nouvelle situation qui est liée, au moins en partie, à l'opposition et à la résistance d'une partie de la population aux mesures sanitaires⁸. Des manifestations sont organisées à Windsor, en face de Détroit, et à Ottawa (Presse canadienne, 2022; Proulx, 2022), à l'invitation de camionneurs du Canada qui y convergent et occupent le pont de Windsor et le centre-ville d'Ottawa pendant plusieurs jours. Le mouvement rejoint une gamme de groupes d'extrême droite, des mouvements antivaccin et des groupes complotistes.

2. Des remises en cause et des appréhensions

Les crises majeures permettent de constater des dysfonctionnements institutionnels ou organisationnels et de formuler des appréhensions quant aux problèmes, latents ou manifestes, qu'elles révèlent et à leurs possibles conséquences (Morin, 1984; Bensa et Fassin, 2002). Elles sont ainsi l'occasion de remettre en question les modes de fonctionnement existants. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2021) décrit plusieurs vulnérabilités déjà connues dans l'éducation, que la crise a exacerbées⁹.

Les révélations et les appréhensions proviennent de différents milieux et de différent·es acteur·rices. Elles ne mettent pas en face à face les scientifiques et les expert·es d'un côté et les acteur·rices sociaux de l'autre. Ainsi, le rapport sur la santé psychologique des étudiant·es de l'enseignement collégial (FECQ, 2021) a été réalisé en collaboration avec des spécialistes en sondage. De manière générale, dans la mesure où les gestionnaires de la crise ont affirmé suivre les recommandations de la science, les scientifiques et les expert·es sont mobilisé·es pour guider l'action gouvernementale et pour «éclairer» le public par l'entremise des médias écrits ou électroniques. Ils et elles ne se sont pas gêné·es pour critiquer les consignes et les actions gouvernementales, soulignant tour à tour la rigidité de certaines d'entre elles ou le laxisme d'autres.

En éducation supérieure, diverses organisations (associations étudiantes, syndicats de professeur·es et d'enseignant·es, associations patronales ou de cadres universitaires) ont exprimé des appréhensions, leurs interventions mobilisant des savoirs scientifiques comme des savoirs d'expérience.

Rapidement au cours de la pandémie, les critiques à l'égard des consignes fusent, et l'éducation formule les siennes, qui concernent principalement leur mise en œuvre, car elles sont jugées peu réalistes par rapport aux configurations physiques et sociales des établissements scolaires¹⁰. Le passage de la formation en «présentiel» à la formation à distance, permettant «théoriquement» de poursuivre les apprentissages malgré la fermeture physique des établissements¹¹, est d'abord remis en question.

Ce passage met en évidence les inégalités d'accès à l'éducation numérique (CSE, 2021; McKenzie, 2021), qui se manifestent par l'inégal accès aux réseaux informatiques et à des bandes passantes performantes (Internet haut débit) selon les régions. L'inégal accès à des ordinateurs suffisamment

puissants pour suivre les cours en ligne est aussi pointé du doigt. Les difficultés d'utilisation sont également soulevées, car la concurrence est fréquente au sein des ménages pour l'usage des ressources numériques domestiques entre les étudiant·es en formation et les salarié·es en télétravail. L'inégale maîtrise des compétences nécessaires pour suivre des cours en ligne est aussi rapidement ressortie. On souligne que les étudiant·es les plus jeunes et les plus précaires sont davantage affecté·es par l'enseignement à distance, car les inégalités socioéconomiques se cumulent avec la fracture numérique (Giret, 2020).

Le problème de la santé psychologique des étudiant·es et de ses effets possibles sur la poursuite de leurs études est de plus en plus présent dans les discours publics (Rémillard, 2021; UEQ, 2021; FECQ, 2021) et dans les études (Bergeron-Leclerc *et al.*, 2020 et 2021; Bernet *et al.*, 2022; Gallais *et al.*, 2020). Cet enjeu ressort surtout au cours du troisième moment de la chronologie précédemment établie. La santé psychologique des étudiant·es est fragile (CSE, 2021), la crise a exacerbé cette vulnérabilité, comme le soulignent la FECQ (2021) et l'ACAE-CSMC (2022) : anxiété plus répandue, isolement social plus fréquent et dépressions de différentes intensités plus nombreuses. Cette fragilité est inégalement répartie, comme le souligne le MEES :

Certaines populations étudiantes ayant des besoins particuliers semblent considérablement éprouvées. C'est notamment le cas des étudiantes et étudiants en situation de handicap, qui présentent un niveau de détresse psychologique plus élevé que ceux et celles qui n'ont pas de handicap. Les personnes issues de la diversité sexuelle présentent également un taux de détresse plus élevé que le reste de la communauté étudiante. (MEES, 2021b : 16)

Le plan d'action en matière de santé mentale des étudiant·es que publie le ministère de l'Enseignement supérieur en 2021 est structuré autour de quatre axes : la concertation nationale afin de modifier la culture en matière de santé mentale; la création de campus favorables à l'éclosion d'une santé mentale positive; un soutien à la population étudiante dans sa diversité de caractéristiques et de besoins; et l'accessibilité aux services.

La fragilité psychologique est d'autant plus importante aux yeux des différent·es acteur·ices de l'éducation qu'elle est considérée comme un facteur favorable à une possible augmentation des départs scolaires et du décrochage, ainsi que l'indiquent l'enquête de la FECQ (2021) et le rapport du CSE (2021).

La pandémie a aussi révélé la précarité de la situation économique des étudiant·es. La concomitance des études et du travail en cours de session étant devenue une norme de fait (Moulin *et al.*, 2011 et 2013; Bourdon *et al.*, 2021), leur vulnérabilité économique est plus sensible aux soubresauts de l'économie. Les pertes d'emploi, conséquence de la fermeture de l'économie, ont drastiquement réduit leurs ressources financières, dès le premier moment de la pandémie. Toutefois, l'introduction d'une mesure d'inspiration providentialiste, la prestation canadienne d'urgence pour les étudiant·es (PCUE), et des mesures facilitantes de remboursement des prêts étudiants par les deux paliers de gouvernement ont permis d'atténuer la précarité économique des étudiant·es.

La fragilité croissante de la condition étudiante est aussi présente chez les étudiant·es de l'international. Les restrictions de voyage, les difficultés accrues de logement et l'isolement des étudiant·es en résidence, conséquence de l'absence des étudiant·es sur les campus, une gestion alourdie des visas et le passage de la formation à distance rendent plus ardue la vie quotidienne, les conditions d'accès et de poursuite des études (Affaires universitaires, 2020; Radio-Canada, 2021b). Statistique Canada (2021) souligne aussi les effets de la baisse des inscriptions internationales sur les budgets des établissements.

Ces nombreuses vulnérabilités ouvrent la porte à la formulation d'appréhensions par des enseignant·es, des directions d'université, des chercheur·euses, des représentant·es étudiant·es et des professionnel·les, lesquelles comportent de nombreuses révélations sur les limites de la vie éducative, qu'il s'agisse des conditions d'apprentissage fragiles (ex. : les modalités de l'évaluation en ligne et les craintes de plagiat qu'elles soulèvent), de la condition étudiante en général ou de la poursuite des parcours éducatifs. Des sondages réalisés par l'ACPPU et la FCÉE (2020) et par l'UEQ (2021) font ressortir les inquiétudes et les remises en question des projets d'études chez les universitaires et les collégiens, qui évoquent la perte de revenus, un soutien limité des établissements et des préoccupations quant à la qualité de la formation à distance, et des problèmes de santé mentale jugés alarmants.

La fermeture des institutions d'enseignement a entraîné un éloignement physique des différents lieux d'apprentissage, donc une réduction des relations interpersonnelles et un repli sur l'univers privé. Cette situation, jumelée à des préoccupations matérielles, familiales et personnelles (Millet et Vaquero, 2020), peut être une source de découragement et entraîner un possible

retard dans les apprentissages, surtout si le rapport à l'école des étudiant·es est déjà fragile. La lecture d'enquêtes (Statistique Canada, 2020; ACPPU et FCÉE, 2020) révèle que la conjoncture incite les étudiant·es à remettre en question leurs projets éducatifs, réduit leur persévérance et les pousse vers le décrochage.

