# FIN D'UN MONDE, NOUVEAU MONDE ?

## PENSER LES CHANGEMENTS DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE RECHERCHE

18-20 OCT. 2023 GRENOBLE

# *Résumés des interventions*
# Colloque RESUP 2023

Grenoble (UGA - MSH Alpes) du 18 au 20 octobre 2023

Les résumés sont rangés par ordre alphabétique du nom du/de la premier-ère auteur-rice

**Mettre en doute l'action publiqueă: les défis d'une observation participante auprès d'entrepreneurs ordinaires de l'innovation pédagogique à l'université**

*Auteur-ices : Aigle Maud*

*Résumé* : 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). Les travaux analysent également la manière dont les instruments de financement et d'évaluation de la recherche contribuent à redéfinir les conditions d'exercice de l'autonomie professionnelle et la division du travail au sein des équipes (Barrier, 2011 ; Gozlan, 2016, 2020). Mais les tenants de la sociologie néo-institutionnelle ne manifestent pas d'intérêt pour l'objet pédagogique. Pourtant, par leur activité quotidienne, les personnels enseignants et administratifs engagés dans la mise en uvre d'expérimentations pédagogiques réalisent un travail de formalisation, d'énonciation et de diffusion de mythes qui contribuent à légitimer les transformations universitaires (Aigle, 2022).

En retraçant les étapes d'une observation participante menée durant trois ans, au sein d'un projet de lutte contre le décrochage, cette communication défend l'intérêt de saisir par le bas les changements à l'uvre au sein des établissements d'enseignement supérieur. Porté par des enseignants et personnels administratifs d'un IUT et financé par le Fond Social Européen, le projet ACCROCHAGE visait à expérimenter des solutions "innovantes" (méthodes d'apprentissage, plateformes numériques collaboratives, etc.) afin d'agir conjointement sur l'orientation, la lutte contre le décrochage et l'insertion professionnelle des étudiants. Le contrat doctoral financé dans ce cadre, et auquel j'ai postulé, avait pour objectif de "comprendre les formes de remédiation du [décrochage], de mesurer leurs effets, et d'éclairer les raisons pour lesquelles elles peinent à se généraliser".

Ma thèse a finalement exposé et répondu au problème inverse, à savoir : pourquoi ces formes d'action se généralisent en dépit de preuve quant à leur efficacité sur l'amélioration de la réussite étudiante et la réduction des inégalités ? Paradoxalement, cette reformulation de la commande n'a été possible que par mon implication au plus près du collectif de travail. L'observation participante m'a permis d'accéder à une partie encore peu documentée du travail sur lequel repose la diffusion de l'innovation pédagogique à l'université. Les formes matérielles dans lesquelles s'incarne ce travail et le sens qu'il contribue à produire m'ont amené à redéfinir l'innovation non plus seulement comme un instrument pédagogique mais, comme un instrument discret (Bezes, 2005) de gouvernance du changement au sein de l'institution. Cette communication présente trois défis auxquels j'ai été confrontée durant l'enquête pour parvenir à produire ce résultat. Comment tirer des conclusions générales sur la transformation du cadre cognitif qui oriente les politiques de l'enseignement supérieur à partir d'un cas singulier ? Quelle position adopter durant l'enquête lorsque les objectifs et valeurs constitutives du projet étudié entrent en contradiction avec nos propres convictions ? Comment se départir de la charge normative de l'objet et des attentes institutionnelles lorsque l'activité de recherche constitue elle-même une composante du travail de légitimation des instruments de l'action publique ?

Premièrement, le fait d'appréhender l'action publique par le bas, au travers d'un projet local, occupant une position marginale dans l'espace universitaire (IUT) ne m'a pas conduit à renoncer à qualifier des mécanismes et des régulations d'ensemble chers aux analystes des politiques publiques (Musselin, 2005). Au contraire, j'ai cherché en permanence à établir en quoi ce que j'observais au sein de ce projet "relativement insignifiant" constituait l'expression de mécanismes de gouvernance plus généraux (Burawoy, 2015) à l'uvre au sein des universités. Le soucis d'articu-

ler différentes échelles d'observation et niveaux d'analyse m'a permis de démontrer le lien étroit entre l'implantation de pratiques pédagogiques dites innovantes et le passage à une régulation par la concurrence des établissements et des formations.

Deuxièmement, le fait de ne pas partager les valeurs portées par les membres du projet m'a conduit à considérer comme étrange ce qui paraissait naturel aux yeux de tous. Ce sentiment d'étrangeté en terrain ordinaire (Herlin-Giret, Le Roux, Momméja, 2019) m'a conduit à objectiver les récits portés par les membres du projet et leur circulation au sein de l'institution. J'ai choisi de ne pas masquer cette absence d'adhésion en manifestant régulièrement au cours de réunions ou d'entretiens mon scepticisme ou mon désaccord vis-à-vis du positionnement adopté par les membres. Cette posture d'enquête a contribué au "dévoilement" progressif de mon nouvel objet de recherche auprès des enquêtés. Loin de constituer un obstacle à la démarche scientifique, mon engagement dans la situation d'enquête s'est révélé un atout déterminant (Cartron, 2003) pour rendre possible la mise en doute des instruments investis et formuler un questionnement indépendant de la commande institutionnelle.

Troisièmement, cette mise à distance des attendus de la commande initiale a été facilitée par une désaffection progressive des membres originels du projet, et notamment celle de la cheffe du projet, co-encadrante de la thèse. L'analyse réflexive des conditions matérielles dans lesquelles j'ai mené ma recherche permet de questionner la place de cette activité, et en particulier des contrats doctoraux, dans des espaces régulés par des pratiques et logiques d'action managériales (design thinking, outils de l'assurance-qualité, standardisation, urgence, etc.). La faible appropriation par les membres du projet ACCROCHAGE des résultats de la recherche, la tension entre la demande de chiffres et le peu de valeur accordée à leur production et l'imperméabilité des mythes rationnels aux énoncés informés par la preuve mettent en exergue une forme d'enrôlement de la recherche elle même, dans ce travail de légitimation des cadres d'action de la réforme institutionnelle.

**Comment les responsables de formation contribuent-ils à la réussite des étudiants ?**

*Auteur-ices : Al Khatib Jamila, Bensahel-Mercier Sacha, Gharbi Maher, Khaddour Wafae*

*Résumé* : Depuis Bologne et le Traité de Fonctionnement de l'Union Européenne, l'objectif d'atteindre 50% de réussite en licence en trois ou quatre ans est réitéré, celui-ci stagnant à 40,3% en 2020 (Commission Européenne, 2020). Des dispositifs d'accompagnement des étudiants ont été lancés, tel le Plan Réussite en 2007, la Loi Orientation et Réussite et les projets "Nouveaux Cursus à l'Université" en 2017. Or la réussite "traditionnellement définie comme le taux de passage en deuxième année" ou le taux de diplomation de la licence (Bonnevialle et al., 2020) soulève des paradoxes. Des étudiants se réorientent et sont comptabilisés en échec (Romainville, 2020), d'autres réussissent statistiquement mais sont en quête de sens. En effet, ces réussites sont la résultante de la relation de service public d'enseignement, entre les enseignants et les étudiants (Gadrey, 2003) et l'organisation universitaire montre qu'il existe une liaison stratégique entre l'enseignant et l'étudiant : le responsable de formation. Nous avons alors cherché dans cette recherche exploratoire à préciser son champ d'action.

Au sein de l'Université Gustave Eiffel, le Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique a pour mission de valoriser l'investissement en pédagogie des enseignants. Ainsi, son Observatoire des Pratiques Pédagogiques porte depuis mars 2021 un projet de recherche en partenariat avec l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education de Créteil : le projet Valoriser l'ENseignement SUpérieur et ses Spécificités (VENUS), dont l'objectif général est de questionner le métier d'enseignant du supérieur et ses spécificités dans le but de décrire son ou ses identités professionnelles.

Une première revue de littérature portant sur l'accompagnement des étudiants a montré le lien existant entre la connaissance des pratiques des enseignants et leurs impacts sur la motivation et la réussite des étudiants (Cosnefroy et Annoot, 2014). De fait, selon les auteurs, la portée de l'accompagnement dépasse la simple prévention ou prise en charge des échecs. Ils proposent de recueillir une vision globale du mode de fonctionnement de la profession d'enseignant et d'approfondir la compréhension de sa transformation.

C'est pourquoi, nous avons choisi d'investiguer la réussite des étudiants selon les responsables de formation (RF) en explorant les deux questions suivantes : quelle représentation les RF ont-ils de la réussite étudiante et quelles activités mettent-ils en place pour y contribuer ?

Sur le plan théorique, concevoir un dispositif de formation revient à tenir compte des contraintes environnementales, qu'elles soient liées aux contraintes logistiques, à la réception des étudiants ou à la perception des concepteurs eux-mêmes. Nous nous sommes appuyés sur la définition établie par Albero (2022) où le dispositif de formation est sous-tendu de trois dimensions interreliées (idéel; fonctionnel de référenceet vécu), elles-mêmes respectivement sous-tendues de trois logiques d'activité (épistémo-axiologique; instrumentale; intersubjective et existentielle). Ainsi, nos résultats seront analysés en distinguant la dimension idéelle, fonctionnelle et vécue par les RF. Pour apporter des éléments de réponse, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de dix RF, sur trois sites de l'Université Gustave Eiffel : une école d'ingénieurs, une filière universitaire (licence) et une formation relevant de l'Institut de Recherche en Gestion (Master). Ces entretiens, d'une durée d'une heure, ont été menés entre septembre et décembre 2022 et retranscrits, puis le contenu a été analysé selon Bardin (1977).

Les premiers résultats montrent que l'activité des RF est très riche et ces derniers inventorient plusieurs missions annexes, limitant leur volonté d'accompagner les étudiants. La théorie

de la dispersion de Datchary (2005) montre que ces professionnels sont "confrontés à des engagements multiples sous une pression temporelle relativement forte". Et pourtant, être au service des étudiants est considéré unanimement par les RF comme étant le cur de leur responsabilité : "une formation qui tourne bien c'est pas forcément une formation où les prof[esseur]s, les administratifs sont heureux... c'est une formation où les étudiants sont heureux".

Si la réussite des étudiants représente en général l'obtention d'un diplôme, l'analyse des entretiens a montré qu'elle ne se résume pas à cet aspect : "Pour moi, un étudiant qui sort non diplômé, c'est pas forcément un étudiant qui a échoué et je sais que c'est en contradiction complète avec la gestion actuelle de l'université par ses tutelles". En effet, les RF soulignent que réussir, c'est également s'épanouir. Notre analyse a repéré quatre types d'épanouissement de l'étudiant, mêlant parfois les dimensions fonctionnelle et vécue du RF : un épanouissement pour trouver sa voie, un épanouissement social (adhérer à une communauté d'étudiants), un épanouissement professionnel (exercer un métier qui convient à l'étudiant) et un épanouissement personnel (développer une valeur humaine). Parfois, la réussite se traduit pour les RF, selon une dimension idéelle, par une "transformation des personnes" par le savoir selon leur environnement.

Ces représentations de la réussite se traduisent par des activités concrètes des RF, sur trois plans : le contenu des formations et des maquettes, l'accompagnement des enseignants et celui des étudiants.

Dans leur entretien, les RF affichent une première mission, sous forme d'une dimension idéelle : "donner aux étudiants envie d'être là", en passant par la construction des "programmes de cours" et des maquettes de formation et organiser des événements avec et à destination des étudiants. Par ailleurs, le tutorat, qui représente une dimension fonctionnelle pour certains et idéelle pour d'autres, est fréquemment cité car permettant aux étudiants de développer de nouvelles compétences et formes d'apprentissages.

Les évaluations des étudiants sont aussi prises en compte pour favoriser l'adhésion des étudiants aux cours et "leur donner envie d'être là" avec l'avis d'anciens étudiants concernant les modalités de cours et pour repérer des situations d'enseignement problématiques et accompagner l'enseignant sur le champ pédagogique et améliorer l'expérience étudiante. Par ailleurs, les RF sont attentifs lors du recrutement des enseignants vacataires, à rechercher des gens "sérieux, impliqués et convaincus".

Enfin, plusieurs activités des RF s'articulent autour de l'accompagnement des étudiants, sous forme de dimension fonctionnelle, tel "conseiller", "échanger" et "armer" les étudiants vis-à-vis de leur avenir professionnel mais également sur le déroulement de leur année universitaire. Plusieurs RF redoutent "l'échec" et s'attèlent à "récupérer les premiers découragés" en fin de premier semestre, en organisant des "suivis personnalisés". Ce suivi peut se concrétiser sous forme d'un tableau statistique recensant la progression des étudiants ou avec la mise en place de remédiation. Et lorsque l'étudiant manifeste l'envie de quitter la formation, ces professionnels le conseillent et l'équipent avec des "lettres de recommandation". Ainsi, la réussite des étudiants traduit l'efficacité des activités et des dispositifs d'accompagnement des RF, répondant ainsi à leur cur de métier (Clot, 2015).

Notre discussion se repose sur deux grandes parties en lien avec la recherche d'Albero (2022). Premièrement les RF se focalisent essentiellement sur la dimension idéelle (ce que représente réellement la réussite étudiante pour eux) afin de développer une dimension fonctionnelle (ce qu'ils devraient faire face à toutes les contraintes) pour accompagner les étudiants à être "heureux" et "épanouis". Deuxièmement, il devient légitime en termes de perspectives d'étudier le vécu enseignant à propos de la réussite étudiante afin de savoir si ce volet façonne leur image idéelle et fonctionnelle vis-à-vis de l'accompagnement des étudiants vers leur réussite académique et professionnelle.

**Pour une histoire matérielle de la massification universitaire. Une socio-histoire de la Maison des examens et des concours dArcueil.**

*Auteur-ices : Allouch Annabelle*

*Résumé* : A partir du cas de la Maison des examens et des concours d'Arcueil (94), cette communication s'interroge sur les conditions de production d'un lieu scolaire et la manière dont elles contribuent à la fois à dessiner les formes de jugement à l'égard des candidats mais aussi à nourrir des formes d'inégalités sociales à l'égard du scolaire par le spatial et le bâti. Avec ses 4000 places, la Maison des examens et des concours d'Arcueil est le plus grand centre public d'examens en France. Gérée par une structure administrative ad hoc autonome des administrations locales, le Service interacadémique des examens et des concours (SIEC), elle accueille plus de 200 000 étudiants par an notamment de Mars à août, notamment les concours de certains grands établissements (Sciences Po, Ecole du Louvre, ENS) ou les concours d'agrégation de l'Education nationale. L'histoire de ce bâtiment qui incarne une certaine conception de la méritocratie ń en actes ż typique des années 1960 et caractérisée par la fiction de l'égalité de condition de travail pour les étudiants, est néanmoins largement méconnue, notamment parce que son emplacement et son caractère administratif contribue à l'invisibiliser dans les grands récits produits sur les institutions scolaires. En conséquence, cette communication vise à faire -pour la première fois à notre connaissance- l'histoire du bâti, de ses usages mais aussi de ses effets sur les étudiants et la population arcueillaise. Construite en 1969 sur l'emplacement d'une caserne militaire et d'un ancien bidonville réparti entre Arcueil et Gentilly, la Villa Mélanie, la maison des examens incarne de manière éclatante -à l'image du bâti de l'Université de Nanterre- l'usage des établissements scolaires dans le travail de planification urbaine des années 1950, 1960 et 1970.

A partir d'une lecture inspirée de la sociologie de l'éducation et des formes scolaires, de l'anthropologie matérielle des savoirs (Lamy, Bert, 2021) et des travaux d'Henri Lefebvre sur la production de l'espace social, cette communication postule que l'étude du bâti et de ses usages (ou de ses contournements) permet d'éclairer des changements structuraux au sein de la société française et de la place laissée à l'enseignement supérieur à cette époque. Il s'agit, égalemenr, en s'appuyant sur la sociologie urbaine et l'histoire critique de l'architecture, de repenser à nouveaux frais l'histoire des vagues de massification scolaire dans la France des années 1960, de la ń méritocratisation de la société ż (c'est-à-dire l'adhésion de plus en plus grande au mérite scolaire comme la forme de mérite la plus légitime) et ses effets de pouvoir, y compris sur les populations qui ne sont pas en âge scolaire. La communication se fonde sur une enquête sur archives menée autour de l'histoire de la Maison des examens, sa conception architecturale et son travail de réalisation, mais également de ses effets sur la reconfiguration de l'espace public et des espaces sociaux au sein de la Ville d'Arcueil. On mobilisera en particulier les fonds des archives nationales associées aux services logistiques et constructeurs de l'Education nationale (de 1962 à nos jours), ainsi que les archives municipales de la ville d'Arcueil (de 1950 aux années 1990. Cette dernière, ville populaire et communiste pendant des décennies, apparaît exemplaire du travail de fragmentation lié à l'implantation sur son territoire d'équipements nationaux dans un contexte de planification urbaine : c'est en particulier le cas de la construction de l'Autoroute du sud qui scinde la ville en deux à partir de 1948. La construction de la Maison des examens enclenche parmi les élus et des riverains une mobilisation pour la récupération de l'espace qui permet de comprendre le travail de mise à distance de l'Etat à l'égard des publics non étudiants arcueillais. L'étude des archives souligne également la difficile gestion des flux d'étudiants dans la ville et les processus de commercialisation à géométrie variable induits par l'équipement et son bâti encore aujourd'hui.