Le déconfinement scolaire de l'automne 2021 et l'imminence d'une quatrième, voire d'une cinquième vague, qui affecterait davantage les jeunes, font aussi l'objet d'inquiétudes de la part des principaux·ales acteur·ices de l'éducation. Celles-ci portent sur les conditions sanitaires du retour en classe, les dangers d'un accroissement de la propagation et l'utilisation du passeport vaccinal comme outil de contrôle de la mobilité des étudiant·es. Des craintes sont émises concernant les conditions du rattrapage pédagogique et les effets à moyen et à long terme de la crise sur la persévérance et le décrochage (Affaires universitaires, 2021; AMEQ, 2021 et 2022).

Ce déconfinement scolaire suscite diverses réactions quant au maintien des compétences et de l'expérience acquises en formation en ligne durant la fermeture physique des universités. Des revendications de syndicats d'étudiant·es comme de professeur·es (UQAM, 2021; ULaval, 2021) signalent une crainte que le retour « à la normale » fasse perdre de vue les vertus de la formation en ligne. D'autres manifestent une opposition à ce que la formation numérique en ligne devienne une forme « normale » d'enseignement. En somme, la pandémie conduit à une réflexion sur les façons d'enseigner et d'apprendre. Le CSE (2021) considère qu'un retour à la normale serait une erreur, car il faut prendre en compte les leçons de la pandémie. Cette appréhension conduit à s'interroger sur la pérennité des apprentissages organisationnels et éducatifs après la crise (Bensa et Fassin, 2002; Garcia de Araújo et Leite Ferreira Neto, 2015).

3. Des appréhensions aux pratiques : un premier regard sur les inscriptions à l'université

La teneur des appréhensions formulées par différent·es acteur·ices dans l'espace public tout au long de la pandémie devrait nous conduire à formuler l'hypothèse d'une baisse, absolue ou relative, des inscriptions dans les universités québécoises. Le malaise croissant des étudiant·es, qu'expriment l'anxiété et les problèmes de santé psychologique, diminuerait le plaisir d'apprendre et ferait de la poursuite des études une épreuve de plus en plus difficile

à surmonter (Doray, 2013). L'absence de relations sociales qu'impliquent la fermeture des établissements scolaires et le passage à l'enseignement numérique peut aussi inciter les étudiant·es à retarder leurs études.

Cette section est consacrée à l'analyse de l'évolution des inscriptions à l'université afin de dégager un effet possible de la pandémie sur leurs fluctuations. La chute appréhendée des inscriptions est-elle advenue? Nous examinons la situation en utilisant des données selon quatre caractéristiques, présentes dans les bases de données consultées, des personnes inscrites: le statut légal au Canada, l'âge, le sexe et le cycle d'études. Le choix de ces variables est lié à des enjeux précis: la progression quantitative des femmes dans les universités, la massification de l'enseignement universitaire, la place des étudiant·es adultes dans les études universitaires, et la situation des étudiant·es de l'international dans un contexte de fermeture des frontières.

Cette analyse doit être considérée comme exploratoire et devra être suivie d'analyses plus fines, ne serait-ce que par l'utilisation de données plus complètes. La période d'observation débute en 2010 et se termine en 2021. Cette fenêtre a été retenue afin de pouvoir tenir compte des tendances plus générales en matière de fluctuations des inscriptions. Nous examinons les inscriptions pour la session d'automne, qui est le principal moment d'entrée à l'université¹².

Entre 2010 et 2020, nous constatons que l'effectif des universités a connu une augmentation lente, mais continue, en nombre absolu (tableau 1). De 2010 à 2017, la croissance relative est constante. Elle connaît une diminution en 2018 et en 2019 (-1,2 % et -0,3 % par rapport à l'année précédente), mais à l'automne 2020, elle est égale à celle observée de 2010 à 2017, passant d'une croissance négative à une croissance positive (+1,7%). Ainsi, la pandémie aurait été un moment de retour aux études.

Tableau 1**Évolution des inscriptions dans les universités québécoises de l'automne 2010 à l'automne 2020 selon le sexe et leur croissance annuelle**

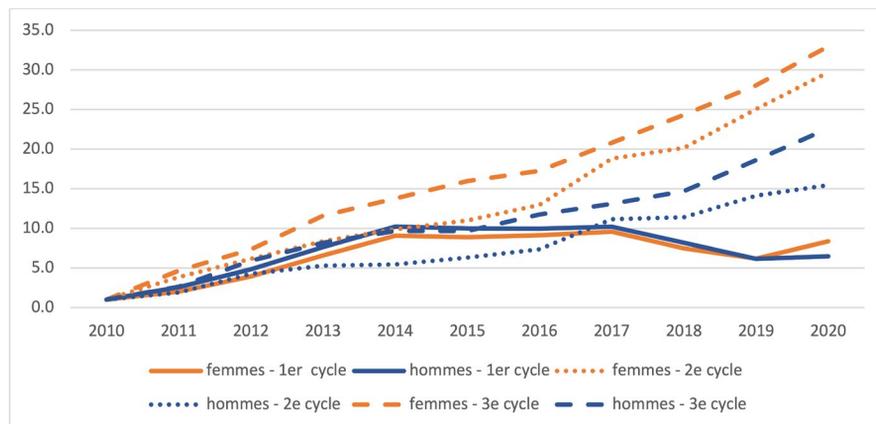
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
femmes	164 175	168 135	171 447	175 699	179 474	179 702	180 771	183 299	181 145	181 195	185 854
hommes	119 647	122 536	125 291	128 147	130 625	130 696	130 997	132 178	130 469	129 564	130 544
total	283 822	290 671	296 738	303 846	310 099	310 398	311 768	315 477	311 614	310 759	316 398
croissance											
femmes	1	2,5	4,5	7,1	9,4	9,6	10,2	11,7	10,4	10,5	13,2
hommes	1	2,5	4,8	7,2	9,3	9,3	9,6	10,6	9,2	8,4	9,2
total	1,0	2,5	4,6	7,2	9,4	9,4	9,9	11,2	9,9	9,6	11,5
croissance court terme											
femmes									-1,2	-0,3	1,7
hommes									-1,3	-0,7	0,7
total									-1,2	-0,3	1,7

Source : [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354\]vk&p_lang=1&p_m_o=MEE&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3419#tri_typ_freq=1&tri_cycle=1&tri_typ_diplm=1&tri_lang=1&tri_sexe=1&tri_domn_etud=1&tri_discp=0](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3CERPK19551171394354]vk&p_lang=1&p_m_o=MEE&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3419#tri_typ_freq=1&tri_cycle=1&tri_typ_diplm=1&tri_lang=1&tri_sexe=1&tri_domn_etud=1&tri_discp=0) (page consultée le 14 octobre 2022).

Note : les données pour l'automne 2021 ne sont pas disponibles en distinguant les femmes et les hommes.

Graphique 1

Croissance des effectifs selon le sexe et le cycle d'études de 2010 à 2020



Source : système GDEU, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur; traitement des auteur·rices.

Les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants, ce qui est un constat attendu, la répartition entre hommes et femmes ayant basculé depuis le milieu des années 1980 (Doray, Bonin et Girard, 2018). La croissance des inscriptions est plus forte chez les femmes ou égale à celle des hommes. Elles sont proportionnellement plus nombreuses à s'inscrire aux études en 2020 par rapport à l'année précédente, ce qui s'explique par la croissance nettement plus élevée aux études de 2^e et de 3^e cycles (graphique 1). En effet, au premier cycle, le plus important sur le plan numérique, femmes et hommes connaissent des croissances voisines, au moins jusqu'en 2020, car la croissance des effectifs féminins est plus élevée que celle des hommes.

Ainsi, avec la pandémie, on renouerait avec la croissance des inscriptions des dix dernières années, tendance interrompue en 2018 et en 2019. La progression des femmes, particulièrement dans les études supérieures, où leur croissance est plus forte que celle des hommes, se poursuit.

Très tôt dans l'existence des universités québécoises, une place importante a été faite aux étudiant·es dits « adultes¹³ » (McLean, 2009 et 2011;

McLean et Rollwagen, 2010; Doray, 2016; Doray, Bonin et Girard, 2018). En cela, l'université québécoise se distingue de l'université française, qui est nettement plus centrée sur les étudiant·es «jeunes», en transition directe du secondaire (Doray et Manifet, 2017). Jusqu'en 2017, tant les étudiant·es «jeunes» que les adultes ont connu une croissance numérique, mais celle des jeunes était nettement plus importante (tableau 2). La situation change à l'automne 2020, alors que la croissance des adultes rejoint celle des jeunes (respectivement 11,3 % et 11,7 %). Cette augmentation de près de 6 points de la présence adulte tiendrait à la conjugaison de trois dimensions : le passage à l'enseignement numérique à distance, qui facilite l'accès aux études à toute heure¹⁴; la perte des emplois, qui est une occasion de conversion professionnelle; et le télétravail, qui permet davantage de temps libre. Cette tendance n'est pas propre au Québec; l'Ontario a aussi connu une croissance des inscriptions de la part des étudiant·es de 25 ans et plus (Pichette, Effah et Fritz, 2022), qui s'explique en partie par leur plus grande ouverture à la formation à distance.

Tableau 2

Évolution des inscriptions dans les universités québécoises de l'automne 2010 à l'automne 2021 et croissance des inscriptions selon le cycle d'études et l'âge

cycle		aut 2010	aut 2011	aut 2012	aut 2013	aut 2014	aut 2015	aut 2016	aut 2017	aut 2018	aut 2019	aut 2020	aut 2021
1	24 ans et -	135 974	141 735	146 226	149 965	152 2972	152 946	152 602	152 227	151 181	149 563	148 656	147 837
	25 ans et +	81 905	80 940	80 900	82 923	85 436	85 073	85 709	86 889	83 280	81 459	85 710	82 799
2	24 ans et -	11 956	12 735	13 146	14 078	14 858	15 086	15 320	16 181	16 861	17 405	16 516	18 226
	25 ans et +	39 364	40 117	40 883	4 0821	40 508	40 814	41 403	43 086	42 838	44 316	46 892	47 835
3	24 ans et -	1 012	1 039	1 049	1 068	1 082	1 053	1 090	1 123	1 151	1 205	1 196	1 314
	25 ans et +	13 603	14 084	14 523	14 975	15 234	15 415	15 635	15 957	16 297	16 801	17 454	18 141
total	24 ans et -	148 942	155 529	160 432	165 127	168 921	169 085	169 012	169 531	169 199	168 181	166 385	167 391
	25 ans et +	134 872	135 141	136 306	138 719	141 178	141 302	142 747	145 932	142 415	142 576	150 056	148 775
1	24 ans et -	1	4	8	10	13	12	12	12	11	10	9	9
	25 ans et +	1	-1,2	-1,2	1,2	4,3	3,9	4,6	6,1	1,7	-0,5	4,6	1,1
2	24 ans et -	1	6,5	10,0	17,7	24,3	26,2	28,1	35,3	41,0	45,6	38,1	52,4
	25 ans et +	1	1,9	3,9	3,7	2,9	3,7	5,2	9,5	8,8	12,6	19,1	21,5
3	24 ans et -	1	2,7	3,7	5,5	6,9	4,1	7,7	11,0	13,7	19,1	18,2	29,8
	25 ans et +	1	3,5	6,8	10,1	12,0	13,3	14,9	17,3	19,8	23,5	28,3	33,4
total	24 ans et -	1	4,4	7,7	10,9	13,4	13,5	13,5	13,8	13,6	12,9	11,7	12,4
	25 ans et +	1	0,2	1,1	2,9	4,7	4,8	5,8	8,2	5,6	5,7	11,3	10,3
1	24 ans et -									-0,7	-1,1	-0,6	-0,6
	25 ans et +									-4,2	-2,2	5,2	-3,4
2	24 ans et -									4,2	3,2	-5,1	10,4
	25 ans et +									-0,6	3,5	5,8	2,0
3	24 ans et -									2,5	4,7	-0,7	9,9
	25 ans et +									2,1	3,1	3,9	3,9
total	24 ans et -									-0,2	-0,6	-1,1	0,6
	25 ans et +									-2,4	0,1	5,2	-0,9

Source : système GDEU, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur; traitement des auteur·rices.

La pandémie n'a pas eu les mêmes effets selon les cycles d'enseignement et l'âge. Pour les personnes de 24 ans et moins, la baisse des effectifs en 2020 se fait surtout sentir à la maîtrise (-5,2 %), mais très peu au baccalauréat (-0,6 %) ou au doctorat (11,1%). Pour les étudiant·es plus âgé·es, on note une croissance aux trois cycles (5,2 % au baccalauréat, 5,8 % à la maîtrise et 3,9 % au doctorat).

La reprise des cours en présentiel l'année suivante (2021) a un effet différencié selon les cycles : négatif au premier cycle, surtout pour les personnes plus âgées (-3,4 % par rapport à l'année précédente pour les 25 ans et plus; -0,6 % pour les 24 ans et moins), positif à la maîtrise (10,4 % pour les étudiant·es plus jeunes; 2,0 % pour les adultes) et divergeant au doctorat (0,6 % chez les jeunes; -0,9 % chez les adultes). Ces différences peuvent tenir à la présence des étudiant·es de l'international, en particulier en ce qui a trait aux études supérieures. L'effet de la pandémie est donc différent selon l'âge et les cycles d'études.

Depuis plusieurs années, les universités québécoises ont pris le virage de l'internationalisation, laquelle a consisté dans un premier temps à encourager les collaborations entre chercheur·euses de différents pays (Arcand et Caron, 2018). Par la suite, dans les années 1990, l'internationalisation a favorisé les échanges entre étudiant·es, ce qui suppose aussi l'accueil d'étudiant·es en provenance de divers pays. Bien qu'ils et elles soient peu nombreux·ses dans l'effectif étudiant (représentant entre 9 % et 16 % des étudiant·es), leurs inscriptions connaissent une croissance importante. Par exemple, en 2019, cette dernière est de 85 % par rapport à 2010, passant de 26 245 personnes en 2010 à 48 456 en 2019.

Tableau 3

Évolution des inscriptions dans les universités québécoises de l'automne 2010 à l'automne 2021 selon l'âge et le statut légal au Canada et croissance annuelle des inscriptions

		aut 2010	aut 2011	aut 2012	aut 2013	aut 2014	aut 2015	aut 2016	aut 2017	aut 2018	aut 2019	aut 2020	aut 2021
citoyen canadien et Premières Nations	24 ans et -	126 162	131 564	134 753	137 980	139 623	139 391	138 715	137 372	135 488	132 654	134 880	132 318
	25 ans et +	103 831	103 022	102 953	103 822	104 711	105 627	107 859	109 729	107 749	108 227	115 362	114 896
	total C	229 993	234 586	237 706	241 802	244 334	245 018	246 574	247 101	243 237	240 881	250 242	247 214
international	24 ans et -	17 720	18 762	20 464	21 892	24 068	24 721	25 481	27 520	29 104	31 049	26 983	30 643
	25 ans et +	8 525	9 301	10 245	11 012	12 156	13 249	13 882	14 976	15 921	17 407	18 314	18 984
	total	26 245	28 063	30 709	32 904	36 224	37 970	39 363	42 496	45 025	48 456	45 297	49 627