**Les avocats de Parcoursup. Sociologie des professionnels de la justice face à la question de laccès dans lenseignement supérieur.**

*Auteur-ices : Allouch Annabelle, Archat Stéphanie, Espagno-Abadie Delphine*

*Résumé* : Qui sont les professionnels de la justice qui s'impliquent dans des affaires relevant de questions scolaires et plus particulièrement universitaires ? A partir d'une enquête au long cours, qui porte sur la judiciarisation de l'accès à l'enseignement supérieur et l'accès aux droits des étudiants et de leurs familles, la communication se propose de revenir sur les trajectoires et les pratiques de ces professionnels. A partir de là, on souhaite éclairer les conditions sociales et institutionnelles de création d'une niche professionnelle, celle des avocats de Parcoursup, et ses effets sur la qualification juridique des problèmes sociaux liés à l'usage de ces plateformes, celui du manque de places à l'université ou encore de l'inadéquation des vux et des places offertes aux candidats, dans un contexte de réforme de l'accès à l'enseignement supérieur, notamment marqué par le vote de la loi ORE en 2018. La littérature en sociologie du droit s'est récemment intéressée au rôle des professionnels de la justice (avocats et magistrats) dans la production des inégalités sociales et de genre, y compris au sein des familles. A partir du cas des séparations conjugales, le collectif JUSTINES a notamment souligné la manière dont le marché des avocats, mais aussi leurs modes d'accompagnement des clients pouvaient avoir un effet sur la nature des demandes des familles mais également sur les décisions de justice. Parmi les variables qui expliqueraient le rôle déterminant de l'avocat dans le traitement de ces dossiers, ces travaux soulignent notamment l'importance de leurs trajectoires sociales mais aussi celle du travail émotionnel fourni pendant la préparation du recours, lui-même variable selon la position sociale des clients (Par exemple Biland, Gollac, Oemichen et al, 2020 ).

Dans la continuité de ces travaux, nous souhaiterions revenir sur le travail des avocats de droit public dans la mise en requête d'affaires relevant de l'accès à des formations du supérieur (Parcoursup, réformes de santé, Masters) en nous intéressant à leur trajectoire mais aussi au travail d'accompagnement des candidats et de leurs familles et la manière dont ces activités s'articulent avec leurs modes d'engagement dans le métier. Comment et pourquoi choisissent-ils de s'investir sur ces sujets ? Quel rôle ces professionnels de la justice ont-ils dans la construction des requêtes, et surtout dans la traduction juridique du sentiment d'injustice expérimenté par ces candidats (souvent de classes moyennes et supérieures) ? D'un point de vue méthodologique, notre communication repose sur une enquête qualitative par entretiens menée auprès d'une dizaine d'avocats dans le but de comprendre la manière dont ils investissaient dans leur quotidien professionnelle les questions scolaires. En parallèle, nous avons mené une enquête qualitative auprès d'une cinquantaine de candidats et des familles ayant formulé un recours lié à l'accès dans l'enseignement supérieur depuis 2018 (dont certains sont représentés par les avocats rencontrés). L'objectif est ici de comprendre les représentations et les usages de la justice par les usagers qui contestent le jugement scolaire formulé par un établissement. -L'analyse des trajectoires des avocats souligne qu'il s'agit de jeunes professionnels (âgés d'une quarantaine d'années) n'ayant investi ce type de contentieux que très récemment.

Dans la majorité des cas, les avocats s'engagent sur cette question de manière opportuniste, et ne sont pas toujours des spécialistes du droit public. Principalement situés à Paris, notamment dans le cadre des requêtes devant le Conseil d'État, les avocats enquêtés sont majoritairement des hommes et domiciliés dans des villes universitaires (Lyon, Toulouse, Bordeaux). A rebours de la féminisation de la profession1, ces questions semblent plutôt s'imposer comme un segment masculinisé de la profession. -La communication reviendra ensuite plus particulièrement sur

l'étude comparée de la trajectoire de deux avocats dont les pratiques de travail et le mode d'engagement sur ces questions nous semblent éclairer le rôle de la justice dans les questions liées à l'accès dans l'enseignement supérieur. Dans les cas de ces deux professionnels, le contentieux universitaire occupe une place conséquente dans leurs affaires et en particulier celui lié au Master. Selon leurs propres termes, pour l'un 90% du contentieux géré dans son cabinet, pour l'autre un peu plus de 40%. Malgré ces points communs, ils se distinguent sur leur posture : commerciale pour l'un, et militante pour l'autre (au nom de l'intérêt général et de l'accès de tous au supérieur).

Enfin, la communication reviendra sur la question de la nature de la qualification juridique menée sur ce nouveau type de contentieux, qui s'assimile à un travail de transformation des recours sur un ń motif réaliste ż (Sarat, Felstiner, 1995). Alors que les usagers arrivent devant la justice avec une connaissance des motifs mobilisable limitée, essentiellement fondée sur l'égalité de traitement et une lecture méritocratique du système scolaire, les avocats attaquent les décisions de refus d'admission sur des fondements procéduraux. Cette lecture procédurale s'accompagne néanmoins par un travail émotionnel avec les clients, ou par l'usage de rhétorique relevant soit d'un registre politique de lutte pour l'intérêt général encore ou de la lutte contre l'arbitraire universitaire, qui permettent d'invisibiliser également les questions pécuniaires et commerciales liées à la relation de clientèle. En conséquence, les avocats contribuent paradoxalement à la politisation de ces questions plutôt qu'à leur technicisation (Lejeune, 2011).

**Les déterminants de la précarité financière en doctorat**

*Auteur-ices : Bataille Pierre, Mariage Ange, Mercklé Pierre*

*Résumé* : Au cours des années qui viennent de s'écouler et des différentes crises qui se succèdent, la précarité étudiante s'est imposée comme un sujet majeur pour les institutions d'enseignement supérieur en France. Parmi les étudiantůes, les doctorantůes occupent une place particulière, puisqu'ils et elles sont à la fois en formation et salariéůes. Ils et elles sont donc susceptibles de cumuler l'ensemble des risques et des formes de précarité liés à ces statuts. Dans cet article, nous proposons de rendre compte d'une recherche visant à mesurer l'importance de la forme la plus facilement objectivable de précarité, la précarité financière, qui se traduit par l'absence de revenus et les fortes incertitudes qui pèsent sur les moyens financiers pendant la thèse. Alors qu'il est admis que le poids des contributions professionnelles des doctorantůes à la production scientifique nationale et internationale est considérable, et que se généralise dans les universités françaises l'injonction à n'admettre en doctorat que des thésardůes ń financéůes ż, combien sont-ils et elles à faire ce travail sans être payéůes ? Et comment expliquer les importantes inégalités qui subsistent en matière de financement ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons de nous appuyer sur les résultats d'analyses quantitatives de données administratives recueillies auprès des doctorantůes inscritůes en thèse à l'Université Grenoble Alpes (UGA) entre 2017 et 2021, dans toutes les disciplines représentées dans l'établissement, donc aussi bien en sciences expérimentales qu'en sciences humaines et sociales. Ces données ont été recueillies pendant les quatre années universitaires en question, et correspondent aux données saisies dans les systèmes nationaux d'information APOGEE et ADUM par les doctorantůes au moment de leur inscription ou leur réinscription annuelle en thèse. L'analyse porte sur une population totale de 12 234 inscriptions en thèse, qui se décompose de la façon suivante : 3 213 doctorantůes inscritůes à l'UGA en 2017-2018, 3 139 en 2018-2019, 2 868 en 2019-2020, 3 014 en 2020-2021.

A partir de ces données, il nous est possible de déterminer précisément chaque année la situation financière des thésardůes, d'en examiner les variations en fonction de leur discipline d'inscription et de leurs caractéristiques socio-démographiques, et d'en étudier l'évolution générale au cours de la période écoulée, et donc en particulier pendant la crise sanitaire. Ces analyses nous amènent à montrer que, sur la période 2017-2021, l'absence de financement a concerné chaque année en moyenne entre 13% et 14% des doctorantůes, et que cette proportion a augmenté en fin de période (pour atteindre 16%), ce qui tend à laisser penser que la crise sanitaire a été marquée par une augmentation de la précarité financière en doctorat. Les analyses bivariées et les analyses multivariées (reposant en particulier sur des modélisations par régressions logistiques) nous permettent ensuite de démontrer que le risque de ne pas être financéůe n'est pas le même pour toutůes les doctorantůes : si le sexe et l'origine sociale ne produisent, toutes choses égales par ailleurs, pas de variations significatives du risque d'être exposéůe à la précarité financière, en revanche ce risque s'accroît fortement au-delà de la troisième année de thèse dans toutes les disciplines, qu'il est spectaculairement plus élevé dans les sciences humaines et sociales que dans les sciences expérimentales (donc même une fois qu'on a contrôlé la durée de la thèse), et qu'il touche plus fortement (et encore plus fortement à partir du début de la crise sanitaire) les doctorantůes étrangerůes, ainsi que ceux dont le directeur ou la directrice de thèse a un nombre élevé de doctorantůes.

**Entre réformes de l'enseignement supérieur et conditions d'exercice du métier, une analyse exploratoire des représentations des enseignants-chercheurs**

*Auteur-ices : Bonnard Claire, Duguet Amélie*

*Résumé* : Depuis la création du statut d'enseignant-chercheur avec la loi du 26 janvier 1984, le métier a fait face à de nombreux bouleversements. Ainsi, la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et la massification de ses effectifs au cours du vingtième siècle ont conduit à une nécessité pour les enseignants-chercheurs de s'adapter à une hétérogénéité croissante du public étudiant (Loiola et Romainville, 2008). D'un point de vue pédagogique notamment, les méthodes d'enseignement traditionnelles qui prédominaient jusqu'alors, particulièrement au sein de l'institution universitaire, se voient de plus en plus décrites comme constituant un facteur d'échec (Leroux, 1997). Les enseignants-chercheurs sont alors été encouragés à faire évoluer leurs pratiques d'enseignement, en témoignent la création de multiples structures de pédagogie universitaires, mais aussi une volonté politique affichée de faire évoluer les pratiques en mobilisant le numérique (Béjean et Monthubert, 2015). Parallèlement à cette évolution de la composition du public étudiant, l'enseignement supérieur français fait de plus en plus face à la nécessité de devenir un outil de rayonnement et de compétitivité économique pour le pays. Face à la concurrence économique internationale, la structuration des établissements en réseaux internationaux devient un impératif (Vasconcellos, 2006). C'est en ce sens que la France signe en 1999 la déclaration de Bologne, destinée à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. De tels enjeux, à la fois politiques et économiques, ne s'avèreront pas sans conséquences sur le métier d'enseignant-chercheur : à la suite de la mise en place du système LMD (licence, master, doctorat) dans les années 2000 et la promulgation de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) en 2007, le décret du 23 avril 2009 vient redéfinir les missions des enseignants-chercheurs. Il est à dire que celles-ci sont diverses : on peut nommer à ce titre l'enseignement, la recherche, la gestion des tâches administratives, l'orientation ou bien encore l'insertion des étudiants. Un ensemble de recherches ont souligné le caractère "multitâche" de leurs activités (Donnay et Romainville, 1996) et les tensions entre ces différentes activités où la recherche reste le principal déterminant dans la gestion de leur carrière (Fave-Bonnet, 1994 ; Musselin, 2008). Une "division sociale et sexuelle du travail" a été également observée (Faure, Soulié et Millet, 2008), les activités pédagogiques étant plus fréquemment dévolues aux femmes et maîtres de conférences. Bodin et al. (2018) montrent également le poids des "matrices disciplinaires" sur les conditions d'exercice des enseignants-chercheurs. Si la majorité des travaux cités datent des années 1990 et 2000, le métier d'enseignant-chercheur a pourtant connu de nouvelles évolutions, notamment au travers l'instauration de formations à la pédagogie et la mise en place de plusieurs réformes, telles que la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (dite loi Fioraso) du 22 juillet 2013 et plus récemment encore la loi orientation et réussite étudiante (ORE) mise en uvre à partir de 2018. Le développement de financements de la recherche par projet, l'évaluation individuelle ainsi que les "politiques d'excellence" ont, par ailleurs, entraîné une concurrence accrue entre les universités, les laboratoires mais également les enseignants-chercheurs eux-mêmes (Barrier et Picard, 2020).

Néanmoins, malgré ces multiples changements auxquels ils ont été confrontés, à notre connaissance, l'évolution du métier d'enseignant-chercheur reste encore peu étudiée. Barrier et Picard (2020) soulignent, pourtant, une "fragmentation croissante de la profession universitaire" ces trente dernières années. De ce fait, inscrivant notre réflexion dans l'axe 1 de cet appel à communications, cette contribution propose d'étudier quelles ont pu être les répercussions de ces décrets, réformes et autres injonctions politiques sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant-

chercheur. Plus précisément, il s'agit d'interroger le vécu et les représentations d'enseignants-chercheurs concernant leur profession, d'analyser la façon dont ces derniers perçoivent l'évolution de leurs missions et les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans l'exercice du métier. Ces dimensions seront de surcroit étudiées au regard des caractéristiques des enseignants-chercheurs, tenant à la fois à leurs caractéristiques personnelles (genre) mais aussi professionnelles (statut, champ disciplinaire et institution d'enseignement supérieur).

Pour répondre à ce questionnement, nous prenons appui sur les données collectées auprès d'un échantillon d'un peu plus de 1500 enseignants-chercheurs lors d'une enquête en ligne menée au printemps 2023. Dans la continuité de l'enquête menée par Faure et al. (2005), les enseignants-chercheurs ont été questionnés sur leurs différentes activités liées à l'enseignement, la recherche, leurs activités administratives et leurs responsabilités. Des items ont également porté sur leurs représentations du métier d'enseignants-chercheurs, ainsi que sur leur parcours académique et professionnel.

L'analyse des données descriptives permet déjà de montrer qu'une large majorité d'enseignants-chercheurs fait état d'évolutions, notamment dans les caractéristiques des étudiants auxquels ils font face, mais aussi dans leur charge de travail, considérée comme trop élevée par plus de 80% des répondants. Ajoutons que 81% se disent épuisés professionnellement, près d'un quart des enseignants-chercheurs de l'échantillon envisageant même de changer de métier ces prochaines années. Par ailleurs, afin d'identifier différents "profils" de conditions d'exercice des enseignants-chercheurs, seront présentés les résultats liés à une méthode de classification statistique à partir des questions relatives à leurs différentes missions. Des modèles de régression sur ces différents profils nous permettront ensuite d'identifier le poids du genre, de leur capital social, du parcours académique mais également des champs disciplinaires et des institutions universitaires sur ces profils.

Une telle recherche s'articule autour de plusieurs enjeux. Il s'agit d'une part de mettre à jour les connaissances scientifiques sur le métier d'enseignant-chercheur, tant les travaux de recherche sur la question ont été peu nombreux au cours de cette dernière décennie. D'autre part, les résultats présentés permettront d'apporter une meilleure compréhension des effets des réformes de ces dernières années sur les conditions d'exercice du métier et les représentations des enseignants-chercheurs à cet égard.

*Bibliographie*

Barrier, J. & Picard, E. (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

Béjean, S. & Monthubert, B. (2015). Pour une société apprenante. Proposition pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Rapport STRANES, MEN, 250p.

Bodin, R., Millet, M., & Saunier, É. (2018). Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, (17), 143-167.

Donnay, J. et Romainville, M. (1996). Enseigner à l'Université : un métier qui s'apprend ? Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Fave-Bonnet, M. F. (1994). Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ?. Recherche & formation, 15(1), 11-34.

Faure, S., Millet, M., & Soulié, C. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la" table des valeurs académiques" ?

Faure, S., Soulié, C., & Millet, M. (2008). Visions et divisions à l'université : Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ?. Recherche et formation, 57(1).

Leroux, J. Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. Gestion de l'enseignement supérieur, 9(1), 115-125.

Loiola, F. A., & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ?. Revue des sciences de l'éducation, 34(3), 529-535.

Musselin, C. (2008). II. Le travail universitaire. Dans : Christine Musselin éd., Les universitaires (pp. 29-56). Paris : La Découverte

Vasconcellos, M. (2006). L'enseignement supérieur en France. Paris : la Decouverte.

**Les présidents sont-ils le moteur de l'histoire ? La Conférence des présidents d'université et la genèse de la loi LRU 2001-2007**

*Auteur-ices : Bordes Etienne*

*Résumé* : La mise en place de la loi Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) en 2007 est un des moments majeurs de transformation contemporaine de l'enseignement supérieur français. Le texte en effet instaure un renforcement de l'autonomie des établissements en accordant aux universités des "responsabilités et compétences élargies" en termes de gestion des ressources humaines ou gestion du patrimoine par exemple, et en transformant l'organisation interne des universités par un renforcement substantiel du pouvoir des présidents, des services centraux en général et un resserrement des conseils d'administration (Musselin, 2017).

La LRU a donc en ce sens été reconnue lors de sa rédaction comme une marque tangible de l'influence de propositions faites par la Conférence des présidents d'université lors de son colloque de Metz (février 2007) qui, dans un mémorandum adressé aux candidats à l'élection présidentielle, dresse les grandes lignes du contenu futur de la LRU. Si le processus de constitution de la loi est bien sûr éminemment plus complexe, une forme d'alliance tacite s'est nouée entre la CPU et la ministre Valérie Pécresse lors de l'élaboration du texte en juin-juillet 2007 (tribunes dans la presse du bureau de la CPU pour défendre la réforme, réunions fréquentes avec les acteurs politiques...).

Cette alliance est d'autant plus forte que d'anciens présidents d'universités se trouvaient, dans une configuration inédite par sa simultanéité, dans de nombreux postes à responsabilités (Philippe Gillet ex directeur de l'ENS de Lyon directeur cabinet de la ministre, Bernard Saint-Girons ex président de Toulouse 1 et 1er vice-président de la CPU à la direction générale de l'enseignement supérieur, Jean-Marc Monteil ex président de Clermont 2 et 1er vice-président de la CPU au cabinet du Premier ministre, Bernard Belloc ex président de Toulouse 1 et 1er vice-président de la CPU comme conseiller élyséen). Cette "nébuleuse réformatrice" (Topalov, 1999) est d'autant plus remarquable qu'elle associe des présidents appartenant à la même génération en responsabilité dans les années 1990-2000 et s'étant fortement investis dans leur passage à la CPU. Elle plaide ainsi pour une influence ou du moins un appui stratégique de la réforme sur les présidents et sur leur organisation. En retour, cette dernière s'est servie du moment réformateur comme d'une opportunité d'affirmation professionnelle. (Barrier Musselin, 2017)

L'objet de cette communication sera de revenir sur cette mobilisation des présidents et de comprendre pourquoi et comment la CPU a pu apparaître un acteur majeur de la construction de cette loi.

La période réformatrice allant de 2004 à 2007 a fait l'objet de travaux récents émanant surtout de sociologues et de politistes de l'enseignement supérieur et de la recherche. Clémentine Gozlan en particulier a travaillé sur la mise en place des outils d'évaluations de la recherche (AERES) et du moment de mobilisation sur la recherche entre 2004 et 2006. La loi LRU quant à elle a fait l'objet d'un double questionnement dans la manière avec laquelle elle avait pu servir de fenêtre d'opportunité à l'affirmation dans les établissements de groupes comme les cadres administratifs (Barrier Musselin, 2017) ou bien à l'échelle nationale à un corps d'inspection comme l'IGAENR (Brunier, 2018). Les effets de son applications sont également bien documentés au sein des établissements.

Ma proposition de communication vise à poursuivre ce travail collectif en cherchant à mieux comprendre la genèse de cette loi et le rôle d'un acteur collectif dans cette dernière à savoir les présidents d'université. Elle répond au fond à trois questionnements :

- Comment dès le début des années 2000 les présidents se sont mobilisés dans la durée pour affirmer et tenter de faire valoir certains de leurs propositions réformatrices en faveur de l'autonomie et pour donner plus de pouvoir aux exécutifs d'établissements ?

- En quoi cette mobilisation réformatrice répond à un impératif interne à la conférence : celui de donner un sens politique à son action et à sa mobilisation dans une période d'hétérogénéisation croissante des établissements et de leurs représentants ?

- Pourquoi en raison de la transformation générale de la "configuration universitaire" (Musselin, 1998) ce travail a-t-il pu devenir efficace et se transformer en une alliance avec le pouvoir politique sous Nicolas Sarkozy ?

Cette communication s'inscrit dans un travail de thèse en histoire contemporaine que j'ai mené sur la Conférence des présidents d'université de sa naissance en 1970 jusqu'au début des années 2010. Plus spécifiquement elle prendrait appui sur quatre éléments du corpus de sources que j'ai mobilisées :

- Les archives privées de la CPU (correspondance des membres du bureau de l'organisation, PV de séances de la Conférence, actes des colloques annuels)

- La prosopographie intégrale que j'ai dressée des présidents d'universités (dans le sillage en particulier des travaux de Christophe Charle)

- Une campagne d'enquête orale auprès des principaux acteurs de la période

- La presse généraliste (dépouillement du journal Le Monde) et spécialisée (AEF)

S'appuyant sur des éléments en partie développées au cours de ma thèse. Cette communication est une contribution, par une démarche résolument socio-historique portant un point empirique précis (la loi LRU), à la compréhension du tournant managérial qu'a pu prendre l'ESR français depuis une vingtaine d'années.

En somme, si l'influence de schémas extérieurs appartenant à un répertoire plus général de réforme de l'État (Bezès, 2009) est majeure pour comprendre ce tournant, il est loin d'être le résultat de greffes purement externes à cet espace. Au contraire, ce corpus réformateur s'appuie sur des groupes professionnels et des organisations autochtones qui ont pu les promouvoir, voire les initier. La LRU n'est donc que le signe de transformations sociales et politiques de plus longue durée. Les présidents sont donc loin d'être les seuls moteurs de cette histoire.

**La recherche hospitalo-universitaire : vocation, sélection ou désertion ?**

*Auteur-ices : Boulet Elsa, Julla-Marcy Mathilde, Orange Sophie*

*Résumé* : En avril 2023, un article du Quotidien du médecin titre sur "le grand malaise des médecins hospitalo-universitaires" en rapportant les résultats d'une étude sur les conditions de travail et la santé mentale des hospitalo-universitaires français-es (Galanopoulo, 2023). Deux ans auparavant, l'Académie nationale de médecine s'inquiétait de "l'effondrement" de l'attractivité des carrières hospitalo-universitaire : "Les jeunes candidats sont de plus en plus réticents à s'engager compte tenu d'un avenir incertain, des contraintes liées à la carrière" (Michot et al., 2021, p. 891). Moins alarmiste, P. Corvol soulignait en 2015 les mutations en cours de la recherche médicale tout en pointant que "l'espèce médecins chercheurs se fait de plus en plus rare" (Corvol, 2015).

Si la médecine est un objet classique de la sociologie, elle a surtout été étudiée sous l'angle de la sociologie des professions et du travail d'une part (voir par exemple Bloy et Schweyer, 2010 ; Carricaburu et Ménoret, 2004 ; Lapeyre et Le Feuvre, 2005), et sous l'angle de la socialisation des étudiant-es à l'ethos médical d'autre part (voir par exemple Becker et al., 2020 ; Zolésio, 2012). La recherche médicale, elle, a surtout été analysée par les approches critiques des sciences, notamment féministes, qui ont mis en lumière les biais dans l'élaboration et la diffusion des savoirs (par exemple FaustoSterling, 2012 ; Tuana, 2006). Peu d'études portent sur la formation à la recherche en médecine et sur les parcours hospitalo-universitaires. La littérature existante provient d'étudiant-es en médecine ou de médecins soucieux de documenter leurs conditions d'étude ou de travail et les difficultés du cumul entre soin, recherche et enseignement (Dres et al., 2023 ; Rosso, Léger et Steichen, 2019 ; Scherlinger et al., 2018).

Le discours de la crise des vocations hospitalo-universitaires met l'accent sur l'attitude individuelle des jeunes médecins qui ne seraient plus attiré-es par les carrières hospitalo-universitaires. Dans cette communication, nous proposons de renverser l'analyse en considérant les institutions plutôt que les individus, et en nous interrogeant sur la manière dont l'organisation du cursus académique en médecine et l'action de mentors contribuent à la production des vocations (Suaud, 1975). Il s'agit ainsi de montrer comment la carrière hospitalo-universitaire constitue le résultat d'un processus de désignation de candidat-es préalablement repéré-es et marqué-es, au moyen d'opérations de prescription et de rites d'élection successifs, qui s'opèrent dès l'entrée dans la formation (accès à un double-cursus, réalisation d'un M1 puis d'un M2 de sciences, accès à l'année-recherche, obtention d'un poste d'assistants hospitaliers universitaires ou de chefs de cliniques, etc.). L'enjeu dès lors est de comprendre les effets d'éviction que peuvent induire ces différentes opérations de sélections sur certains profils d'étudiant-es, notamment en termes d'origine sociale et de genre.

L'analyse proposée s'appuie sur des données récoltées dans le cadre du projet ANR "Pulwar" qui s'intéresse au choix et au déroulement des carrières hospitalo-universitaires.

1/ des données ministérielles permettant d'objectiver les places offertes aux différentes étapes du cursus (numerus clausus pour le concours en fin de première année ; répartition des postes offerts à l'issue des ECN selon les sites et les spécialités ; répartition des postes hospitalo-universitaires non-titulaires offerts après l'internat dans les différents CHU ; répartition des postes hospitalo-universitaires titulaires dans les différents CHU) et leur évolution depuis le début des années 2000 ;

2/ l'analyse des dossiers de candidatures sur une période de 10 ans (2013-2023) des internes d'un CHU de l'ouest de la France pour le dispositif "année recherche" (n=287), visant à l'obtention

d'une bourse pour financer une année de Master 2 recherche en sciences, dans la perspective éventuelle d'une réalisation de thèse de doctorat nécessaire à l'exercice hospitalo-universitaire ;

3/ des entretiens dits "préparatoires" (n=8) réalisés avec des étudiant-es en médecine et des médecins aux parcours et aux positions diverses, dont certains membres d'associations corporatistes ou militantes, permettant d'éclairer le fonctionnement du milieu hospitalo-universitaire ;

4/ des entretiens semi-directifs (n=9) réalisés avec des internes en Master 2 Recherche pour l'année 2022-2023 (financement par année recherche ou par d'autres bourses médicales) abordant leur orientation vers l'année recherche, leur parcours académique, médical et scientifique, leurs projections professionnelles, etc.

5/ des observations du travail de recherche des internes en M2 interrogé-es (expériences en laboratoire, passation de questionnaires, simulation chirurgicale).

L'ensemble de ces données permettent de caractériser les évolutions structurelles et institutionnelles récentes du monde hospitalo-universitaire et de confronter les représentations des médecins en poste et les aspirations des médecins en formation à l'offre réelle.

L'analyse de l'évolution du nombre de places de titulaires et non-titulaires hospitalo-universitaires dans les CHU au cours du temps permet d'éclairer sous un jour nouveau la rhétorique de la crise des vocations hospitalo-universitaires. La relative stabilité des effectifs alors même que les entrant-es dans le cursus puis en internat ont fortement augmenté au cours des deux dernières décennies explique pour partie la désaffection croissante ressentie. Dans un parcours d'accès aux postes assez singulier au sein de l'ESR, où les candidats sont formellement davantage aspirés qu'ils n'aspirent, l'absence ou la rareté de l'offre n'est pas sans produire une absence ou une rareté de la demande. Plutôt que d'une crise des vocations, il semblerait plus juste de parler d'une crise des appelé-es.

## "Rendre à la société" : comment les personnels de recherche s'approprient l'incitation institutionnelle à valoriser leurs recherches

*Auteur-ices : Brun Victoria*

*Résumé* : La valorisation de la recherche est une mission officielle de la recherche publique depuis 1982. Cette expression désigne les opérations qui visent à attribuer une valeur économique aux résultats scientifiques produits dans les laboratoires académiques. Elle inclut un ensemble d'activités : le transfert de technologie, la collaboration avec un partenaire industriel, l'élaboration d'un laboratoire commun, la création de start-up, le dépôt de brevet...

Si les rapports entre la science et l'industrie ne sont pas nouveaux, ils prennent une forme inédite depuis les années 1970 (Pestre, 2003) : les connaissances sont de plus en plus privatisées sous propriété intellectuelle (Mirowski, 2011 ; Slaughter & Leslie, 1997) et la figure du chercheur s'entrepreneurialise (Etzkowitz, 1989). Ces recompositions historiques se traduisent dans le paysage institutionnel. Les dispositifs et services dédiés à la valorisation des résultats de la recherche publique se multiplient, à la fois à l'intérieur des institutions (SAIC dans les universités, SPV dans les délégations régionales du CNRS, délégués dans les laboratoires...) et à leurs frontières (SATT, filiales de droit privé comme INSERM Transfert ou CNRS Innovation). Ces acteurs incitent les personnels de recherche à la valorisation sous de nombreuses formes : de la sensibilisation, des offres de formation, des critères dans les dispositifs de financement...

Cependant, la littérature disponible porte de manière dominante sur les Etats-Unis, et bien que les politiques françaises considèrent ce pays comme étalon pour mesurer leurs performances et les objectifs à atteindre, ces transformations mondialisées prennent une forme spécifique dans le paysage français. De plus, cette littérature socio-historique et sociologique décrit souvent ces transformations politiques et institutionnelles comme si les professionnelůles de la recherche les assimilaient naturellement dans leurs représentations et pratiques.

S'inscrivant dans le troisième axe du colloque, cette communication vise à examiner comment les personnels de recherche composent avec ces transformations, se les approprient et y participent, ou au contraire identifient des tensions et y résistent. Quels sont les effets de l'incitation à la valorisation par les institutions de recherche ? Comment les personnels de recherche en viennent-ils à concevoir leur métier ? Plus généralement, quel type de science et quelle forme de société la valorisation de la recherche académique fait-elle advenir ?

Pour répondre à ces questions, je m'appuie sur une enquête qualitative conduite entre 2019 et 2021 dans les services de valorisation du CNRS et au sein de cinq projets de recherche. J'ai conduit des entretiens, réalisé des observations d'événements publics et de réunions, et analysé des documents liés à ces terrains (présentations diaporama, brochures, rapports d'activité, publications...). Dans cette présentation, je me concentrerai sur les entretiens conduits avec des personnels de recherche, interrogés par échantillonnage boule de neige au début de l'enquête (N = 9) ou par recensement dans les cinq projets de recherche étudiés (N = 33).

Je préciserai d'abord en quels termes est pensée la mission de valorisation au CNRS. Que ce soit les chargéůes de valorisation pour interpeller les chercheurůses, ou bien les chercheurůses valorisateurůices pour justifier leurs activités, ils et elles présentent la valorisation comme une manière de "rendre à la société". Ici, l'expression signifie s'acquitter de la dette contractée envers la société via l'impôt : les chercheurůses auraient le devoir de faire profiter les contribuables des découvertes qu'ils et elles ont contribué à financer. La "société" vis-à-vis de laquelle les chercheurůses sont obligéůes désigne donc les individus résidant en France. La manière dont les chercheurůses devraient "rendre" est, elle aussi, plutôt délimitée : c'est par le truchement

du marché que les inventions peuvent profiter à la société. Ainsi, l'ensemble des dispositifs de financement et d'accompagnement à la valorisation visent à commercialiser des innovations issues de résultats de recherche publique, et excluent de leur compétence le conseil aux politiques publiques ou la restitution auprès de parties prenantes. Ce raisonnement hérite de théories de l'innovation anciennes, modélisant une économie libérale. Pour autant, "rendre à la société" peut signifier différents degrés d'engagement, de l'élaboration d'une preuve de concept à la mise au point d'un produit commercialisable. A ce titre, la valorisation se distingue de la recherche-action, car elle n'implique pas que les chercheurůses s'investissent dans le développement du produit ou de la solution basée sur leurs travaux.

Pour ces chercheurůses, la médiation par le marché, qui est une condition sine qua non pour que l'activité soit reconnue "de valorisation", met néanmoins en tension leurs pratiques et leurs conceptions du statut d'agent public. Je m'attarderai ainsi, dans un second temps, sur la manière dont ils et elles rendent compatibles ces différents registres.

D'abord, les chercheurůses négocient les configurations partenariales dans lesquelles s'impliquer. Elles et ils sélectionnent les acteurs avec lesquels travailler en fonction de la vertu sociale attribuée à leurs activités. A cet égard, les partenariats avec des acteurs publics, comme les collectivités territoriales, sont identifiés comme moins problématiques. De plus, les chercheurůses veillent à préserver la définition de leurs questions de recherche dans la poursuite de ces relations, ce qui implique des discussions et l'élaboration de compromis. Les termes de ces arrangements dépendent également des cultures épistémiques (Knorr-Cetina, 1999), puisque, par exemple, les questions de recherche et les applications sont intriquées dans les sciences pour l'ingénieur (Grossetti & Detrez, 2000).

Puis, les chercheurůses opèrent une séparation entre deux espaces qu'ils et elles caractérisent comme le laboratoire ou le marché. Lorsqu'une activité de valorisation prend trop d'ampleur et d'énergie dans une équipe de recherche, celle-ci est déplacée à l'extérieur du laboratoire (via une création de start-up notamment). De même, les productions à destination des pairs ou des partenaires sont séparées, à la fois en termes de support de création et en termes d'attentes que les chercheurůses y projettent.

Un trait particulièrement saillant se dégage de ces investigations : que ce soit les chercheurůses ou les personnels administratifs chargés d'accompagner les valorisateurůices, l'instrumentalisation de la recherche est le principal risque identifié. Les discussions sur l'identification des cas d'instrumentalisation mettent en jeu la rencontre entre normes d'excellence scientifique, marquage social de l'argent public, et circonscription de la mission de la recherche publique. Il s'agit alors de prévenir des situations dans lesquelles des acteurs privés recourraient à des dispositifs de valorisation afin d'externaliser leurs activités de R&D, ou encore d'améliorer leur réputation grâce à la certification qu'apporte la collaboration avec un laboratoire de recherche.

Je formulerai enfin des remarques conclusives sur l'articulation, pas toujours apaisée, entre les rôles d'agent public et de scientifique. Deux figures sont invoquées comme repoussoir : la tour d'ivoire et l'intéressement. Elles constituent les extrêmes sur un continuum allant de l'intérêt exclusif pour la connaissance déconnectée de ses problématiques sociales, jusqu'à l'intérêt personnel ou la subordination à l'intérêt des partenaires pour la valeur économique que pourraient engendrer des résultats de recherche. En s'éloignant de ces figures-repoussoir, celles et ceux qui pratiquent la recherche au quotidien déplacent les missions de l'université et ré-inventent la signification du métier de chercheurůse de la recherche publique. La littérature critique sur l'économie de la connaissance (Etzkowitz, 1989 ; Mirowski, 2011 ; Slaughter & Leslie, 1997), en conçevant trop souvent ces transformations comme des dynamiques exogènes infusant le travail des chercheurůses, a ainsi tout à gagner à étudier ces formes de critiques et réflexivité internes aux milieux scientifiques pour comprendre ce qui se joue dans les reconfigurations contemporaines des rapports science-industrie.