croissance		aut 2010	aut 2011	aut 2012	aut 2013	aut 2014	aut 2015	aut 2016	aut 2017	aut 2018	aut 2019	aut 2020	aut 2021
citoyen canadien et Premières Nations	24 ans et -	1	4,3	6,8	9,4	10,7	10,5	9,9	8,9	7,4	5,1	6,9	4,9
	25 ans et +	1	-0,8	-0,8	0,0	0,8	1,7	3,9	5,7	3,8	4,2	11,1	10,7
	total	1	2,0	3,4	5,1	6,2	6,5	7,2	7,4	5,8	4,7	8,8	7,5
international	24 ans et -	1	5,9	15,5	23,5	35,8	39,5	43,8	55,3	64,2	75,2	52,3	72,9
	25 ans et +	1	9,1	20,2	29,2	42,6	55,4	62,8	75,7	86,8	104,2	114,8	122,7
	total	1	6,9	17,0	25,4	38,0	44,7	50,0	61,9	71,6	84,6	72,6	89,1

croissance		aut 2010	aut 2011	aut 2012	aut 2013	aut 2014	aut 2015	aut 2016	aut 2017	aut 2018	aut 2019	aut 2020	aut 2021
citoyen canadien et Premières Nations	24 ans et -									-1,4	-2,1	1,7	-1,9
	25 ans et +									-1,8	0,4	6,6	-0,4
	total									-1,6	-1,0	3,9	-1,2
international	24 ans et -									5,8	6,7	-13,1	13,5
	25 ans et +									6,3	9,3	5,2	3,7
	total									6,0	7,6	-6,5	9,6

Source : système GDEU, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur; traitement des auteur·rices.

La pandémie a modifié cette tendance. En 2020, le taux de croissance a baissé à 73 %, soit de 12 points par rapport à l'année précédente. Ce sont surtout les étudiant·es les plus jeunes qui ont connu la plus forte décroissance, soit 20 points de moins entre les deux années. La croissance des inscriptions des étudiant·es plus âgé·es s'est poursuivie, augmentant de 10 points de 2019 à

2020, et de 18 points de 2019 à 2021. Deux facteurs peuvent expliquer cette différence. Les étudiant·es plus jeunes sont davantage retourné·es dans leur pays avant la fermeture des frontières en mars 2020, et ils et elles ont attendu que les conditions d'études et de séjour soient plus faciles, retardant leur séjour à l'année suivante (automne 2021), comme le suggère la croissance de 20 points des inscriptions de 2020 à 2021.

En examinant les tendances parmi les étudiant·es canadien·nes, nous constatons que la croissance des inscriptions diminuait depuis l'automne 2014. La pandémie semble avoir favorisé un regain momentané des inscriptions, car de 2020 à 2021, elle a légèrement diminué chez les étudiant·es plus jeunes. Parmi le groupe plus âgé, la pandémie a entraîné une hausse des inscriptions, passant de 4,2 % en 2019 à 11,1 % en 2020.

Il ressort trois constats de notre analyse préliminaire. Le premier est l'effet plus qu'important de la fermeture des frontières sur la présence des étudiant·es étranger·ères dans les universités, qui a provoqué le report de leurs projets de séjour ou de stage. Il s'agit de la catégorie qui a connu les plus grandes fluctuations, variables selon leur âge. Malgré cette baisse, on assiste à une croissance globale des inscriptions. Les appréhensions quant à un décrochage important et à de nombreuses interruptions ne s'avèrent donc pas.

Conclusion

Même si l'état d'urgence a été abrogé, la pandémie n'est pas finie, bien qu'elle apparaisse de moins en moins comme une crise. Les autorités publiques font de plus en plus appel à la responsabilité individuelle (aller se faire vacciner et porter le masque), alors même qu'une grande partie de la population se comporte comme si la crise était terminée depuis le déconfinement du printemps 2022. La présente analyse n'a pu se faire qu'à chaud, la prise de distance avec son objet ne pouvant être que faible, nul ne sachant de quoi demain sera fait. Notre contribution, en posant des hypothèses plausibles qu'il faudra valider à l'aide de données plus précises et d'une mise en forme de la trajectoire de la gestion de la pandémie, peut néanmoins servir à une prise de distance avec l'action publique.

Un premier volet de l'analyse a consisté à établir les différents moments de la gestion de la crise, l'attention ayant été mise sur les politiques et les stratégies d'action publique, ainsi que sur les réactions, de différentes natures, des

acteur·ices concerné·es. La stratégie de gestion a eu des effets dans tous les domaines de la vie sociale. Elle a conduit à un contrôle des mobilités, des déplacements, de certains gestes en public, et a fixé des restrictions dans les relations sociales pour éviter de propager le virus et de surcharger le système de santé.

La gestion de la pandémie a suivi une trajectoire sinueuse où alternaient des périodes de renforcement des consignes sanitaires et des règles à suivre et des périodes d'accalmie et de libéralisation de ces dernières. Les enseignant·es et les étudiant·es ont expérimenté l'enseignement numérique à distance sur une vaste échelle, dans des délais très courts et sous contrainte (obligation du passage au numérique). Des budgets ont été octroyés par l'État pour réaliser ce passage, les établissements ont mis en œuvre des politiques de soutien à cette forme d'enseignement et d'apprentissage, les étudiant·es et les enseignant·es se sont tant bien que mal ajusté·es à ce nouveau contexte pédagogique.

Ce basculement a aussi révélé de nombreuses inégalités sociales, dont celles autour de la fracture numérique : accès économique inégal à des appareils, accès régional différencié à des bandes passantes, conditions de vie domestiques inégales pour suivre les cours à distance. Avec la fermeture des milieux de travail et le recours au télétravail, les membres de nombreux ménages se sont effectivement retrouvés en situation de concurrence pour les ressources numériques domestiques. Les conditions de vie et d'études ont aussi été affectées par les choix de gestion de la pandémie, tant sur le plan de l'économie, avec la perte des emplois, que de la vie sociale. La pandémie révèle en fait la fragilité des conditions de vie de nombreux·euses étudiant·es (Trespéuch et Tenret, 2021; Milana *et al.*, 2021), rendues plus difficiles encore avec l'inflation (Statistique Canada, 2022). Cette vulnérabilité s'est aussi manifestée autour du thème de la santé psychologique ou de la santé mentale des étudiant·es, de nombreuses interventions ainsi que des enquêtes en soulignant la détérioration. Cette dernière, conséquence directe de l'isolement lié aux différents confinements et au passage au numérique, est aussi une source d'appréhensions quant à la poursuite des études et à la croissance du décrochage scolaire.

Cet enjeu constitue le point d'entrée du dernier volet de notre contribution, l'examen de l'évolution des inscriptions au sein des universités afin de vérifier si nous pouvons percevoir les effets de la pandémie sur la présence à l'université,

par exemple une diminution des inscriptions. À ce titre, la catastrophe appréhendée par plusieurs n'a pas eu lieu. À tout le moins, les départs n'ont pas été assez importants pour réduire de manière généralisée les inscriptions. Au contraire, nous avons assisté à une augmentation des inscriptions, malgré le fait que les étudiant·es de l'international étaient moins nombreux·euses, étant donné la fermeture des frontières, quoiqu'il existe des différences selon le cycle d'études et l'âge des personnes inscrites.

Il ne s'agit pas de mettre en opposition le contenu des appréhensions et l'évolution globale des inscriptions. En ce sens, nous proposons deux hypothèses interprétatives complémentaires. D'une part, les stratégies de lutte contre la pandémie ont conduit à rendre plus éprouvante l'expérience scolaire (Doray, 2013; Martuccelli, 2006), tant sur le plan pédagogique que sur celui des conditions d'études, ce qui ne veut pas dire que les étudiant·es abandonnent pour autant, temporairement ou non, leurs études. Il est aussi possible que la prestation canadienne d'urgence pour les étudiants (PCUE) ait stabilisé la situation financière des étudiant·es, qui ont poursuivi leurs études malgré les désavantages de l'enseignement à distance.