**De nouvelles pratiques de partenariat et de collaboration dans la recherche agronomique face à l'Anthropocène ? Enquête au sein d'une équipe de généticienůneůs**

*Auteur-ices : Buzaré Margot*

*Résumé* : Arrivée il y a quelques mois dans une équipe de recherche en génétique végétale du Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement afin d'y réaliser une enquête ethnographique, nous y découvrons un collectif (Granjou & Peerbaye, 2011) d'une vingtaine de membres travaillant sur la diversité des plantes cultivées avec des partenaires et des collaborateurs académiques [1] variés. Certains développent des projets centrés sur la biotechnologie et la génomique avec des firmes semencières privées, des filières et leurs représentants nationaux, quand d'autres privilégient des partenariats avec des collectifs locaux de producteurs et des organisations paysannes. Il arrive que ces projets aient une dimension participative à travers l'implication d'acteurs dans le processus même de production des savoirs, et/ou une dimension sciences sociales.

Cette hétérogénéité de pratiques, que l'on peut s'étonner de voir apparaître dans un petit collectif de chercheurs travaillant sur un même objet et s'inscrivant dans un même champ disciplinaire, est révélatrice des tensions qui traversent la recherche en génétique végétale contemporaine. Celle-ci voit en effet remis en question, depuis les années 70, le paradigme productiviste et du financement par des acteurs privés (industries semencières et agrochimiques notamment) sur lesquels elle repose depuis la Seconde Guerre mondiale, ou encore plus récemment le paradigme fixiste et uniformisateur du vivant et son modèle délégatif descendant de production des savoirs (Bonneuil & Thomas, 2009 ; Goulet, 2008). Ces controverses justifient et s'accordent plus ou moins bien avec les injonctions récentes au renforcement de la "recherche partenariale" dans un contexte de montée du financement sur projet (Barrier, 2014), aux recherches participatives[2] dans un contexte de remise en cause de l'autorité épistémique de la science (Bonneuil & Joly, 2013 ; Macq, Tancoigne & Strasser, 2020), ainsi qu'aux recherches pluri voire interdisciplinaires (Louvel, 2015).

Face à ces injonctions, auxquelles s'ajoute la mise en évidence de la complexité, l'interdépendance et la multi-dimensionalité (biologique, sociale, politique, économique, environnementale) des socioécosystèmes et des changements écologiques globaux causés la pression anthropique, comment se transforment ou non les partenariats et les collaborations entretenus par les chercheurůeůs, tant dans le type de partenaires ou des disciplines mobilisées que dans les modalités et les objectifs de ces interactions ? Autrement dit, pour qui, avec qui et comment les chercheurs travaillent-ils et elles, et comment ces pratiques partenariales et collaboratives évoluent-elles ?

Nous faisons notamment l'hypothèse qu'au-delà de répondre à des injonctions institutionnelles et à des impératifs financiers, ces pratiques sont révélatrices de la mise sous tension, par l'Anthropocène, des engagements épistémiques, soit des "vision[s] de la pertinence de la recherche articulée[s] à des pratiques et réseaux de travail" (Granjou, Louvel & Arpin, 2015, p.211). Nous nous intéressons alors aux dynamiques dans le temps des partenariats et des collaborations dans lesquels les chercheurs sont impliqués, des motifs évoqués par ces derniers pour les justifier, et cherchons à analyser ce que cela révèle des transformations et des permanences de leurs engagements épistémiques et de leur vision du rôle de la recherche pour mettre en uvre une agriculture durable.

Nous nous concentrons ici sur des chercheurs faisant partie du Cirad, soit un organisme de recherche public qui se veut mener une "recherche finalisée pour le développement[3]" et cibler

les "populations les plus démunies des zones rurales[4]" en particulier dans les Suds. Nous avons notamment porté notre attention sur une équipe de recherche afin de suivre l'évolution de leurs pratiques partenariales et collaboratives sur une dizaine d'années (voir méthode ci-dessous), nous permettant à la fois d'apporter une relative épaisseur historique que des micro-études sur une collaboration particulière rendent difficiles à développer (Petit, 2011), tout en analysant les négociations et les justifications d'engagements épistémiques hétérogènes qui se déroulent au sein d'un même collectif et qui seraient davantage gommés par une vision macro et une échelle de temps longue (Bonneuil & Pestre, 2019). L'approche par les engagements épistémiques permet en outre de penser ensemble les collaborations et les partenariats, souvent étudiés séparément, avec des travaux portant tantôt sur l'interdisciplinarité (Barataud et al., 2018), les recherches participatives (Luneau et al., 2021 ; Lengwiler, 2008) ou encore les interactions entre universitaires et acteurs privés (Evans, 2010) ces dernières étant classiquement décrites au regard de la question de la dépendance de la recherche vis-à-vis de l'industrie (Lamy & Shinn, 2006) que nous laissons de côté ici.

Cette communication s'appuie sur une enquête ethnographique débutée en septembre 2022 auprès d'une équipe de chercheurs travaillant sur la diversité cultivée au sein d'un laboratoire d'amélioration génétique et d'adaptation des plantes cultivées du Cirad. Nous avons pour le moment mené une vingtaine d'entretiens semi-directifs avec des membres de cette équipe ainsi qu'avec d'autres chercheurůeůs du même laboratoire, entretiens au cours desquels la question du choix des partenariats et des collaborations académiques mises en uvre par chacun, leur évolution, ce qui les motive, est abordée. À cela s'ajoute une enquête par questionnaire effectuée auprès des membres de l'équipe sur les projets de recherche formalisés et les thèses qu'ils et elles ont réalisés depuis 2008. Les données attendues à partir de ce questionnaire n'ont pas été entièrement récoltées pour le moment (avril 2023), elles le seront mi-juin. Nous les analyserons juste après, notamment grâce aux outils d'analyse de réseau dynamique que maîtrisent les chercheurůeůs de ce collectif et qui nous aideront pour cette partie. Ce matériau est complété par des notes prises lors des réunions d'équipe hebdomadaires et d'évènements scientifiques, ainsi que par une analyse des textes de positionnement institutionnel du Cirad et du laboratoire. Une première analyse des données donnera lieu à une restitution auprès de notre collectif d'enquêtés (septembre au plus tard), qui permettra de l'enrichir et d'améliorer voire de réviser nos interprétations.

Compte tenu du fait que l'enquête se déroule actuellement et que certaines données sont en cours d'obtention, nos premiers résultats sont à prendre avec prudence. Nous observons d'abord la diversification, sur une dizaine d'années, du réseau partenarial des chercheurs de notre équipe, et notamment la montée des projets menés en partenariat avec des producteurůtriceůs et des organisations paysannes, des collaborations avec les sciences sociales et des modalités de recherche participatives. Pour aller plus loin, nous décrirons la diversité des rôles attribués aux chercheurs en sciences sociales et aux acteurs participant aux programmes de sélection ou recherches dites "participatives", et montrerons notamment la consolidation récente de certains rôles par rapport à d'autres qui étaient plus dominants il y a une dizaine d'années. Pour les sciences sociales, on constate un renforcement de leur contribution à la production collaborative d'un savoir avec les outils et cadres conceptuels issus des SHS, alors qu'elles étaient davantage limitées à un rôle d'animation (Balmer et al., 2015). Pour l'aspect participatif, les acteurs sont de plus en plus impliqués dès le début du projet (Demeulenaere et al., 2017). Pour autant, certaines pratiques partenariales et collaboratives persistent, et nous chercherons à interpréter ces dynamiques et ces persistances au regard des trajectoires individuelles des enquêtéůeůs, des engagements épistémiques dominants au sein de leurs sous-champs disciplinaires, ainsi que des relations et des négociations à l'uvre dans notre équipe de recherche.

**Profession académique et systèmes d'enseignement supérieurs en France et au Royaume-Uni : Perspectives historique et prospective**

*Auteur-ices : Carpentier Vincent, Picard Emmanuelle*

*Résumé* : Si les travaux sur les transformations contemporaines de la profession académique sont nombreux, les évolutions envisagées sur le temps long sont rares. Depuis un demi-siècle, le contexte de massification et de désengagement financier des Etats dans les systèmes d'enseignement supérieur ont des conséquences sur les personnels académiques, à la fois quantitatives et qualitatives. La croissance des effectifs s'accompagne d'une reconfiguration des équilibres internes (taille et place des différentes catégories). Nous proposons d'explorer ces transformations au Royaume-Uni et en France qui malgré leur différences et spécificités nationales partagent des débats remarquablement similaires concernant la force de travail académique autour de conditions de travail, de la segmentation et de la différentiation institutionnelle. Nous proposons d'examiner l'évolution de long terme de ces processus et de leurs connections à partir de nouvelles données historiques quantitative sur l'expansion et la transformation des personnels de l'enseignement supérieurs des deux pays.

Il existe une longue tradition de contextualisation de la construction de la profession académique examinant la diversité accrue des communautés et des identités universitaires (Becher et Trowler 2001) façonnées par les contextes nationaux, disciplinaires et institutionnels. L'ampleur et la rapidité des évolutions récentes ont suscité un corpus de recherches visant à documenter les transformations en cours et notamment le décalage entre la représentation que la profession académique se fait de son activité et sa réalité.

La littérature montre que les deux systèmes Français et du Royaume-Uni partagent, au-delà de leurs différences, un contexte commun, celui de la massification et un ensemble d'enjeux connexes. La transformation des conditions d'exercice de la profession académique dans un contexte de massification et de tensions récurrentes dans l'évolution quantitative et qualitative du monde universitaire depuis une trentaine d'années est bien documentée avec une attention aux transformations de l'activité professionnelle, et à la diversification des profils d'étudiants La profession académique est confrontée aux exigences sociales, économiques et politiques croissantes et parfois contradictoires des systèmes d'enseignement supérieur en pleine mutation, dans un contexte caractérisé par des inégalités accrues, des crises économiques, une instabilité politique, un changement climatique, récemment exacerbé par le Covid-19 (Carpentier 2021).

Mais la perspective est généralement d'étudier ces transformations sur le temps court. Cette proposition de communication propose une perspective historique afin de resituer les transformations les plus récentes dans une analyse de longue durée, mettant en évidence les modalités de structuration historiques de la profession et ses évolutions en lien avec celles du contexte général. Les systèmes d'enseignement supérieur britannique et français sont construits sur des logiques de financement et d'organisation très différentes et pourtant la comparaison des deux professions académiques fait apparaître des similitudes importantes dans le processus commun de segmentation et de différenciation professionnel. Dans le même temps, les deux pays partagent des éléments de contexte qui ont des effets importants sur les évolutions des systèmes d'enseignement supérieur, induisant une tension constante entre massification et enjeux de financement (droits d'inscription, désengagement de l'Etat...).

Nous nous proposons donc d'interroger l'existence d'un schéma similaire de développement et de réorganisation de la profession académique dans deux systèmes différents qui partagent des éléments forts de contexte. Trois aspects seront envisagés en particulier les conditions de travail,

approximées par le ratio enseignant/étudiants, la segmentation professionnelle saisie au travers des statuts d'emploi et l'existence d'une stratification des établissements d'exercice, mesurée au travers des financements qu'ils reçoivent par étudiant.

Plusieurs questions traversent cette analyse : Dans quelle mesure l'expansion et la transformation de l'enseignement supérieur ont-elles non seulement influencé le développement quantitatif de la main-d'uvre universitaire, mais également sa structure ? Quels sont les liens et les tensions à long terme entre l'augmentation des effectifs d'étudiants et le recrutement de personnel ? Quelle segmentation professionnelle en a résulté et dans quelle mesure est-elle liée à la précarisation ? Comment ces processus ont-ils affecté et ont-ils été affectés par la différenciation institutionnelle ? Au-delà des caractéristiques nationales, peut-on observer des trajectoires historiques similaires dans les deux pays ? Et enfin, qu'est-ce que cela signifie pour l'avenir de la main-d'uvre universitaire ?

L'analyse repose sur des données historiques inédites sur le nombre de personnels et leur distribution depuis 1920 (position, activités, institutions) collectées par Vincent Carpentier dans le cadre d'un projet au sein du ESRC Centre for global Higher Education https://www.researchcghe.org/research/2020-2023/project/a-historical-lens-on-higher-education-staffing-uk-and-france/.

L'analyse montre que les processus connexes de précarisation, de segmentation professionnelle et de différenciation institutionnelles s'inscrivent dans un contexte de répartition de plus en plus inégale des ressources utilisées pour gérer certaines tensions entre le processus de massification et l'expansion du personnel académique dans les deux pays. Ces processus ont produit des inégalités entre et au sein des institutions, comme au sein de la profession elle-même. L'analyse met en évidence une histoire en trois étapes qui articule celles du développement de la massification de l'enseignement supérieur au cours des époques traditionnelle, fordiste et managériale à trois modes d'organisations historiques de la main-d'uvre académique (permanents, contractuels et précaires), aboutissant à la mise en place dans la période la plus contemporaine de deux marchés du travail distincts.

Le processus de massification, dans les deux systèmes, produit finalement le même effet de fragmentation croissante du personnel académique, dans un contexte de différenciation institutionnelle, et l'existence de deux marchés du travail parallèles et faiblement ségrégués. Le premier rassemble des personnels titulaires et contractuels, et marginalement quelques personnels précaires et fonctionne comme un marché fortement stratifié qui permet une possibilité de construction de carrière. Le deuxième marché du travail est précaire, et bien que conçu comme une variable d'ajustement, il finit par accaparer un nombre croissant de tâches de certaines formations selon des logiques qui laissent peu de place à la poursuite de carrières ascendantes. Cela suggère que la résolution de certaines des inégalités (affectant à la fois le personnel et les étudiants) associées au processus de massification observé dans les deux pays nécessite à la fois une relance de l'investissement public et une réorganisation des systèmes d'enseignement supérieur et de leur personnel académique.

References

Barrier, J., and E. 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.

Becher, T., and P. Trowler. 2001. Academic Tribes and Territories : Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. Buckingham : Open University.

Carpentier, V. 2021. Three Stories of Institutional Differentiation : Resource, Mission and Social Inequalities in Higher Education. Policy Reviews in Higher Education 5(2) : 197-241.

**Des centres aux périphéries du système universitaire : représenter et mesurer la sélection sociale à l'entrée en Licence et en Master universitaires**

*Auteur-ices : Chareyron Victor*

*Résumé* : Au début des années 2000, la sélection à l'université a pu souvent être décrite comme une sélection ń par l'échec ż, plutôt qu'une procédure réellement institutionnalisée [Morlaix, Perret ; 2015]. La loi garantit en effet en théorie l'accès en Licence ou en Master à tous ceux qui possèdent respectivement le baccalauréat ou un diplôme de Licence. Cependant, la possibilité d'une sélection institutionnalisée accrue, plus visible, s'est mise en place progressivement au cours des dernières années : son versant législatif pour les Masters fut largement porté par la loi du 23 décembre 2016 pour les Masters [Blanchard et alii, 2020], ou par la mise en place de Parcoursup pour l'accès en Licence, et depuis 2023 de la plateforme ń Mon Master ż.

Ces dispositifs entérinent des évolutions du discours politique sur l'université de plus long terme, substituant à un objectif de gratuité et d'ouverture sociale de l'ESR une rhétorique de la compétition et de l'excellence [Musselin, 2017]. En France, c'est pourtant l'université qui a longtemps eu le rôle d'accueillir la diversité sociale issue de la ń massification ż de l'accès à l'ESR des années 1980. Néanmoins, la dynamique actuelle suggère le renforcement progressif d'un système dual, qui voit s'éloigner les grandes universités de rang mondial, représentées dans les classements internationaux, d'universités moyennes, qui assurent l'accès à l'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire [Harari-Kermadec, 2019 ; Avouac et Harari-Kermadec, 2022].

Dans ce contexte, comment mesurer et rendre compte des dynamiques sociales à l'universités ? Cette recherche s'appuie sur deux moments clefs, l'entrée en Master [Chareyron, 2021] et en Licence [Martinet et alii, 2022] universitaires. Son objectif est de visualiser et de quantifier l'impact des mobilités (d'une académie à l'autre, d'une université à l'autre) sur la composition sociale des différentes universités, pour l'année 2019 (pré-pandémique).

Les données utilisées sont celles des bases SISE, collectées par la section SIES du ministère de l'éducation nationale. Il s'agit de bases exhaustives : chaque étudiant inscrit à l'université y est répertorié, et son INE (Identifiant National Etudiant) haché permet de le retrouver d'une année à l'autre. Les bases permettent de suivre des parcours universitaires, d'identifier des académies ou départements d'origine, et, surtout, d'avoir accès à l'origine sociale des parents des étudiants. Les particularités des parcours universitaires et/ou le mauvais renseignement des bases ont toutefois contraint à restreindre le champ de l'enquête aux étudiants en lettres, arts, sciences humaines et sociales, droit et économie, et en visant les étudiants de moins de 26 ans au détriment de celles et ceux en reprise d'étude. Pour simplifier la visualisation, on regroupe les CSP en trois grandes catégories : catégories sociales favorisées, professions intermédiaires, et employés/ouvriers.

La méthodologie utilisée implique une boîte à outils statistiques variés : pour la visualisation, l'utilisation de graphes, de cartes et de heatmap. Pour l'analyse statistique, le raisonnement est organisé autour de matrices de transition (établissement -> établissement, ou académie -> académie) : l'essentiel du travail consiste alors à comparer les matrices de transition propres à chacune de nos grandes catégories sociales regroupées.