D'autre part, la pandémie et le recours à la formation à distance ont incité de nombreuses personnes à effectuer un retour aux études. À cet égard, la croissance des inscriptions des étudiant·es adultes est considérable aux différents cycles d'études. Elle est le résultat du basculement vers la formation à distance, qui facilite l'accès aux cours et aux programmes, et de la conjoncture sociale et économique fortement marquée par la fermeture des commerces non essentiels pendant plusieurs semaines, suivie par une pénurie de main-d'œuvre qui incite des salariés à changer d'emploi. Il est aussi intéressant de noter la croissance des inscriptions à la maîtrise et au doctorat : bien que moins nombreuses, leur croissance y est globalement plus grande qu'au premier cycle. La fermeture de nombreuses entreprises a incité des diplômé·es de premier cycle à poursuivre leurs études à la maîtrise, et ceux et celles de maîtrise à poursuivre au doctorat. Néanmoins, la pandémie n'a pas introduit de changements dans des tendances observées depuis 2010, ou, quand elle l'a fait, cela n'a été que temporaire.

La mise en perspective des appréhensions formulées au cours des deux dernières années et de l'évolution des inscriptions permet de préciser les effets de la situation actuelle, fortement anxiogène, sur les destinées scolaires.

D'une part, il faut retenir l'effet de frein de la scolarité, dont seul l'usage de données plus fines permettra de mieux mesurer l'amplitude (par exemple, en tenant compte des abandons temporaires ou permanents). Un autre effet est aussi la possible augmentation de la variabilité des parcours scolaires. D'autre part, il faut aussi s'intéresser à la croissance des retours aux études afin d'établir s'il s'agit d'un phénomène durable ou non. Seule une articulation des données quantitatives et des données qualitatives pourra traduire les effets différenciés des ancrages sociaux et institutionnels sur l'expérience scolaire des étudiant·es et leurs conditions d'études.

Bibliographie

- Affaires universitaires. 2020. « COVID-19 : mises à jour archivées – Avril 2020 », *UA/AU. University Affairs/Affaires universitaires*, 30 avril. <<https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/covid-19-mises-a-jour-archivees-avril-2020/>>. Page consultée le 10 juin 2022.
- Affaires universitaires. 2021. « COVID-19 : mises à jour archivées – Mars 2021 », *UA/AU. University Affairs/Affaires universitaires*, 31 mars. <<https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/covid-19-mises-a-jour-archivees-mars-2021/>>. Page consultée le 10 juin 2022.
- Affaires universitaires. 2022. « COVID-19 : nouvelles des universités canadiennes », *UA/AU. University Affairs/Affaires universitaires*, 30 mars. <<https://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/covid-19-mises-a-jour-des-universites-canadiennes/>>. Page consultée le 10 juin 2022.
- Alliance canadienne des associations étudiantes (ACAE) et Commission de la santé mentale du Canada (CSMC). 2022. *Une nouvelle normalité difficile*. Rapport d'étude. Ottawa.
- AMEQ. 2021. « Retour sur les campus à l'automne. Les universités entrent dans "une autre période de transition" », *AMEQ en ligne*, 21 mai. <<https://ameqenligne.com/article/education/categorie/generale/21/900089/les-universites-entrent-dans-une-autre-periode-de-transition-.html>>. Page consultée le 15 juin 2022.
- Andres, Lesley et Johanna Wyn. 2010. *The Making of a Generation*. Toronto, University of Toronto Press.
- Arcand, Georges et Fernand Caron. 2018. « L'internationalisation progressive et continue », dans Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault, Yvan Rousseau et Lyne Sauvageau (dir.). *L'Université du Québec, 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 233-252.
- Association canadienne des professeurs et professeurs d'université (ACPPU) et Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (FCÉÉ). 2020. *Sondage. Les étudiants de niveau postsecondaire revoient leurs projets pour le trimestre d'automne à la suite de la COVID-19*. <<https://www.caut.ca/fr/latest/2020/05/sondage-les-etudiants-de-niveau-postsecondaire-revoient-leurs-projets-pour-le-trimestre-dautomne-a-la-suite-de-la-covid-19>>. Page consultée le 26 décembre 2021.

Aucejo, Esteban M., French, Jacob, Paola Maria Araya Ugalde et Basit Zafar. 2020. «The Impact of COVID-19 on Student Experiences and Expectations: Evidence from a Survey», *Journal of Public Economics*, 191: 1-15. <doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>. Page consultée le 14 octobre 2022.

Bensa, Alban et Éric Fassin. 2002. « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain*, 38 : 5-20. <<https://doi.org/10.4000/terrain.1888>>. Page consultée le 14 octobre 2022.

Bergeron, Henri, Borraz, Olivier, Patrick Castel et François Dedieu. 2020. «Après la crise : quelles formations pour relever les défis contemporains?», *AOC. Analyse. Opinion. Critique*, 3 juin. <<https://aoc.media/analyse/2020/06/02/apres-la-crise-quelles-formations-pour-relever-les-defis-contemporains/>>. Page consultée le 26 décembre 2021.

Bergeron-Leclerc, Christiane, Maltais, Danielle, Cherblanc, Jacques, Ève Pouliot et Jacinthe Dion. 2021. «Santé globale et enseignement universitaire : regard sur une année de pandémie», *Correspondance. Le journal des profs de l'UQAC*, 22 juin. <<https://correspondance.info/?p=498>>. Page consultée le 15 décembre 2021.

Bergeron-Leclerc, Christiane, Maltais, Danielle, Cherblanc, Jacques, Pouliot, Ève, Dion, Jacinthe, Virginie Attard et Ariane Blackburn. 2020. « Les conséquences de la pandémie sur la santé biopsychosociale et spirituelle des étudiants et employés de l'Université du Québec à Chicoutimi », dans Jacques Cherblanc, François-Olivier Dorais, Catherine Tremblay et Sabrina Tremblay (dir.). *La COVID-19 : un fait social total. Perspectives historiques, politiques, sociales et humaines*. Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionale, Université du Québec à Chicoutimi : 133-144.

Bernet, Myriam, Pagé, Geneviève, Diouf, Selbé, Lévesque, Christophe, Godin, Julie, Dubois, Pascale, Carrier, Élianne, Turcotte, Simon, Joanie Côté et Catherine Flynn. 2022. « Expérience des communautés étudiantes québécoises durant la première vague de COVID-19 : rendre visibles les difficultés rencontrées par les étudiant-es issu-es de différents groupes sociaux ». *Lien social et Politiques*, 88 : 43-65. <<https://doi.org/10.7202/1090980ar>>. Page consultée le 10 octobre 2022.

Bonnéry, Stéphane et Étienne Douat. 2020. *L'éducation au temps du coronavirus*. Paris, La Dispute.

Bourdon, Sylvain, Longo, María Eugenia, Vachon, Nathalie, Fleury, Charles, Gallant, Nicole, Mircea Vultur et Aline Lechaume. 2021. « L'emploi des jeunes et la pandémie : retour sur trois vagues de bouleversements », *La jeunesse en chiffres. Feuille statistique n° 7*, septembre. Québec, Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. <<http://chairejeunesse.ca/node/1514>>. Page consultée le 28 août 2022.

Bureau de coopération interuniversitaire (BCI). 2020. *COVID-19 – Reprise des activités universitaires de recherche. Les établissements universitaires québécois sont fiers de participer aux efforts collectifs de relance*. Communiqué de presse, 27 avril. <https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/2020-04-27-BCI-Communique-COVID-19_Reprise-activites-univ-recherche.pdf>. Page consultée le 26 novembre 2021.

Charland, Patrick, Olivier Arvisais et Tegwen Gadais. 2020. « Les systèmes éducatifs sont en crise partout sur la planète. Voici comment ils se relèveront », *The Conversation*, 13 avril. <<https://theconversation.com/les-systemes-educatifs-sont-en-crise-partout-sur-la-planete-voici-comment-ils-se-releveront-135377>>. Page consultée le 15 décembre 2021.