L'étude des bases SISE permet de faire émerger un certain nombre de résultat. C'est d'abord le constat d'une double sélection. Les accès aux études supérieures, puis au Master, constituent des moments de sélection sociale verticale très importants. L'objectif de cette étude est de se concentrer sur la sélection horizontale, afin de montrer qu'un destin socialement différencié persiste pour celles et ceux qui arrivent à se maintenir dans le système universitaire.

Pour ceux-là, le fait majoritaire reste tout de même de rester dans son académie ou son

université entre le baccalauréat et la Licence, ou entre la Licence et le Master. Toutefois, environ 1/3 de notre population inscrit en Master en 2019 a changé d'établissement depuis sa L3. Une analyse plus fine permet de remarquer que la mobilité est plus importante pour les catégories sociales les plus favorisées, en particulier quand il s'agit de relier Paris depuis la province.

L'utilisation de probabilités conditionnées par l'origine sociale permet de remarquer que, si nos trois catégories sociales semblent avoir le même ordre de préférence quant au choix de leur Master, les catégories sociales les plus favorisées obtiennent les Masters les plus demandés, quand les autres catégories se répartissent de manière plus homogène sur le territoire. A l'entrée en Licence ou en Master, les mobilités augmentent la polarisation sociale du système universitaire. Le cas particulier et massif des instituts de formations du professorat et de l'éducation (INSPE) est à noter, des formations de niveau bac+5 dont la population est nettement moins favorisée et plus féminine que d'autres formations universitaires de niveau équivalent.

On voit là le risque que les mobilités géographiques n'augmentent la polarisation du système universitaire français, autant à l'échelle nationale (en concentrant l'offre de formations élitistes dans les grandes villes) que régionales (en fractionnant des territoires comme l'Île-de-France, dont les académies de Versailles et Paris accueillent les étudiants les plus favorisés socialement, laissant à l'académie de Créteil le soin d'assurer l'offre de formation pour les étudiants les moins favorisés).

*Bibliographie*

AVOUAC, Romain et HARARI-KERMADEC, Hugo. L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015). Economie et Statistique/Economics and Statistics, 2022, no 528-529, p. 63-83.

BLANCHARD, Marianne, CHAUVEL, Séverine, et HARARI-KERMADEC, Hugo. La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens. L'Année sociologique, 2020, no 2, p. 423-442.

CHAREYRON, Victor. Quelle sélection sociale lors du passage en Master universitaire. Mémoire de Master de l'ENS Paris-Saclay, 2021.

HARARI-KERMADEC, Hugo. Le classement de Shanghai. L'université marchandisée. Bord de l'eau (Le), 2019.

MARTINET, Gilles, HARARI-KERMADEC, Hugo, et CHAREYRON, Victor. Des centres aux périphéries du système universitaire : visualiser la différenciation sociale et géographique à l'entrée en licence. revue Urbanités, 2022.

MUSSELIN, Christine. La grande course des universités. Presses de Sciences Po, 2017.

PERRET, Cathy et MORLAIX, Sophie. Quels nouveaux regards sur la sélection des étudiants à l'université via le Plan Réussite en Licence ?. 2015.

## Le(s) changement(s) dans l'ESR et la place du numérique dans les pratiques enseignantes post-pandémie

*Auteur-ices : Charalampopoulou Christiana, Valente Gabriela, Tali Fatiha*

*Résumé* : Cette communication vise à présenter les premiers résultats de la recherche EVARIATION dont l'objectif est de porter un éclairage sur les changements des pratiques d'enseignement-apprentissage que la pandémie de Covid-19 aurait suscités dans l'ESR. Nous faisons l'hypothèse que la crise pandémique avec l'injonction à la "continuité pédagogique" aurait accéléré les changements relevant de l'usage du numérique dans l'enseignement chez les enseignants-chercheurs, tout en participant à une augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à enseigner avec le numérique.

L'intérêt de notre proposition de communication réside dans son objectif de modéliser le processus enseignement-apprentissage incluant le numérique dans l'ESR à partir du modèle de Bandura (2007) suite aux changements induits par la crise sanitaire. Dans le modèle de causalité triadique réciproque à la base de l'approche socio-cognitiviste, trois facteurs sont en interaction : les facteurs personnels (dont le niveau de SEP des enseignants et des étudiants), l'environnement (incluant du numérique) et enfin, le comportement (les pratiques d'enseignement des enseignants ou les pratiques d'apprentissage des étudiants). À noter que les recherches antérieures sur le volet des enseignements avec le numérique ont souvent comme limite de n'être centrées que sur les enseignants ou sur les apprenants. Notre recherche vise à la fois l'étude des pratiques des deux populations pour aborder la complexité du processus enseignement-apprentissage qui inclut un environnement numérique.

À la suite de la crise vécue au plan mondial avec l'arrivée de la Covid-19 et la mise à distance obligatoire des cours, les enseignants du supérieur ont été soumis à une injonction forte à la "continuité pédagogique". Il apparaît, après plusieurs phases de confinement/déconfinement, que les enseignants-chercheurs ont réagi de façon très diversifiée en fonction des contextes d'exercice, des pays et des possibilités technologiques offertes pour la mise en uvre des enseignements à distance (Carnus et al., 2020). Face à l'urgence, les enseignants ont su s'adapter en recourant au "bricolage", en détournant des outils ou des ressources afin de répondre à l'injonction institutionnelle (Charalampopoulou et Tali Otmani, 2021).

Il semblerait que la crise sanitaire a accru le recours aux outils numériques par les établissements de l'ESR (DARES-RCO, 2020). Qu'en est-il du réel changement dans les pratiques des enseignants-chercheurs ? Nous comprenons le changement comme "modification significative des relations affectives-sensorielles ou fonctionnelles entre un sujet et une ou plusieurs des composantes de son environnement" (Guy, 2013, p. 215). Selon Abernot et Eymery (2013), il ne suffit pas d'imposer le changement pour qu'il se mette en place parce que l'adaptation à la nouveauté exige l'amorçage d'un processus qui se veut long, appellent "un temps adaptatif" (Janner-Raimondi & Tavignot, 2016). Ce temps adaptatif est nécessaire pour établir des actes professionnels nouveaux (savoirs, pratiques) et pour favoriser l'inscription des agents à ces actes.

Dans ce contexte et à partir de la pratique réelle des enseignants-chercheurs, nous posons les questions suivantes : comment la crise sanitaire a-t-elle fait évoluer les pratiques enseignantes en ce qui concerne l'usage du numérique dans l'ESR ? Comment les enseignants-chercheurs composent-ils avec ces changements ? Quels effets ont ces changements sur leur sentiment d'efficacité personnelle à enseigner avec le numérique ?

Le projet de recherche EVARIATION interroge les effets des changements de l'environnement éducatif au supérieur par l'usage du numérique sous deux angles : les pratiques enseignantes et les

pratiques d'apprentissage. Dans cette communication, nous nous focalisons sur le premier volet. Le recueil des données s'effectue auprès des enseignants du supérieur en mobilisant une méthodologie mixte quantitative et qualitative. Dans le cadre d'une triangulation méthodologique, trois techniques de recueil de données ont été utilisées : l'enquête par questionnaire, l'observation et l'entretien post-observation avec des enseignants-chercheurs volontaires.

Notre corpus est composé de 290 réponses à un questionnaire auto-administré à des enseignants-chercheurs et formateurs de l'ESR en France et à l'international. Il est complété par des données recueillies à travers des observations objectivantes des 18 séances de cours dans des universités publiques françaises suivies d'un entretien semi-directif avec chaque enseignant observé. Pour répondre à nos questions de recherche, lors de cette communication, nous proposerons une analyse croisée des données recueillies en ce qui concerne spécifiquement les changements provoqués par la crise sanitaire dans les pratiques enseignantes mobilisant le numérique.

Quelques résultats préliminaires de cette analyse peuvent être avancés. L'enquête par questionnaire met en lumière trois niveaux de changements dans l'usage du numérique par les enseignants-chercheurs. Les changements dans les pratiques des enseignants-chercheurs touchent aux usages liés à la préparation et à la réalisation des enseignements, mais aussi à l'évaluation des acquis des étudiants. Sept répondants sur dix disent créer davantage des supports pédagogiques multimédias (texte, images, audio, vidéo) depuis la pandémie. La moitié des répondants rapportent avoir augmenté l'usage du numérique pour la conception des tâches collaboratives en ligne pour les travaux étudiants. Un recours massif aux plateformes de formation à distance a également eu lieu avec neuf répondants sur dix évoquant une accélération de cet usage pour l'enseignement et l'évaluation.

Deux profils d'enseignants se dégagent parmi la population interviewée : ceux qui utilisaient le numérique pour enseigner avant la pandémie et qui n'ont pas vu de changement majeur avec l'arrivée de la crise et ceux qui ne l'utilisaient pas et qui ont changé leurs pratiques depuis la pandémie. Les entretiens semi-directifs laissent présager une augmentation du SEP chez les enseignants-chercheurs qui ont expérimenté certains outils numériques pendant les confinements et qui continuent à les mobiliser dans leur enseignement. Il parait aussi que les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont transformées à la fois par un usage prescrit, mais également par un usage non prescrit qui parfois vient enrichir et parfois contrecarrer le processus d'enseignement-apprentissage.

En résumé, l'usage du numérique encouragé par la crise sanitaire engendrerait la construction de nouvelles pratiques professionnelles dans l'ESR. Autrement dit, les pratiques qui ont été incorporées pour gérer un épisode spécifique se sont faites pérennes dans les pratiques enseignantes. Cette augmentation du sentiment d'efficacité personnelle à l'usage du numérique pour enseigner peut être identifié à partir de trois phases : 1. une phase de "bricolage" en réponse à l'urgence, 2. une phase d'expérimentation où les enseignants-chercheurs gagnent en confiance dans l'usage du numérique - il s'agit d'un processus long qui permettrait l'augmentation du SEP - et enfin, 3. la phase de construction de nouvelles pratiques professionnelles - à tendance de pérennisation - incluant le numérique. "Nous ferons enfin référence à d'autres recherches en cours pour croiser nos résultats et apporter ainsi une diversité de terrains et de regards (Céci, 2020).

*Bibliographie*

Abernot, Y., & Eymery, C. (2013). Le changement en éducation et formation: un mot à la mode, une réalité socioéducative, une préoccupation scientifique? In V. Bedin, Conduite et Accompagnement du changement: Contribution des sciences de l'éducation (p. 5371). L'Harmattan.

Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck.

Carnus, M.-F., Alvarez, D. Ben Jomââ, H., Buznic-Bourgeacq, P., Cadiou, S., Carminatti, N., Loizon, D., & Mothes, P. (2020, 12 novembre). Pratiques d'enseignement-apprentissage en

contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD. Communication au Colloque AUPTIC-éducation 2020. Les technologies au service du pédagogique. Louvain-la-Neuve.

Céci, J.-F. (2020). Transition de la forme scolaire au prisme du Numérique: Le Numérique comme catalyseur et révélateur [Thèse, Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA), Pau, France]. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03250689

Charalampopoulou, C., & Tali Otmani, F. (2021). "L'université d'après" : quelles leçons tirer de la mise à distance des cours pour les pratiques enseignantes ? La Recherche en éducation, numéro spécial.

DARES RCO (juin 2020) Covid et formation à distance. La continuité de l'activité de formation à distance dans un contexte de crise du coronavirus. https://reseau.intercariforef.org/sites/default/files/fichiers/2020-06/RCO-enquete-OF-Covid.pdf

Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In V. Bedin, Conduite et accompagnement du changement: Contribution des sciences de l'éducation (p. 127150). L'Harmattan.

Janner-Raimondi, M., & Tavignot, P. (2016). La notion de changement en éducation et formation: Entre approche plurielle et regards croisés. In J.-L. Rinaudo & P. Tavignot, Le changement à l'école: Sources, tensions, effets (p. 129147). L'Harmattan.

Tali, F., & Marcel, J. F. (2017). Construction de savoirs professionnels dans une formation hybride : étude d'un carnet de bord en ligne collaboratif. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education, 14(1), 19-39.

**Les changements dans l'enseignement supérieur et la recherche à l'aune de l'évolution du patrimoine de deux établissements toulousains**

*Auteur-ices : Collet Pauline*

*Résumé* : Dans le cadre du cinquième colloque du RESUP Fin d'un monde, nouveau monde, nous proposons une communication permettant d'analyser les changements survenus dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'évolution des bâtiments de deux établissements toulousains : la Toulouse School of Economics et l'Université Toulouse Jean Jaurès. La question des bâtiments permet d'aborder le sujet par différentes entrées : acteurs, vision de l'université, financeurs, place dans la ville ... Nous étudierons les acteurs qui interviennent dans la reconstruction de ces deux bâtiments au sein de l'université en interrogeant le poids du président d'université ou directeur d'établissement mais aussi le poids des conseils centraux. La situation de la Toulouse School of Economics est d'autant plus intéressante que son évolution institutionnelle récente (devenue un grand établissement à l'intérieur d'un établissement public expérimental lui-même membre d'une COMUE expérimentale) a un impact sur son patrimoine, d'autant plus que l'établissement public expérimental Université Toulouse Capitole faisait partie des premiers établissements à avoir obtenu la dévolution de son patrimoine. D'autres acteurs importants à étudier seront les financeurs de ces bâtiments avec notamment la place prise par le privé. Le fait d'étudier une construction et une reconstruction sur site, et une école d'économie en parallèle d'une université de lettres et sciences humaines permet de noter les différences de traitement dans les financements. La situation géographique de ces deux établissements sera à souligner avec la Toulouse School of Economics en plein centre de Toulouse et l'Université Toulouse Jean Jaurès qui se maintient en périphérie au sein du quartier du Mirail. Enfin, un autre élément important dans la comparaison est la vision de l'université portée à travers ces constructions puisque dans les deux cas, une volonté d'incarner une certaine forme d'université et un certain nombre de pratiques se ressent dans la présentation des projets et des bâtiments.

Comme le souligne Jean-François Condette dans plusieurs de ses ouvrages, les travaux d'historiens se concentrent principalement sur la période précédant la Seconde Guerre mondiale, c'est pourquoi le choix est fait ici d'étudier la période récente des années 1990 à nos jours.

Sur la question des acteurs universitaires, les travaux d'Etienne Bordes ou d'Emmanuelle Picard permettent de mettre en lumière l'histoire de certains groupes en particulier. Depuis les années 1990 et en particulier avec la mise en uvre du plan Université 2000, les travaux de sociologie et de sciences politiques se sont également développés notamment autour du rôle des acteurs que sont l'Etat, les collectivités locales et l'université dans les différentes évolutions que connaît l'enseignement supérieur. Les thèses plus récentes de ces vingts dernières années de Jérôme Aust, Hélène Dang Vu, Sophie Lafon ou encore Audrey Harroche mais aussi les ouvrages de Christine Musselin permettent une approche de l'évolution de l'enseignement supérieur à travers les nouveaux outils et les relations entre collectivités locales, État et universités avec l'étude de l'arrivée de nouveaux acteurs ou les nouveaux rôles des universités. Dans cette intervention, le choix sera fait de se concentrer sur les acteurs universitaires même s'il est impossible de ne pas aborder les autres acteurs dont le rôle est important.

Concernant l'histoire de l'Université de Toulouse, l'ouvrage dirigé par Caroline Barrera et Patrick Ferté apporte un éclairage sur tous les aspects de l'université depuis le Moyen-Age. Michel Grossetti, à travers plusieurs de ses travaux, a permis de mettre en avant le rôle de la ville de Toulouse dans la création des instituts scientifiques. John M. Burney dès 1988 effectue un travail important et pionnier avec l'histoire de Toulouse et son université. Cette ville de par

l'importance de son université mais également la diversité de ses établissements, me semble être un bon exemple.

Concernant les constructions universitaires, Sabine Delanes met en avant l'importance d'étudier les relations entre les constructions réalisées et les volontés politiques transmises à travers ces constructions. Les constructions universitaires font l'objet d'études particulièrement à partir de l'installation des campus avec notamment celle de Serge Vassal, pionnière sur cette analyse des campus à la française. Plus tard, les travaux de Julie Huet ou de Philippe Poirrier, permettent d'étudier la mise en uvre de ces constructions universitaires et ce qu'elles incarnent. Des études comparatives entre différents campus en France mais aussi à l'étranger permettent également de mettre en avant les points forts et les points faibles de ces campus avec les travaux de Pierre Merlin ou encore ceux de Raymonde Séchet. Des travaux plus spécifiques sur l'Ile-de-France autour de Florence Bourillon permettent d'avoir une vision globale sur les constructions et réalisations de cette période dans la région comptant le plus grand nombre d'étudiants. Enfin, les travaux de Boris Lebeau et Loïc Vadelorge reviennent en particulier sur le campus de Villetaneuse. L'approche par les bâtiments me semble intéressante afin d'étudier à travers un axe particulier les évolutions plus générales de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Cette intervention se base principalement sur les études des articles de la Dépêche du Midi parus dans les années 1990 et dans les années 2010. L'objectif sera de montrer les changements et les permanences tant sur la durée qu'entre les deux établissements à travers le choix de deux bâtiments ayant connu des périodes de reconstruction similaires mais étant très différents tant sur le fonctionnement que sur la vision de l'université portée.

Au-delà de l'étude de cette évolution, il sera intéressant de replacer ces transformations dans les changements plus globaux que connaît l'enseignement supérieur (internationalisation, concurrence accrue, privatisation, évolution de l'offre de formations ...) en s'interrogeant sur la responsabilité de ces changements dans les cas étudiées ici.