Commission de la santé mentale du Canada (CSMC). 2021. *Une norme pour la santé mentale au postsecondaire, un an plus tard*. <<https://commissionsantementale.ca/ressource/une-norme-pour-la-sante-mentale-au-postsecondaire-un-an-plus-tard/>>. Page consultée le 10 septembre 2022.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 2021. *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021. <<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/50-0803-SO-covid-vulnerabilites-systeme-educatif.pdf>>. Page consultée le 20 décembre 2021.

Cordini, Marta. 2019. « School Segregation: Institutional Rules, Spatial Constraints and Households' Agency », *International Review of Sociology*, 29, 2 : 279-296.

Deglise, Fabienne. 2020. « Les Afro-Américains frappés plus durement par le coronavirus », *Le Devoir*, 8 avril. <<https://www.ledevoir.com/monde/etats-unis/576598/la-pandemie-de-covid-19-revele-aussi-les-inegalites-aux-etats-unis>>. Page consultée le 15 décembre 2021.

Deshais, Antoine. 2020. « L'Alliance Sport-Études s'inquiète pour la motivation des jeunes », *Ici Radio-Canada Sports*, 27 octobre. <<https://ici.radio-canada.ca/sports/1744785/alliance-sport-etudes-sondage--motivation-jeunes-sports-scolaires>>. Page consultée le 16 août 2022.

Dignard, Hervé. 2020. *Plusieurs universités annoncent la poursuite des cours à distance*. Montréal, Institut de coopération pour l'éducation aux adultes. <<https://icea.qc.ca/fr/actualites/plusieurs-universit%C3%A9s-annoncent-la-poursuite-des-cours-%C3%A0-distance>>. Page consultée le 14 août 2022.

Doray, Pierre. 2013. « Les multiples manières d'être étudiant dans l'enseignement technique. La situation au Québec », dans Servet Ertul, Jean-Philippe Melchior et Éric Widmer (dir.). *Travail, santé, éducation. Individualisation des parcours sociaux et inégalités*. Paris, L'Harmattan : 169-180.

Doray, Pierre. 2016. « Politiques universitaires et égalité des chances : les détours de l'histoire », *Éducation et société*, 38 : 87-103.

Doray, Pierre, Sylvie Bonin et Stéphane Girard. 2018. « L'UQ, la massification et la démocratisation de l'éducation : quelques repères sur l'évolution de la population étudiante de l'UQ », dans Pierre Doray, Louis-Edmond Dussault, Yvan Rousseau et Lyne Sauvageau (dir.). *L'Université du Québec, 1968-2018. 50 ans de contributions éducatives et scientifiques au développement du Québec*. Québec, Presses de l'Université du Québec : 45-66.

Doray, Pierre et Christelle Manifet. 2017. « La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : une comparaison Québec-France », *Formation emploi*, 138 : 139-163.

Dosse, François. 2015. « L'événement historique : une énigme irrésolue », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 19, 1 : 13-27.

Dubet, François. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Éditions du Seuil.

Elder, Glen H. 1974. *Children of the Great Depression*. Chicago, Chicago University Press.

Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ). 2021. *Derrière ton écran. Une enquête de la FECQ sur les impacts de la COVID-19 sur la condition étudiante au collégial*. Rapport de l'enquête nationale. Montréal, Fédération étudiante collégiale du Québec et Institut des communications graphiques et de l'imprimabilité. <https://docs.fecq.org/FECQ/Recherches/2020-2021/Rapport-final-DTE_109eCo_Zoom.pdf>. Page consultée le 26 décembre 2021.

Fenn, Kirsten. 2021. « Mandating Vaccines at Universities Could Set Dangerous Precedent, Says Bioethicist », *CBC Radio*, 31 mai. <<https://www.cbc.ca/radio/thecurrent/the-current-for-may-31-2021-1.6046642/mandating-vaccines-at-universities-could-set-dangerous-precedent-says-bioethicist-1.6047417>>. Page consultée le 10 août 2022.

Fortier, Marco. 2021a. « Vague d'anxiété sur les campus », *Le Devoir*, 3 septembre. <https://www.ledevoir.com/societe/education/629598/coronavirus-vague-d-anxiete-sur-les-campus?utm_source=UdeMNouvelles&utm_campaign=4a3c681b2d-RSS_RP_Publique&utm_medium=email&utm_term=0_5cf28dd13d-4a3c681b2d-296952005>. Page consultée le 10 août 2022.

Fortier, Marco. 2021b. « Revenir sur le campus de l'université ou rester à distance », *Le Devoir*, 28 août. <https://www.ledevoir.com/societe/education/628080/debats-enflammes-dans-les-universites?utm_source=infolettre-2021-08-28&utm_medium=email&utm_campaign=infolettre-quotidienne>. Page consultée le 10 août 2022.

Fortier, Marco. 2022. « Le retour obligatoire sur les campus repoussés de deux semaines », *Le Devoir*, 8 janvier. <https://www.ledevoir.com/societe/education/658881/cours-virtuels-possibles-jusqu-au-31-janvier-dans-les-cegeps-et-les-universites?utm_source=infolettre-2022-01-08&utm_medium=email&utm_campaign=infolettre-quotidienne>. Page consultée le 10 août 2022.

Gallais, Benjamin, Blackburn, Marie-Ève, Joanie Paré et Alexandre Roy. 2020. « Adaptation psychologique et adaptation aux études des étudiants collégiaux face à la crise de la COVID-19 », *ÉCOBES. Recherche et transfert*. <https://ecobes.cegepjonquiery.ca/media/tinyfce/AdaptationCOVIDetudiants_VComplete.pdf>. Page consultée le 12 janvier 2022.

Garcia de Araújo, José Newton et João Leite Ferreira Neto. 2015. « Brésil, juin 2013 : que s'est-il passé ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 19, 1: 195-208.

Généreux, Mélissa et Elsa Landaverde. 2020. *Impacts psychosociaux de la pandémie de COVID-19*. Résultats de la deuxième phase d'une large enquête québécoise. <https://ccnmi.ca/wp-content/uploads/sites/3/2020/11/FR-Quebec-Survey-Report_French_30-novembre-2020_.pdf>. Page consultée le 1^{er} juin 2022.

Giret, Jean-François. 2020. *Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises ?* Dijon, Institut de recherche sur l'éducation, coll. « Documents de travail de l'IREDU ». <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02895959/document>>. Page consultée le 10 janvier 2022.

Gouvernement du Canada. 2020a. *Prestation canadienne d'urgence pour les étudiants (PCUE)*. <<https://www.canada.ca/fr/agence-revenu/services/prestations/prestation-urgence-etudiants.html>>. Page consultée le 12 janvier 2022.

Gouvernement du Canada. 2020b. *Message des trois organismes sur la COVID-19*. <<https://cihr-irsc.gc.ca/f/51915.html>>. Page consultée le 16 juin 2021.

Gouvernement du Québec. 2020. *Mesures prises par décrets et arrêtés ministériels en lien avec la pandémie de la COVID-19*. <<https://www.quebec.ca/sante/problemes-de-sante/a-z/coronavirus-2019/mesures-prises-decrets-arretes-ministeriels>>. Page consultée le 27 décembre 2021.

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC). 2020. *Supprimer les obstacles pour les étudiants étrangers qui travaillent dans les services essentiels pour lutter contre la COVID-19*. <<https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/nouvelles/2020/04/levee-des-restrictions-de-travail-pour-les-etudiants-etrangers-en-soins-de-sante-pour-combattre-la-covid19.html>>. Page consultée le 20 janvier 2022.

Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). 2020. *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. <www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>. Page consultée le 27 décembre 2021.

- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). 2021a. *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. <www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>. Page consultée le 27 décembre 2021.
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). 2021b. *Efficacité de deux doses de vaccin contre la COVID-19 chez les adultes québécois vivant dans la communauté*. <<https://www.inspq.qc.ca/covid-19/vaccination/efficacite-2-doses>>. Page consultée le 27 décembre 2021.
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). 2022. *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. <www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>. Page consultée le 10 janvier 2022.
- Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). 2020. *Le gouvernement du Canada finance 49 nouveaux projets de recherche sur la COVID-19*. <<https://www.canada.ca/fr/instituts-recherche-sante/nouvelles/2020/03/le-gouvernement-du-canada-finance-49-projets-de-recherche-supplementaires-sur-la-covid-19.html>>. Page consultée le 15 janvier 2022.
- Markov, Anna, Yavnai, Rachel, Lafrenière, Ginette, Michael Woodford et Karun Karki. 2021. *Surviving and Thriving in a COVID-19 Remote Learning Context: A Survey of Post-Secondary Students and Instructors in Ontario*. Rapport de recherche. <<https://www.ecampusontario.ca/wp-content/uploads/2021/07/Surviving-and-Thriving-in-a-COVID-19-Remote-Learning-Context-Report.pdf>>. Page consultée le 28 août 2022.
- Martin, Perrine, Sophie Gebeil et Christine Félix. 2021. *Les étudiants français face à l'enseignement à distance en période de pandémie*. Rapport de recherche. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03175974>>. Page consultée le 6 janvier 2022.
- Martuccelli, Danilo. 2006. *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*. Paris, Armand Colin.
- Mckenzie, Lindsay. 2021. « Bridging the Digital Divide: Lessons from COVID-19 », *Inside Higher Education*. <<https://www.insidehighered.com/content/bridging-digital-divide-lessons-covid-19>>. Page consultée le 22 août 2022.
- McLean, Scott. 2009. « Discovering Adult Education at McGill University and the University of British Columbia », *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 22, 1: 1-20.
- McLean, Scott. 2011. « Essor, chute, puis renaissance des études à temps partiel pour adultes à l'Université de Montréal », *Canadian Journal of University Continuing Education/Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 37, 1: 1-16. <<https://doi.org/10.21225/D56K5Q>>. Page consultée le 14 octobre 2022.
- McLean, Scott et Heather Rollwagen. 2010. « Educational Expansion or Credential Inflation? The Evolution of Part-Time Study by Adults at McGill University, Canada », *International Journal of Lifelong Education*, 29, 6: 739-755.
- Milana, Marcella, Hodge, Steven, John Holford et Sue Webb. 2021. « A Year of COVID-19 Pandemic: Exposing the Fragility of Education and Digital In/equalities », *International Journal of Lifelong Education*, 40, 2: 111-114.
- Millet, Mathias et Stéphane Vaquero. 2020. « Les heurts du distanciel. Chronique d'une rupture pédagogique à l'université », dans Stéphane Bonnéry et Étienne Douat (dir.). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris, La Dispute : 117-132.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). 2020a. *Pandémie de la COVID-19. La ministre McCann annonce une aide supplémentaire de 375 M\$ pour les étudiantes et étudiants du postsecondaire*. <<http://www.education.gouv.qc.ca/en/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveauite/results/detail/>>

[article/pandemie-de-la-covid-19-la-ministre-mccann-annonce-une-aide-supplementaire-de-375nbpspm/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail](#). Page consultée le 10 février 2022.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). 2020b. *Session de l'automne 2020 – sondage auprès des étudiants*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Sondage_rentree2020.pdf?1607712108>. Page consultée le 20 décembre 2021

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). 2021a. *Gestion des données sur l'effectif universitaires (GDEU)*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). 2021b. *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*. Québec, Gouvernement du Québec. <www.quebec.ca/gouv/politiques-orientations/plan-action-sante-mentale-des-etudiants>. Page consultée le 27 décembre 2021.

Ministère des Finances du Canada. 2020. *Plan d'intervention économique du Canada pour répondre à la COVID-19*. <<https://www.canada.ca/fr/ministere-finances/nouvelles/2020/03/plan-dintervention-economique-du-canada-pour-repondre-a-la-covid-19.html>>. Page consultée le 10 juin 2021.

Morin, Edgar. 1984. *Sociologie*. Paris, Fayard.

Moulin, Stéphane. 2017. « Une nouvelle génération d'inégalités dans les parcours de vie ? Tensions sociales et genrées », *Jeunes et société*, 2, 2 : 23-49.

Moulin, Stéphane, Doray, Pierre, Benoît Laplante et Constanza Maria Street. 2011. « Intensité du travail salarié et abandon des études universitaires au Canada, une perspective longitudinale », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42, 2 : 51-73.

Moulin, Stéphane, Doray, Pierre, Benoît Laplante et Constanza Maria Street. 2013. « Works Intensity and Non-Completion of University: Longitudinal Approach and Causal Inference », *Journal of Education and Work*, 26, 3 : 333-352.

Observatoire de la vie étudiante (OVE). 2020. « La vie étudiante au temps de la pandémie de COVID-19. Incertitudes, transformations et fragilités », *OVE-INFOS n° 42*, septembre. <<http://www.ove-national.education.fr/publication/ove-infos-n42-la-vie-etudiante-au-temps-de-la-pandemie-de-covid-19/>>. Page consultée le 26 décembre 2021.

Observatoire sur la santé et le mieux-être au travail (OSMET). 2020. *Importance des problèmes de santé mentale en milieux de travail avant et pendant la crise de la COVID-19 : les premiers résultats du cycle-1 de l'ELOSMET*. <<https://www.osmet.umontreal.ca/publications/flash-recherche/flash-recherche-la-sante-mentale-en-milieux-de-travail-en-temps-de-pandemie/>>. Page consultée le 10 janvier 2022.

Ouellet-Vézina, Henri et Pierre-André Normandin. 2021. « Retour en classe des étudiants : Québec "garde le cap" pour la rentrée », *La Presse +*, 29 juillet. <https://plus.lapresse.ca/screens/3c6cfef5-080c-4051-8135-c0fb1f3dcf33_7C_0.html>. Page consultée le 18 août 2022.

Pichette, Jackie, Hagar Effah et Melissa Fritz. 2022. *Possibilités d'enseignement à distance pour les apprenants adultes. Analyse des données relatives aux demandes d'admission auprès des collèges de l'Ontario pendant la pandémie de COVID-19*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. <https://heqco.ca/wp-content/uploads/2022/08/Remote-Opportunities-for-Adult-Learners-Final_FR.pdf>. Page consultée le 28 août 2022.

Presse canadienne (La). 2022. «Un important pont entre le Canada et les États-Unis bloqué par des camions rouvre», *Le Devoir*, 8 février. <<https://www.ledevoir.com/societe/671178/un-important-pont-entre-le-canada-et-les-etats-unis-bloque-par-des-camions>>. Page consultée le 10 août 2022.

Proulx, Boris. 2022. «Occuper Ottawa jusqu'au bout», *Le Devoir*, 10 février. <<https://www.ledevoir.com/societe/672180/manifestations-anti-mesures-sanitaires-occuper-ottawa-jusqu-au-bout>>. Page consultée le 28 juillet 2022.

Pündrich, Aline P., Olivier Brunel et Luciano Barin-Cruz. 2009. «Les dimensions des crises. Analyse de deux études de cas sous les approches processuelle et événementielle», *Revue internationale d'intelligence économique*, 1, 2 : 213-235.

Quirion, Rémi [Scientifique en chef du Québec]. 2020. *Message important : bourses et subventions*. <<https://frq.gouv.qc.ca/message-important-bourses-et-subventions/>>. Page consultée le 14 octobre 2022.

Radio-Canada. 2021a. «Rentrée en présentiel à l'UQTR : une décision qui inquiète», *Ici Radio-Canada Mauricie-Centre-du-Québec*, 6 août. <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1814936/rentree-en-presentiel-a-luqtr-une-decision-qui-inquiete>>. Page consultée le 10 août 2022.

Radio-Canada. 2021b. «Rentrée universitaire : beaucoup d'embûches pour les étudiants internationaux de l'UdeS», *Ici Radio-Canada Estrie*, 29 juin. <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1805275/retard-universite-etudes-bureaucratie-sherbrooke-etrangers>>. Page consultée le 16 août 2022.