**L'opérationnalisation du parcours "Oui Si" : étude comparative par l'analyse du discours du corps enseignant entre la faculté de droit et sciences politiques et la faculté des Sciences d'Aix Marseille Université.**

*Auteur-ices : De Sousa Robin*

*Résumé* : Accompagner les étudiants en difficulté est la réponse apportée par le pouvoir public au problème de l'échec universitaire. Cet article présente l'accompagnement qui est mis en place dans les parcours "Oui Si" issus de la loi ORE. Outre l'obligation législative de la mise en place d'un contrat pédagogique et d'un directeur des études, l'université dispose de marge de manuvre importante pour proposer l'accompagnement qui lui semble le plus pertinent.

Prendre l'accompagnement comme objet de recherche suppose de problématiser la manière dont sont construite les politiques publiques au sein des composantes et interroger quelles formes prennent les dispositifs d'accompagnement.

Cette présentation démontre que d'une même partition législative peut aboutir une mélodie institutionnelle différente. Plus précisément et sans métaphore, elle met en exergue le fait que le changement du paradigme d'apprentissage entre enseignement et accompagnement opérationnalisé par des dispositifs institutionnels prévus à cet effet est largement influencé par la discipline des composantes.

L'échec universitaire est une notion vaste qui a fait couler l'encre des chercheurs et débattre les politiques. Un concept qui existe dans l'espace public depuis les années 40 à l'époque ou déjà seulement 30% des inscrits obtiennent leur licence. Ce phénomène social n'a pas évolué au niveau statistique, mais a pris de l'ampleur du fait de la massification de l'enseignement supérieur et apparait désormais comme un véritable objet de recherche avec un nombre conséquent de littérature et théories issues de différentes disciplines.

Certains chercheurs argumentent par le "monde atomisé" de l'université de masse (Beaupère et al., 2007), d'autres parlent de déterminismes sociodémographiques et d'expériences scolaires antérieures (Richardson Bond & Abraham, 2012 ; Kuh, 2006). Certains mettent en avant l'aspect psychologique, en lien avec la motivation, l'engagement, le sentiment d'auto-efficacité (Dupont & al. 2015 ; Robbins & al., 2004). D'autres mettent en exergue la transition secondaire supérieure et tous les enjeux en matière d'orientation et de "dérèglements" pédagogiques et temporels (Paivandi, S , 2019).

La complexité réside dans le fait que l'ensemble de ces variables sont interconnectées et qu'agir sur l'une d'entre elles c'est provoquer des effets sur les autres. Ainsi, il semblerait que le véritable enjeu soit d'arriver à provoquer un cercle vertueux entre ces différentes pratiques. C'est ce que souhaite faire le pouvoir politique qui, dans sa volonté de dépasser la démocratisation de l'enseignement pour aller vers une réussite pour tous les étudiants, propose des dispositifs qui s'alignent sur les nouveaux paradigmes de l'apprentissage. Ces derniers laissent une place prépondérante à l'accompagnement de l'étudiant (Dominique Nachury, Emeric Bréhier, 2015) et agissent de manière soutenue lors de la première année de l'enseignement supérieur.

L'accompagnement comme "mode d'aide" prend de l'importance dans sa pratique, lors de son apparition dans le monde professionnel et plus spécifiquement dans le contexte de la formation pour adulte. Pinau (1998) le construit en objet de recherche à la fin des années quatre-vingt-dix. Il s'est ensuite développé jusqu'à apparaitre dans le cadre législatif. Cette évolution est en partie due au fait qu'il a été reconnu que l'accompagnement à des vertus indiscutables allant même jusqu'à considérer qu'il pourrait être le gage ultime de qualité de toute pratique de formation et d'éducation (Beauvais, 2004). Cependant, la notion d'accompagnement ne bénéficie pas d'un

consensus scientifique et apparait comme un vaste champ polysémique et multidimensionnel. Ainsi, il semblerait que la réflexion sur cette thématique ne soit pas épuisée et qu'elle nécessite de nouvelles données empiriques notamment en lien avec le contexte universitaire et les nouveaux parcours mis en place (Verzat, 2010).

L'étude de la notion d'accompagnement parait être corrélée à l'avantage que procure la recherche qualitative. En effet, elle permet d'intégrer une préoccupation sociale afin de mieux comprendre le déploiement des processus sociaux "en s'attardant à démontrer comment les personnes et les groupes vivent" (Deslauriers, 1991). L'objectif étant non seulement de mieux comprendre la manière dont sont opérationnalisés les parcours "Oui Si" par les composantes, mais également d'étudier la transition pédagogique qui s'opère dans ce genre de parcours entre enseignement et accompagnement. Pour adopter cette méthodologie, nous avons fait le choix de l'entretien semi-directif. En effet, celui-ci parait être de circonstance, car il permet de laisser un espace de parole aux acteurs afin qu'ils puissent expliquer leur vécu notamment en ce qui concerne le défi que représente le passage de l'enseignement à l'accompagnement.

Les entretiens semi-directifs sur lesquels repose cet article ont été réalisés entre avril et septembre 2022 ce qui correspond aux premières données empiriques exploitables dans ce genre de parcours. La base de nos données empiriques repose sur 10 entretiens semi-directifs avec des acteurs du parcours "Oui Si" dans l'UFR Science et la faculté de droit et sciences politiques de Aix-Marseille Université.

**Usages stratégiques du lien entre l'assurance qualité et le financement dans l'enseignement supérieur chilien et colombien**

*Auteur-ices : Duque Juan Felipe*

*Résumé* : Depuis le début des années 1990, l'assurance qualité définie comme l'ensemble des activités et dispositifs qui interviennent dans le processus permanent d'évaluation de la qualité des formations académiques et des institutions ne cesse de gagner d'importance dans la plupart des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Alors qu'elle renvoyait initialement aux procédures d'auto-évaluation au sein des institutions d'enseignement supérieur (internal quality assurance), l'assurance qualité est aujourd'hui principalement considérée dans sa dimension externe : en plus de constituer un ressort majeur de régulation publique, les instruments d'assurance qualité externe (external quality assurance) sont de plus en plus utilisés comme des outils d'allocation des fonds publics destinés à l'enseignement supérieur.

L'objectif de cette communication est d'analyser le lien entre les instruments d'assurance qualité et les mécanismes de financement de l'enseignement supérieur à partir de l'étude des systèmes d'accréditation chilien et colombien. Conçues originalement comme des dispositifs de régulation de la qualité (Duque, 2021), les accréditations ont été utilisés par la suite comme un critère d'allocation de financement public indirect : par exemple, seuls les étudiants inscrits dans des institutions accréditées peuvent bénéficier des crédits étudiants qui sont actuellement le principal mécanisme de financement de la demande d'enseignement supérieur au Chili et en Colombie. Face à l'expansion de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et le renforcement des liens qu'elle entretient avec des instruments de financement, la communication tentera de répondre à la question suivante : comment le lien entre l'assurance qualité et le financement est-il construit et utilisé ?

En analysant la construction et les usages du lien entre les instruments d'assurance qualité et de financement, la communication contribuera à combler un vide de la littérature scientifique. En effet, ce lien a été principalement étudié au prisme de ses résultats et ses effets (voir notamment Bell et al., 2018 ; Dougherty & Natow, 2020 ; Fadda et al., 2022 ; Mathies et al., 2020 ; Nisar, 2015 ; Ortagus et al., 2020 ; Ward & Ost, 2021 ; Zerquera & Ziskin, 2020), mais peu de travaux se sont intéressés à sa construction ou aux manières selon lesquelles il est utilisé.

À partir de données qualitatives variées (69 entretiens semi-directifs, documents officiels, communiqués des organisations étudiantes, articles de presse,...) et en s'appuyant sur la méthode du process tracing, la communication montrera dans un premier temps que le lien entre les accréditations et le financement public indirect au Chili et en Colombie est construit selon deux usages stratégiques différents. D'une part, un usage stratégique de négociation lorsqu'il s'agit de désamorcer les résistances face à l'introduction des nouveaux instruments de régulation : l'analyse de la loi chilienne d'assurance qualité de 2006 indique que le lien entre l'accréditation et les crédits étudiants (Crédito con aval del Estado, CAE) a été décisif pour pouvoir approuver ce texte. D'autre part, un usage stratégique de rationalisation quand l'accréditation permet d'objectiver l'allocation inégale des fonds publics : l'analyse du programme de crédits étudiants créés en 2014 en Colombie (Ser Pilo Paga, SPP) suggère que les décideurs politiques voient l'accréditation comme un moyen de justifier le fait que les fonds publics soient destinés aux institutions les plus réputées.

Mais les usages stratégiques du lien entre l'accréditation et le financement ne se limitent pas aux arènes institutionnelles. Dans un deuxième temps, la communication démontrera que ce lien est aussi mobilisé par des acteurs dans des arènes non-institutionnelles. L'analyse comparée des

manifestations organisées par les étudiants universitaires chiliens et colombiens en 2011 montre qu'il existe un usage stratégique de mobilisation du lien entre l'accréditation et les crédits étudiants : au Chili, les organisations étudiantes ont utilisé ce lien pour inciter les étudiants (surtout ceux qui avaient contracté un crédit CAE) à descendre massivement dans les rues, tandis qu'en Colombie ce lien n'a pas été un vecteur de mobilisation car il est apparu après 2011.

Dans la mesure où la communication analyse des usages stratégiques qui font changer les modalités de régulation et de financement de l'enseignement supérieur, l'axe dans lequel elle semble s'inscrire le mieux est l'axe 2 "Qu'est-ce qui fait changer (ou pas) l'ESR ?".

*Bibliographie*

Bell, E., Fryar, A. H., & Hillman, N. (2018). When intuition misfires : A meta-analysis of research on performance-based funding in higher education. Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education, 108124.

Dougherty, K. J., & Natow, R. S. (2020). Performance-based funding for higher education : How well does neoliberal theory capture neoliberal practice ? Higher Education, 80(3), 457478.

Duque, J. F. (2021). A comparative analysis of the Chilean and Colombian systems of quality assurance in higher education. Higher Education, 82(3), 669683.

Fadda, N., Marinò, L., Pischedda, G., & Ezza, A. (2022). The effect of performance-oriented funding in higher education : Evidence from the staff recruitment budget in Italian higher education. Higher Education, 83(5), 10031019.

Mathies, C., Kivistö, J., & Birnbaum, M. (2020). Following the money ? Performance-based funding and the changing publication patterns of Finnish academics. Higher Education, 79(1), 2137.

Nisar, M. A. (2015). Higher education governance and performance based funding as an ecology of games. Higher Education, 69(2), 289302.

Ortagus, J. C., Kelchen, R., Rosinger, K., & Voorhees, N. (2020). Performance-Based Funding in American Higher Education : A Systematic Synthesis of the Intended and Unintended Consequences. Educational Evaluation and Policy Analysis, 42(4), 520550.

Ward, J., & Ost, B. (2021). The Effect of Large-scale Performance-Based Funding in Higher Education. Education Finance and Policy, 16(1), 92124.

Zerquera, D., & Ziskin, M. (2020). Implications of performance-based funding on equity-based missions in US higher education. Higher Education, 80(6), 11531174.

## L'orientation universitaire explique l'essentiel des inégalités de genre sur le marché du travail

*Auteur-ices : Erb Louis-Alexandre*

*Résumé* : Depuis 2007, l'insertion professionnelle est devenue l'une des trois grandes missions des universités. Alors que les femmes sortent de l'enseignement supérieur désormais plus diplômées que les hommes, elles restent globalement moins bien rémunérées que leurs homologues masculins, et ce dès leur entrée dans la vie active. Et si les causes de cette inégalité étaient à rechercher en amont ?

Pendant leur parcours scolaire et universitaire, femmes et hommes ne s'orientent pas de la même façon. Les étudiantůes se répartissent différemment au sein d'une organisation tubulaire composée de diplômes, de disciplines et de spécialités de formation. Au niveau master, cette ségrégation a des conséquences significatives sur l'insertion professionnelle des femmes et leurs conditions d'emploi, donnant à l'orientation universitaire un poids déterminant dans la production des inégalités de genre.

La ségrégation genrée des formations limite ainsi le champ des possibles des étudiantes et étudiants, mais elle participe surtout à entretenir les inégalités professionnelles et ce dès l'entrée dans la vie active (Merle, 2012 ; Vouillot, 2007). Pour mieux comprendre ces écarts, il nous faut donc utiliser l'information sur la spécialité des personnes en emploi. A partir de données administratives et d'une enquête nationale exhaustive, il est possible de mener une analyse au niveau de la spécialité de master.

Les analyses de ségrégation professionnelle s'appuient généralement sur les métiers et les secteurs d'activité sans remonter à une origine liée aux parcours d'études. Dans ce chapitre, nous faisons l'hypothèse que la spécialité de formation est un élément significatif dans la compréhension des inégalités professionnelles subies par les femmes. Le métier et la carrière dépendent du niveau et de la spécialité de formation. De nombreuses recherches se concentrent, à juste titre, sur le rôle joué par les disciplines en distinguant généralement les sciences, technologies, ingénierie et mathématiques, plus masculinisés, et d'un autre côté les sciences sociales et santé, plus féminisées. Cependant, il existe une multitude de disciplines académiques et possibilités de spécialisations disciplinaires ou professionnelles au sein des universités. La ségrégation est un élément majeur dans la génération des inégalités d'insertion professionnelle. Elle est certainement plus élevée que les statistiques actuelles ne le donnent à voir, avec un ensemble de niveaux imbriqués entre le diplôme et la spécialisation finale.

La spécialité reflète davantage les orientations professionnelles, elle dépasse le cadre académique pour englober les dynamiques socio-économiques du marché du travail (Renisio, 2015). Sa représentation ouvre de nouvelles grilles d'analyse des relations entre emploi et spécialité (Bruyère & Lemistre, 2009). La ségrégation n'est donc pas qu'un processus disciplinaire c'est-à-dire académique, reproduisant l'orientation du lycée ou de la licence. Elle se construit dans une logique d'orientation professionnelle (Maunaye, 2013). Elle préfigure de la ségrégation des métiers à venir. La présente communication vise à expliquer le rôle majeur de la spécialité de formation dans l'apparition des écarts de genre lors de l'insertion professionnelle.

L'objectif est d'articuler les écarts de répartition selon le genre, d'un côté au sein des spécialités de formation, de l'autre au sein de la structure des emplois. Cela permet de décomposer leur participation respective au mécanisme de production des inégalités de genre. On s'intéresse à plusieurs dimensions de la qualité des emplois telles que le statut, la durée, les niveaux de l'emploi et les rémunérations.

Comment mesurer l'influence de l'effet interdisciplinaire sur les écarts d'insertion professionnelle entre femmes et hommes ? Plutôt que d'intégrer des tableaux descriptifs complexes, il est possible d'utiliser des méthodes plus systématiques. La plupart des méthodes de décomposition repose sur les travaux pionniers d'Oaxaca et de Blinder dans les années 1970 qui ont depuis été critiqués et enrichis (Oaxaca & Ransom, 1999 ; Fortin et al., 2011).

Nous nous appuierons sur les données de l'Enquête d'insertion professionnelle des diplômé·es de l'université de 2013. Pilotée et coordonnée par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, cette enquête nationale exhaustive, menée dans chaque université, permet d'analyser l'insertion professionnelle différenciée des femmes et des hommes selon leur origine disciplinaire. Le questionnaire porte sur la situation professionnelle des diplômé·es 30 mois après leur diplomation soit leur situation au 1er décembre de l'année n+3 et interroge sur l'entrée dans la vie active et les conditions d'emploi.

Les résultats montrent l'importance de la relation entre le parcours de formation et l'apparition des inégalités de genre lors de l'insertion professionnelle. Les femmes diplômées de master connaissent trois ans plus tard des conditions d'emploi et de salaires plus défavorables que leurs camarades masculins. Les écarts de composition genrée entre les spécialités peuvent alors expliquer à eux-seuls plus de 70% des écarts d'accès aux emplois à temps plein et aux emplois stables. Ils expliquent également plus de la moitié des écarts d'accès aux emplois de catégorie cadre et des écarts de log du revenu. Par rapport à une division simple en grands domaines disciplinaires comme les Sciences-Technologies-Santé ou les Sciences humaines et sociales, l'intégration de la spécialité fine de master améliore de 20 à 60 points de pourcentage la part expliquée de l'écart de genre pour les conditions d'emploi et double celle de l'écart de revenu. Les écarts de répartition selon le genre permettent de poser un regard différent sur l'influence de l'orientation dans les trajectoires d'insertion professionnelle.

*Bibliographie*

Bruyère, M. et Lemistre, P., (2009). "Spécialités de formation et d'emploi : comprendre l'absence de correspondance", Net.Doc, nř 52, janvier 2009, CEREQ, 23 p.

Fortin, N., Lemieux, T., & Firpo, S. (2011). Decomposition methods in economics. In : Handbook of labor economics, Vol. 4, pp. 1-102.

Maunaye, E. (2013). "Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se "placer" et se "trouver"", Formation emploi, nř 124, p.7-22.

Merle, P. (2012). La ségrégation scolaire, Paris, La Découverte, coll. "Repères", 128 p.

Oaxaca, R. L., & Ransom, M. R. (1999). Identification in detailed wage decompositions. Review of Economics and Statistics, 81(1), 154-157.

Renisio, Y., (2015). "L'origine sociale des disciplines", Actes de la recherche en sciences sociales, nř 210, 5/2015, pp.10-27.

Vouillot, F. (2007). "L'orientation aux prises avec le genre", Travail, genre et sociétés, nž 18, 2/2007, pp. 87-108.

**Effets internes du financement par appels à projets : vampirisation et re-féodalisation des rapports sociaux ?**

*Auteur-ices : Eyraud Corine*

*Résumé* : Je travaille depuis une vingtaine d'années sur les transformations internes des universités liées à l'introduction de nouveaux instruments : en particulier indicateurs de performance[1] et système d'allocation des ressources (Sympa)[2]. Mes matériaux sont d'une part constitués d'entretiens auprès d'équipes de direction de composantes et de personnels de direction, ils sont d'autre part issus d'une participation observante de longue durée[3] et de ce qu'elle permet en termes de participation à de très nombreuses réunions et d'accès à des documents internes. C'est aujourd'hui les effets internes du financement par appels à projets que je souhaiterais tenter d'éclairer à partir de mon expérience de 18 mois (septembre 2020-février 2022) en tant que chargée de mission Moyens d'une grosse composante, de la taille d'une petite université (15 000 étudiant.es, 500 enseignant.es-chercheur.es titulaires et 150 personnels administratifs), et de ce que cette charge de mission a permis comme entrée dans les finances non seulement de la composante mais également de l'université et des autres composantes.

Les appels à projets, en tant qu'instruments ou dispositifs, ont été étudiés dans leur processus de construction[4] et dans leurs effets sur le système universitaire dans son ensemble[5] : "L'utilisation (en particulier) du Grand emprunt comme levier pour redessiner le paysage universitaire français" [6] a ainsi été clairement mis en évidence. Leurs effets sur le travail du chercheur et sur la division du travail entre équipes de chercheurs et personnels support l'ont été également[7]. Les effets de ce mode de financement sur, d'une part, l'allocation des moyens à l'intérieur de chaque université et sur, d'autre part, les relations entre acteurs internes aux universités me semblent en revanche encore peu explorés. C'est ce que je souhaiterais interroger ici, à partir de ma participation observante de 18 mois en tant que chargée de missions Moyens de cette grosse composante.

Je voudrais avancer deux hypothèses. En matière d'allocation interne des moyens, c'est le concept de "vampirisation" développé par Michel Bisa Kibul[8] qui serait le plus à même de rendre compte des effets de ce mode de financement. Tandis qu'en matière de transformations des relations entre acteurs, c'est celui de re-féodalisation des rapports sociaux, processus mis en lumière en particulier par les travaux de Pierre Legendre[9] et d'Alain Supiot[10], qui semble pertinent. J'appuierai ma réflexion sur de nombreux exemples, je n'en cite ici que quelques-uns.

Concernant premièrement l'allocation interne des moyens, j'ai jusqu'à présent analysé la logique de différenciation et positionnement ainsi que le financement par appels à projets comme étant consommateurs de ressources (financières et humaines), et comme pouvant générer des phénomènes de prédation des ressources publiques[11]. L'appel à des cabinets de consultants pour élaborer les réponses à appel à projets en est un exemple manifeste. Mais il nous faut, je pense, aller plus loin. Cette logique et ce mode de financement viennent en fait ponctionner des ressources pérennes dédiées aux missions de base de l'université (en particulier la formation) et à l'ensemble des étudiant.es et enseignant.es-chercheur.es. Ainsi dans ma composante, il y a cinq gestionnaires au service financier. Progressivement et quasi-totalement depuis deux ans, l'une d'entre elles se trouve attachée à la gestion des appels à projets, qui ne concernent pour chacun qu'une poignée d'étudiant.es et un.e ou deux enseignant.es-chercheur.es. Tandis que les quatre autres gestionnaires ont vu s'alourdir leurs tâches de gestion des finances pour l'ensemble de l'UFR (qui reposait auparavant sur cinq personnes), et les délais de traitement se sont potentiellement allongés. Autre exemple, depuis trois ans, mon université ne remplace dans les

composantes que 7 départs sur 10 à la retraite. Les 30% récupérés sont utilisés bien sûr pour le GVT, mais également pour la création de postes en central, dont des postes dédiés à l'aide au montage de projets et à l'accompagnement et aide au suivi de projets.

Deuxièmement, ce mode de financement a des effets politiques. La recherche et l'université sont des mondes organisés, depuis 1968, sur des principes démocratiques : leurs conseils aux différents niveaux de l'organisation sont constitués d'élu.es. Ces conseils discutent les choix et orientations budgétaires et votent le budget. Or les financements par appels à projets échappent totalement à ce fonctionnement, ce sont le ou les chercheur.es qui ont remporté le projet qui en ont élaboré le budget prévisionnel et en assureront la réalisation. Ainsi ce mode de financement participe à l'appauvrissement de la dimension démocratique, tout à fait notable dans les universités[12]. Il permet également le développement de zones de pouvoir peu régulées : le recrutement de doctorant.es et post-doctorant.es y est beaucoup moins encadré que pour la "voie classique", ce recrutement repose sur le ou les chercheur.es porteur.ses du projet ; un fonctionnement plus collégial est possible mais il repose sur leur bon vouloir. Le financement par projets, selon les modalités qui sont les siennes, pourrait donc participer ou s'inscrire dans le processus de re-féodalisation du lien social et de résurgence des rapports d'allégeance.

Ma proposition s'inscrit dans les trois axes du colloque : analyser des changements générés par un levier particulier (le financement par appel à projets) et en éclairer les effets. Elle est toutefois centrée sur l'analyse des effets.

[1] C. Eyraud, M. El Miri, P. Perez, "Les enjeux de quantification dans la LOLF. Le cas de l'enseignement supérieur", Revue française de Socio-Économie, 2011, nř7, p. 149-170.

[2] C. Eyraud, "Archaeology of a Quantification Device : Quantification, Policies and Politics in French Higher Education", In Mennicken A. and Salais R. (ed.), The New Politics of Numbers : Utopia, Evidence and Democracy, Palgrave Macmillan, 2022, p. 275-303.

[3] J'ai été élue dans plusieurs instances de ma composante (comité de la recherche, bureau et conseil d'UFR) et dans les conseils centraux de mon université (CEVU, CA, Commission des Finances...) de 2000 à 2022.

[4] J. Aust, "Des appels d'offre pour la recherche : genèse et transformation d'un dispositif de gouvernement", In Castel P., Henaut L., Marchal E., Faire la concurrence, Presses des Mines, 2016, p. 79-98.

[5] C. Musselin, La grande course des universités, Sciences Po Les Presses, 2017.

[6] Op. cit., p. 187.

[7] C. Lanciano-Morandat, Le travail de recherche : Production de savoirs et pratiques scientifiques et techniques, Editions du CNRS, 2019. J. Laillier et C. Topalov, Gouverner la science. Anatomie d'une réforme (2004-2020), Agone, 2022.

[8] M. Bisa Kibul, La gouvernance foncière en RD Congo. Du pluralisme institutionnel à la vampirisation de l'Etat, L'Harmattan, 2019.

[9] P. Legendre, "Remarques sur la re-féodalisation de la France", Etudes en l'honneur de Georges Dupuis, 1997, LGDJ, p. 201-211.

[10] A. Supiot, "La contractualisation de la société", in Y. Michaux (dir.), La société et les relations sociales, 2002, Odile Jacob, p. 57-71 ; La gouvernance par les nombres, 2015, Fayard, en particulier p. 295-323 et 385-405.

[11] C. Eyraud, "L'université française : mort sur ordonnance ?", Droit et Société, 2020, nř105, p. 363-379.

[12] Processus que j'ai analysé dans "L'Université française : après la LRU, les fusions, les PIA..., voici venu le temps des EPE", Revue française de Socio-économie, 2021, nř27, éditorial p. 5-9 ; et "L'université française : mort sur...", art. cité.

## Between merit and opportunity. A research on women's paths towards the position of full professor

*Auteur-ices : Filandri Marianna, Pasqua Silvia, Uboldi Anna*

*Résumé* : A consolidated line of research highlights the persistence of a significant disadvantage of women in academic careers (Kandiko Howson, Coate, de St Croix 2018, Lumsden 2021, Carriero, Naldini 2022, De Paola, Nisticò, Scoppa 2022, Dubois-Shaik, Fusulier 2016, Eren 2022) ; disadvantage that would also fuel a vertical segregation towards the position of full professor (Teelken, Taminiau, Rosenmöller 2021). Some recent analyzes of the Italian case show how this gap refers to structural dynamics of discrimination, independent of the levels of productivity and institutional resources available (Filandri, Pasqua 2019). At the end of 2022, only 27 of university professors were women and only 6 out of 84 presidents were women, while among associate professors and tenure-track assistant professors the percentages of women increase to 44% and 42% respectively (MUR data, 2022).

The study investigates the career paths of women in the Italian university, according to a perspective centred on the set of practices, values and meanings, which takes shape in the 'regimes of inequality' (Acker 2006). The starting point of the study is that neoliberal academia is characterized by the metricisation and commercialization of academic output, the intensification of work, the expansion of control regimes and a strong competitiveness (França, 2022).

A vaste literature shows that, once they enter academia, women pay a higher price than men in pursuing their career, especially in the context of neoliberal institutions : women spend more time on administrative tasks, get a permanent position with greater difficulties, carry out more teaching activities, experience greater stress related to work-life balance conflicts (Eren, 2022, Gaudet et al. 2022). Furthermore, previous research also shows that women are often discriminated against even with the same scientific production, having less chance than their male colleagues of reaching the position of full professors (Filandri, Pasqua, 2019).

Alongside the more structural dimensions, life experiences and the meanings attributed by academics to the obstacles and opportunities that shaped their careers are of considerable importance. In this sense, the culturalist line of studies proposes a framework of questions on the inequalities and transformations of academic work, implemented under the aegis of neoliberal dynamics (Savigny 2019, Ball 2015, Scharff 2016, Gill 2014, Crofts, Coffey 2016, McRobbie 2008, Breeze 2018, Amsler, Motta 2017). These gender inequalities in academia can be experienced by women very differently. The study intends to reflect on the processes of meaning of the obstacles and opportunities that academic women encounter in their daily lives.

In order to investigate the meanings and interpretations of the career experiences of associate and full professors in Italian universities, a qualitative research design was realized. We conducted 34 discursive interviews. The selection of the cases took place according to the logic of the proleptic argumenation (Cardano 2022), on the basis of which different elements, both of similarity and of differentiation, were considered in the light of the literature.

Therefore, it was decided to identify female teachers of STEM and SSH disciplines from universities in central, northern and southern Italy ; women united by having reached the qualification stage but differentiated by grade and career path : associated with qualification, ordinary fast (4 years). Only two disciplinary sectors were selected (chemistry and economics), which have almost gender equality between students and in the first degrees of university careers and a strong imbalance in top positions. For the nominations, we had used the Miur register of academics qualified for the position of full professor (ASN 2012 and 2013).

We examine how female academics make sense of the obstacles and opportunities that dot their careers, and how they interpret everyday dynamics through, or not, the lens of gender inequalities. What emerges is a profoundly differentiated panorama, in which different degrees of reflexivity and awareness of gender inequities, one's own and others', are observed. Within a common framework of general recognition of both forms of everyday sexism and conciliation problems, different discursive and practical strategies can be seen, aimed at facing, naming and giving meaning to the difficulties encountered. Thus, plural reproductive modalities of gender inequalities are also identified, which refer to different dynamics of pre-reflective and tacit adhesion to an unfair social order.

From the analysis of the interviews, it is possible to identify five ideal types on the basis of the meaning given to the individual career path, and to the more general one of the academic context regarding the gender dimension. The elaborated categorization cuts across the STEM and SHH distinction and identifies a-problematic optimists, (a)problematic acquiescents, ambivalent moderates, radical critics, and resigned critics.

The study helps to show how gender inequalities are produced and inherent in the same academic 'conditions of work'. The Italian academic world is permeated by a hegemonic male and neoliberal value system. Examples are the enhancement of natural talent, the values of individualistic and meritocratic competition, and the difficult affirmation of female identity other than a mere male caricature. Within such a system, we find different forms of symbolic violence and, consequently, of legitimization of the order.

The different strategies of signification reveal how the problem of gender inequalities ends up paradoxically taking shape - also as a result of a trivializing repetitiveness, based on superficial elements, and split from a concrete daily transformative practice - in its crucial elements, such as a sort of 'unsaid', which preserves male privilege.

**Les métamorphoses du paysage universitaire sous l'impulsion de son internationalisation, l'exemple de l'enseignement du droit au Maroc**

*Auteur-ices : Guellec Sefraoui Myriam*

*Résumé* : Cette proposition de communication porte sur l'étude des différents espaces d'enseignement du droit pour comprendre comment la formation répond aux impératifs d'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Elle constitue un volet d'une thèse de doctorat de science politique en cours (sous la direction du Pr. Marc Milet) relative aux transformations du système d'enseignement du droit au Maroc dans le cadre de la mondialisation des échanges, au carrefour de la sociologie politique (Dezalay,2013) et des relations internationales (Dolowitz,2000).

Cette étude a pour vocation d'étudier les différents espaces d'enseignement du droit confrontant désormais acteurs privées et publiques de l'enseignement supérieur dans un contexte de mondialisation des échanges.

La montée en puissance des savoirs économiques et de gestion depuis les années d'ajustements structurels a contribué à bousculer la centralité traditionnelle du droit comme ńsavoir de gouvernementż. Le droit est soumis à une injonction à sa professionnalisation, ce qui sous-tend de facto une remise en cause du monopole des universités sur la délivrance des diplômes de droit.

Aujourd'hui au Maroc, tout comme en France, le droit est enseigné dans de multiples espaces au-delà de l'Université traditionnelle afin de répondre à cette exigence croissante de professionnalisation du droit.

Nous distinguons là quatre espaces qui répondent à des besoins spécifiques du marché : les universités publiques de droit, les universités privées de droit, les formations dispensées par les associations (nationales et ONG), les établissements privés spécialisés (école d'ingénieurs, école de commerce).

Depuis la réforme du LMD, les facultés de droit n'ont plus le monopole de l'enseignement du droit. Un espace de concurrence s'esquisse entre les universités à l'échelle locale, nationale et supranationale. Une véritable course est ainsi lancée. Au sein des formations privées, des logiques de complémentarité s'imposent dans les écoles de commerce et d'ingénieur. Ces écoles veulent délivrer à leurs élèves les connaissances juridiques nécessaires à leur métier et non en faire des juristes. Le droit se présente donc comme un outil à savoir manier dans leur professions futures.

Conformément à la philosophie du réalisme juridique (étasunienne), la conception du droit doit être utile au monde des affaires, d'où l'émergence de ces diplômes en droit des affaires dans les écoles de commerce et d'ingénieurs.

Toutefois, toutes les écoles de commerces ne suivent pas cette logique de complémentarité, et concurrencent l'université publique en proposant des cursus juridiques spécialisées en droit des affaires.

Les formations élitistes au Maroc relèvent du droit des affaires en raison de l'usage du français et parfois de l'anglais, de l'employabilité dans les cabinets internationaux et des entreprises, ainsi que de l'internationalisation de ce champ juridique.

Cependant, concernant les formations élitistes publiques telle que l'ENSA (équivalent marocain de l'ancienne ENA française), les diplômés de droit se voient concurrencés par les filières d'ingénieur et issus de l'ENCG (école de commerce). Le directeur pédagogique de l'ENSA, interrogé lors d'un entretien, considère que ces écoles forment mieux qu'en droit car les lauréats se distinguent par la maîtrise à la fois de l'arabe et du français et font preuve d'une meilleure

rigueur. Là aussi est donc soulignée la maîtrise des langues comme condition d'accès à des postes d'élites.

L'enseignement du droit demeure à l'ENSA publiciste et ne figure que parmi quelques matières.

Quant aux universités publiques, celles-ci ont également mis en place des stratégies.

La stratégie de regroupement des établissements était l'un des grands chantiers du Ministère de l'enseignement supérieur. Elle a été prévue par la loi nř36.44 et au Dahir ( décret-loi) paru au bulletin officiel le 12 mai 2014. Cette loi préconise que les établissements d'ES coordonnent leur offre de formation et leur stratégie de recherche et de transfert d'un territoire académique ou inter-académique. La fusion permettrait aux Universités marocaines d'apparaître dans le classement de Shanghai.

Nous passons ainsi d'un panorama universitaire composé par plusieurs universités avec un u indépendante les unes des autres à une logique de sites autour d'une structure commune l'Université avec un U. Il s'agit en ce sens d'une refonte du paysage universitaire marocain, nous pouvons aussi parler de reconfiguration. Là s'esquisse la logique de coopétition (Musselin, 2017), contraction entre compétition et coopération intra et inter universitaires.

C'est pourquoi depuis le 1er septembre 2014 les Universités Hassan II Ain-Chok Casablanca et Hassan II Mohammedia ont fusionné sous l'appellation Université de Casablanca répondant notamment à la logique territoriale du grand Casa de 2015.

Au même moment, les Universités Mohamed V Agdal et Mohamed V-Souissi de Rabat ont fusionné sous l'appellation Université Mohamed V- Rabat.

Nous mobilisons ici principalement les travaux de Christine Musselin pour deux raisons : d'une part car son analyse de la coopétition permet de mieux appréhender les différents espaces d'enseignements ; d'autre part en raison de son analyse des dynamiques de créations de sites universitaires. Nous faisons également appel aux travaux de Liora Israël sur les formations juridiques extra-universitaires afin d'étudier les différents espaces d'enseignements du droit.

C'est dans ce cadre que nous explorons dans quelle mesure se déploient ces stratégies de coopétition - coopération et compétition - pour répondre plus généralement à l'impératif d'internationalisation de l'enseignement supérieur impulsée depuis l'importation de la traduction française du Processus de Bologne (le LMD) en 2004.