Rémillard, David. 2021. «"Troublantes" proportions d'universitaires en détresse et aux idées suicidaires», *Ici Radio-Canada Santé*, 10 février. <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1769576/sondage-detresse-psychologique-etudiants-universite-quebec-covid-19>>. Page consultée le 17 mai 2022.

Rubb, Stephen. 2020. «The Impact of the Great Recession on Overeducated and Undereducated Workers», *Education Economics*, 28, 3 : 1-12.

Schrumm, Andrew. 2020. «The Future of Post-Secondary Education: On Campus, Online and On Demand», *RBC Thought Leadership*, 1^{er} juin. <<https://thoughtleadership.rbc.com/the-future-of-post-secondary-education-on-campus-online-and-on-demand/>>. Page consultée le 15 août 2022.

Schué, Romain. 2020. «Québec permettra aux étudiants internationaux de commencer leur cursus à l'étranger», *Ici Radio-Canada Info*, 26 mai. <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1706236/coronavirus-etudiants-etrangers-universite-cegeps-montreal-quebec>>. Page consultée le 28 août 2022.

Statistique Canada. 2020. *Comment les étudiants de niveau postsecondaire au Canada sont-ils touchés par la pandémie de COVID-19?* Ottawa, Gouvernement du Canada. <<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2020032-fra.htm>>. Page consultée le 26 décembre 2021.

Statistique Canada. 2021. «Répercussions financières projetées de la pandémie de COVID-19 sur les universités canadiennes pour l'année universitaire 2020-2021». <<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2021002-fra.htm>>. Page consultée le 10 septembre 2022.

Statistique Canada. 2022. «Droits de scolarité des programmes menant à un grade, 2022-2023», *Le Quotidien*, 7 septembre. <<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220907/dq220907b-fra.pdf>>. Page consultée le 27 août 2022.

Steigler, Barbara. 2021. *De la démocratie en pandémie : santé, recherche, éducation*. Paris, Gallimard, coll. « Tracts ».

Trespeuch, Marie et Élise Tenret. 2021. « La crise sanitaire : une prise de conscience de la condition étudiante ? », *Revue française de socio-économie*, 26, 1 : 5-11.

Union étudiante du Québec (UEQ). 2021. *Santé psychologique étudiante universitaire. Un plan pour nous*. <https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2021/02/UEQ_Rapport-Enque%CC%82te-COVID-19_20210208_Grf-VF-2.pdf>. Page consultée le 23 mai 2022.

Université de Sherbrooke. 2021. *Enquête menée par l'Université de Sherbrooke sur la santé psychologique des 12 à 25 ans*. <https://www.usherbrooke.ca/gnec/pj/faits_saillants_pistes_action_udes.pdf>. Page consultée le 14 octobre 2022.

Université du Québec à Montréal (UQAM). 2020. *Info COVID*. <<https://covid.uqam.ca/>>. Page consultée le 27 décembre 2021.

Université du Québec à Montréal (UQAM). 2021. *Info COVID*. <<https://covid.uqam.ca/>>. Page consultée le 27 décembre 2021.

Université Laval (ULaval). 2020. *COVID-19 – Communications du 23 mars 2020*. <www.ulaval.ca/covid-19/communications>. Page consultée le 26 décembre 2021.

Notes

- ¹ La réalisation de ce texte a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds de recherche Québec, société et culture (FRQSC). Les auteurs et autrices remercient les évaluateurs pour leurs commentaires.
- ² De l'aveu même des principaux-aes intéressé-es (personnel politique et expert-es), les savoirs et les connaissances autour de ce virus ne suffisent pas à orienter l'action politique de contrôle de la pandémie. Cette perspective est contestée, car il existait de nombreux signes avant-coureurs (Steigler, 2021). En effet, tant le développement du capitalisme que la montée de la crise environnementale pouvaient laisser présager l'avènement d'une crise de cette ampleur. Quoi qu'il en soit, la pandémie est un moment de production de connaissances scientifiques, ne serait-ce que sur la dynamique de propagation de ce virus particulier et de ses variants. En ce sens, nous sommes devant une science en train de se faire.
- ³ Les communiqués de la direction sur les consignes et les informations en lien avec la gestion de la pandémie à l'Université du Québec à Montréal étaient disponibles jusqu'au début de la session d'automne 2022 (septembre). À présent, le site *Info COVID-19* (<https://covid.uqam.ca>) de l'UQAM ne donne que des informations générales de la santé publique.
- ⁴ La Stratégie nationale sur les infrastructures essentielles du Canada définit les infrastructures essentielles, soit l'ensemble des processus, des systèmes, des installations, des technologies, des réseaux, des biens et des services nécessaires pour assurer la santé, la sûreté, la sécurité ou le bien-être économique des Canadiens et des Canadiennes ainsi que l'efficacité du gouvernement. <<https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/srtg-crtcl-nfrstrctr/index-fr.aspx>>. Page consultée le 14 octobre 2022.
- ⁵ Les examens en présentiel sont envisagés comme moyen pour lutter contre le plagiat, même s'ils suscitent le mécontentement des étudiant-es, qui devront se rendre sur les sites d'examen pendant que les contaminations augmentent de plus en plus.
- ⁶ Les autorités gouvernementales permettent aux étudiant-es de l'international d'entrer au Canada à condition que leur établissement ait un plan d'intervention face à la COVID-19, en plus de les soumettre à la quarantaine de 14 jours imposée à tous les arrivants au Canada.

⁷ <<https://www.quebec.ca/sante/problemes-de-sante/a-z/coronavirus-2019/consignes-sanitaires-de-base>>. Page consultée le 14 octobre 2022.

⁸ La donne a changé : le variant Omicron est plus contagieux, mais conduit moins aux formes graves de l'infection ; les personnes sont de plus en plus immunisées, que ce soit *via* le vaccin ou une contamination. Finalement, on comprend que le virus est là pour de bon. L'opposition plus vive aux mesures sanitaires n'est donc pas un fait unique au pays, mais sa vigueur, en comparaison à d'autres sociétés, est certainement un facteur que les décideurs publics ont pris en compte.

⁹ Pour le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2021), la pandémie a surtout révélé des problèmes existants dans le système éducatif. Toutefois, le CSE sous-estime le fait que des questions éducatives sont devenues des problèmes, et à ce titre des zones de vulnérabilité, en raison de la pandémie. C'est la conjoncture qui a transformé une situation en problème. Par exemple, le fait que les conventions collectives n'aient pas été pensées pour le télétravail et l'enseignement à distance est devenu un problème avec la pandémie.

¹⁰ Cette critique a peu à voir avec la virulence de la critique de la gestion dans le champ de la santé, en particulier dans les centres hospitaliers de soins de longue durée, où nombre de décès sont la conséquence directe des modes de gestion.

¹¹ Dans les faits, des cours en présentiel se sont poursuivis dans des programmes de nature professionnelle, spécialement dans les programmes en sciences de la santé.

¹² Pour ce faire, nous avons calculé deux taux de croissance. Le premier consiste à examiner les tendances des inscriptions à moyen terme. Ainsi, le nombre d'inscriptions à l'automne 2010 sert d'étalon. Le second taux est calculé par rapport à l'année précédente. Il s'agit de mesurer les fluctuations à court terme.

¹³ La définition d'un·e étudiant·e adulte peut être tout à fait variable. Une variable proximale, l'âge des personnes inscrites, donne un indice de leur présence dans les universités. Ainsi, en 1985, 55 % de la population universitaire était composée de personnes âgées de 25 ans et plus. Depuis, cette proportion a diminué : elle se situe autour de 45 %, selon les années.

¹⁴ Nous avons aussi constaté que le retour à l'enseignement en présentiel à l'automne 2021 a conduit à une baisse des inscriptions, tant chez les jeunes que les adultes.