Après avoir dressé un panorama des formations juridiques et des espaces d'enseignement du droit au Maroc, nous avons analysé 6 établissements de pouvoir qui ont une vocation de formation professionnelle et dont les caractéristiques les distinguent suffisamment les une des autres pour rendre la comparaison heuristique :

-ENSA (Equivalent de l'ENA au Maroc dont l'inspiration est française),

-Mundiapolis (première université privée),

-L'Université Euromed de Fès ( labellisée par l'Union pour la Méditerranée dont les filières sont accrédités par l'État) ,

- Sciences Po Rabat (pour lequel j'établis un parallèle avec Science Po Paris) ;

-Al Akhawayn (Université publique à gestion autonome anglophone fondée par Dahir en 1993) ;

-L'Université Mohammed VI Polytechnique (Institution d'enseignement supérieur marocaine crée en 2013, à vocation internationale, spécialisée dans les domaines de la science et de la technologie, les sciences sociales ainsi que le business et management ; le prince héritier y étudie).

Ce travail s'appuie également sur les données établies à partir d'une première enquête de terrain réalisée à l'été 2022 (une quarantaine d'entretiens semi directifs menés au Maroc avec les doyens d'universités, les présidents d'universités membres de la CPU marocaine lors de la mise en oeuvre du LMD, des professeurs de droit, d'institutions internationales tels que le HCR,

et d'ONG dispensant des formations de droits) et la consultation de la documentation grise adjacente (rapports institutionnels, documents internes des cliniques).

La thèse ici défendue révèle qu'à travers les stratégies de coopétition, de concurrence et de compétition, l'internationalisation de l'enseignement supérieur est considérée comme la composante proactive de la mondialisation. Elle constitue en ce sens une ressource et une stratégie qui permet au Maroc de bénéficier de la mondialisation. Elles contribuent notamment à ce que le Royaume consolide son attraction vis-à -vis des communautés étudiantes issues de l'Afrique subsaharienne.

**Mettre en route la pédagogie du contrat à l'université**

*Auteur-ices : Guichard-Ménard Ambre*

*Résumé* : L'article 5 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence prévoit que "dans le cadre de son inscription pédagogique dans l'établissement, chaque étudiant conclut avec l'établissement un contrat pédagogique pour la réussite étudiante qui précise son parcours de formation et les mesures d'accompagnement destinées à favoriser sa réussite". Le contrat pédagogique pour la réussite étudiante (CPRE) apparaît comme un nouvel objet à traiter parmi les multiples politiques de contractualisation à l'uvre au sein du système de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESR) en France (Musselin, 1997 ; Barrier, 2011). C'est pourquoi cette communication se propose d'analyser la contractualisation d'ordre "pédagogique" à l'université, définie comme un processus visant à tisser un lien "contractuel" entre les formations universitaires représentées par un "directeur d'études" (DE), et les publics étudiants.

Dans un contexte de lutte contre "l'échec" en premier cycle universitaire (Romainville et Michaut, 2012), la pédagogie du contrat est présentée, notamment par les travaux en sciences de l'éducation, comme une "solution" pour favoriser la réussite scolaire. En effet, la contractualisation d'un acte d'apprentissage est censée "motiver" l'apprenant, le "responsabiliser" et renforcer sa confiance en lui et dans les institutions scolaires (Meirieu, 2016 ; Perrenoud, 2016). À "l'heure des dispositifs" (Barrère, 2013), la question du recours ou du "non-recours" (Warin, 2017) devient dès lors un enjeu central des politiques qui visent la transformation de l'organisation pédagogique à l'université. Car pour fonctionner, les dispositifs d'aide à la réussite, auxquels nous incluons en ce cas la pédagogie de contrat, requièrent nécessairement la participation des publics étudiants.

Le CPRE, en tant qu'outil d'inclination vers la réussite, constitue en même temps un support d'information et de médiation qui engage les parties prenantes ("pédagogiquement" et non pas juridiquement) à s'approprier les dispositifs d'aide à la réussite. En ce sens, il peut être vu comme une double-solution au problème de la mobilisation des publics. Un paradoxe temporel émerge néanmoins de l'enchevêtrement entre contractualisation comme fin et moyen : si la contractualisation est censée mobiliser l'étudiant a posteriori, il faut que ce dernier soit mobilisé a priori pour avoir recours à la contractualisation.

Bien que peu abordée par la recherche en éducation, la question de la temporalité des étudiants semble donc primordiale pour la mise en uvre du changement à l'université, comme en témoigne l'objectif de faire adopter une "posture d'accompagnement" aux enseignants-chercheurs (Paivandi, 2016). En exigeant la formalisation d'un CPRE au moment de l'inscription pédagogique, l'arrêté Licence attire ainsi notre attention sur la constitution du contrat comme "point de passage obligé", et donc sur la conception institutionnelle d'un "moment opportun" pour engager les parties prenantes dans l'activité de contractualisation. Ces éléments nous invitent finalement à interroger les "leviers temporels" de la mobilisation des publics.

Pour comprendre les propriétés symboliques contenues dans le CPRE ainsi que son agencement topographique dans l'organisation (Weller, 2018), nous avons privilégié une méthode qualitative d'analyse de documents. Sur le site internet des facultés ou des universités françaises, ainsi que sur celui de l'AMUE, nous avons trouvé, en accès ouvert, une vingtaine de documents relatifs au CPRE (propositions de modèles types, informations aux étudiants, documentation sur le rôle et les missions du DE, tutoriels pour l'utilisation du logiciel CONPERE, retours d'expériences sous format webinaire). Dans le cadre d'une enquête monographique menée depuis novembre 2020 dans une université française lauréate du PIA portant sur les "Nouveaux Cursus Universitaires", nous avons également pu recueillir un certain nombre de documents insti-

tutionnels disponibles "en interne" (dossier de candidature, "projets-prototypes"). Ces documents ont été étudiés au regard de la place donnée au CPRE dans la transformation pédagogique à l'université, puis ont été mis en perspective par l'analyse de vingt-cinq entretiens semi-directifs effectués auprès des parties prenantes du CPRE de cette même université (une dizaine de DE et une quinzaine d'étudiants "sous contrat"). Nous avons finalement pu récolter deux CPRE signés par des étudiants en sociologie et considérés comme "atypiques" ("oui, si", "L0") en comparaison avec le CPRE "standard" circulant à l'entrée de la licence.

L'enquête nous montre que le CPRE contient des "leviers temporels" inhérents à l'activité de contractualisation et participant à normaliser l'organisation temporelle des individus qui en sont parties prenantes : le "projet", l' "aménagement", et l'"évaluation".

Le projet est une condition de l'entrée dans l'activité de contractualisation. Il faut avoir des objectifs à atteindre et les énoncer dans les termes du contrat, pour qu'il y ait contractualisation. Cela implique pour les étudiants d'annoncer ce qu'ils ont prévu de "faire" pendant leurs années d'études à venir, et dans quels buts (dans quelle temporalité, pour réaliser quel projet professionnel ou d'études). L'activité de contractualisation exige donc une planification de l'activité étudiante en amont, et véhicule la norme temporelle de l'anticipation. Du côté des DE, le fait de devoir générer des CPRE individualisés pour chaque étudiant s'inscrivant dans leur formation nécessite d'intégrer cette activité (dite de "clique-bouton") parmi leurs activités ordinaires de gestion administrative, et d'y accorder, par avance, un temps spécifique dans leur emploi-du-temps.

L'aménagement est une condition du maintien de l'activité de contractualisation. Il s'agit pour les parties prenantes de "négocier" les termes du contrat en vue d'obtenir un avantage ou d'atteindre un compromis. Dans le cadre du CPRE, il correspond au service rendu par l'institution universitaire à l'égard de son public, et ce en échange de son "engagement". Il est entendu que, si l'étudiant s'engage à respecter les cadres temporels fixés par l'institution (assiduité, délais), celle-ci (ou le DE en tant que représentant de cette institution) s'engage en retour à prendre en charge la situation personnelle de l'étudiant en mettant à disposition des modalités d'accompagnement personnalisées, qui correspondent à des "aménagements" de son emploi-du-temps ou de son parcours, notamment en cas d'activités "parallèles" aux études (bénévolat, salariat, etc). Le CPRE engage donc la responsabilité des parties prenantes à considérer et à s'adapter à la temporalité de l'un et de l'autre en vue d'effectuer leur activité ordinaire à l'université.

Enfin, l'évaluation est une condition du renouvellement de l'activité de contractualisation. Il est prévu par le CPRE qu'un suivi soit mené "régulièrement" tout au long de la durée effective du contrat, à la fois pour vérifier que les termes du contrat aient été respectés, et pour envisager sa renégociation. Ce moment de "retour" sur les activités entreprises permet aux acteurs de mettre en perspective et d'interroger la cohérence de leur agencement au fil du temps. Des solutions pour "gagner du temps" sont proposées, négociées, faisant ainsi l'objet d'une nouvelle contractualisation.

Nous cherchons à comprendre ce que font les documents à l'organisation temporelle des individus, et nous montrons qu'ils normalisent une conception particulière de l'organisation du temps de travail (et de l'articulation des temporalités de l'activité) à l'université : il faudrait (savoir) anticiper, s'adapter, et améliorer continuellement sa productivité. Nous pensons donc finalement que la perspective procédurale identifiée dans l'activité de contractualisation du parcours d'études participe à véhiculer des normes temporelles propres à la dynamique de contractualisation à l'uvre dans l'ESR. En cherchant à rendre une conception institutionnelle implicite du rapport au temps (linéaire, séquentielle) et de sa gestion (procédurale) plus "pédagogique", les politiques de contractualisation participent à l'activation de "leviers temporels" qui mettent l'activité de contractualisation (et ses modalités temporelles) "sur la route" des acteurs, la constituant ainsi en un "contrôle de gestion" de l'activité à l'université.

**Rencontre de deux mondes... Processus d'universitarisation des formations paramédicales : état des lieux des IFSI**

*Auteur-ices : Hecquet Emilie*

*Résumé* : L'enseignement supérieur a vécu de nombreuses transformations ces dernières années, avec, pour exemple, des changements dans le financement des universités (Calviac, 2019), l'élargissement de ses responsabilités ou encore le passage d'APB à Parcoursup (Frouillou, Pin & Van Zanten, 2019). Parmi les évolutions notables, l'universitarisation des formations paramédicales (notamment des infirmiers) initiée dans les années 2000 est en cours, entrainant des répercussions à la fois sur les instituts de formation et sur les systèmes d'enseignement supérieur. Pour autant, aucune étude ne s'est jusqu'ici intéressée à faire un état des lieux de ce processus pour les IFSI (Institut de Formation en Soins Infirmiers) en France.

Dès 1998, l'idée d'uniformiser le système d'études supérieures européen est proposée par les ministres français, allemand, britannique et italien. Le processus d'universitarisation débutera en 1999 par la signature entre vingt-neuf pays européens des accords de Bologne avec, pour objectif, "d'améliorer la lisibilité et la reconnaissance internationale des diplômes et de donner une dimension véritablement européenne à l'enseignement supérieur" (Pinsault, 2020, p.34). La réforme de l'enseignement supérieur suivra en 2002 avec l'uniformisation du cursus licence, master et doctorat (LMD). C'est dans ce contexte que le néologisme d'universitarisation apparaitra dans les années 2000 avec, pour objectif, de rapprocher les différentes filières paramédicales et d'intégrer les études paramédicales à l'université.

La réingénierie de la filière infirmière en 2009 va modifier les contours de cette formation qui passera d'un modèle transmissif de connaissances à un modèle socioconstructiviste de construction des savoirs. Elle vise à rendre les étudiants autonomes, réflexifs et compétents. Le diplôme est élevé au grade de Licence et se compose d'éléments de structurations et de contenus spécifiques aux études supérieures universitaires avec, par exemple, un découpage en semestre, des unités d'enseignements rattachées à des crédits européens, l'apparition de cours d'anglais et une plus grande place du travail de recherche.

Depuis 2009, d'autres réformes sont venues accélérer cette universitarisation comme la création des groupements territoriaux d'instituts de formation en soins infirmiers autour d'une université en 2010, le concours d'entrée remplacé en 2019 par une sélection sur la plateforme Parcoursup dans une logique d'uniformisation ou par la création en 2018 du Diplôme d'Etat de Pratiques Avancée délivré par les universités et reconnu au grade de Master permettant aux infirmiers exerçant en pratique avancée d'effectuer des missions jusque-là réservées aux médecins.

La loi nř 2019-774 du 24 juillet 2019, le décret nř 2020-553 du 11 mai 2020 et l'arrêté du 9 septembre 2021 ont permis le renforcement des échanges entre les formations de santé et l'université par la mise en place à titre expérimental d'enseignements communs. Cette mise en place dans de nombreux instituts de formation en soins infirmiers s'est faite majoritairement sous la forme de passerelle avec la Licence en santé pouvant comporter une option en Sciences infirmières dans certaines universités.

La création en octobre 2019 d'une section de qualification du Conseil National des Universités en sciences infirmières permet à la discipline des sciences infirmières de s'ouvrir comme un champ de recherche en développant des savoirs issus d'une pratique professionnelle et également, de rendre possible la poursuite en Doctorat dans la discipline par des chercheurs issus de ses rangs.

En 2020, le Ségur de la santé a réaffirmé "la volonté de poursuivre le processus d'intégration universitaire de la formation en soins infirmiers et la création de postes d'enseignants-chercheurs

dans la discipline "sciences infirmières"" (Cartron, 2021, p. 5).

Le 7 octobre 2022, la lettre de mission de la Direction générale de l'offre de soins et de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle réaffirme "la volonté de mener à son terme le processus d'universitarisation des professions de santé". Cela laisse entrevoir des évolutions à venir au sein des formations en santé et des universités.

Les réformes successives de l'universitarisation des études paramédicales impactent les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. L'objectif de cette recherche consiste à contribuer à l'un des enjeux actuels de l'enseignement supérieur en réalisant un état des lieux de ce processus d'universitarisation des instituts de formation en soins infirmiers.

Nous avons réalisé une enquête nationale transversale par questionnaire en ligne auto-administré à destination de l'ensemble des directions des IFSI. L'enquête s'est déroulée du 27 septembre 2022 au 19 décembre 2022. L'objectif de cette enquête est de recenser leur niveau d'intégration universitaire pour obtenir une cartographie nationale de celle-ci sur le territoire français. Nous avons pour cela évalué différents critères : l'intégration immobilière pour connaitre la distance qui sépare les IFSI de leur université de rattachement sur le territoire, le partage d'outils ou de services communs, la participation d'expérimentation en lien avec la loi du 24 juillet 2019, le ressenti de ce partenariat par les représentants des IFSI, le développement de programme européen, le partenariat avec l'université dans le développement de la recherche, le parcours de formation universitaire des formateurs en soins infirmiers et leur implication dans les travaux de recherche, de communication ou de publication et la mise en place d'une intégration fonctionnelle ou organique.

Les directeurs ou responsables de 203 IFSI sur les 326 instituts existants ont répondu à l'enquête, soit plus de 62% de participation.

Les premiers résultats de cette analyse (encore en cours) montrent une disparité d'intégration universitaire entre les IFSI du territoire. Alors que 43% des IFSI sont situés à plus de 50 kilomètres de leur université de rattachement, l'éloignement géographique avec l'université semble être un frein au partenariat entre ces deux acteurs.

**Professionnaliser les étudiantûes ou les universités ? Les ressorts d'une conversion institutionnelle**

*Auteur-ices : Le Cozanet Laurène*

*Résumé* : La professionnalisation est une thématique désormais rebattue dans les travaux de sciences humaines et sociales qui s'intéressent aux transformations de l'enseignement supérieur. En témoignent, parmi tant d'autres exemples, deux récents numéros de la revue Formation Emploi et leurs riches bibliographies1. La littérature détaille volontiers le constat du changement, et propose diverses façons de l'objectiver : diversification des cursus, ouverture des débouchés professionnels aux métiers du secteur privé, augmentation des formations dites professionnelles au détriment des cursus dits "généraux" ou "recherche", généralisation des stages ou encore multiplication des dispositifs d'accompagnement à l'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle. En revanche, les analyses qui en proposent une explication se contentent souvent d'invoquer des facteurs socio-économiques, comme la hausse des effectifs étudiants, la montée du chômage des diplômés ou en l'essor de métiers qualifiés de service et la diminution des recrutements dans la fonction publique2 ; ou un changement de référentiel en faveur de schèmes néolibéraux3. Pourtant, ces explications macroscopiques ne disent ni comment advient le changement ni comment opèrent les idéologies mentionnées. Les premières présentent comme inéluctable un processus dont rien ne permet de penser qu'il l'était. Les secondes, en se référant à une transformation idéologique globale qui s'appliquerait de façon mécanique au secteur de l'enseignement supérieur, ne permettent pas de comprendre comment la politique universitaire a été ajustée à la pensée néolibérale, et quelles inflexions cette pensée a pu connaître en investissant ce secteur. Et toutes tendent à ignorer la marge d'action des agents ayant donné corps aux transformations.

En examinant l'histoire de l'engagement des universités françaises dans la professionnalisation depuis les années 1960, cette communication entend déployer une réflexion sur les ressorts des transformations de l'institution universitaire. L'analyse s'appuiera sur la recherche menée pour une thèse de science politique4. L'enquête a combiné, principalement, l'exploration d'archives (ministère en charge l'enseignement supérieur, établissements universitaires, archives orales du Service d'histoire de l'éducation, webarchives), la réalisation d'environ 120 entretiens avec des acteurs de la politique universitaire et des personnels enseignants et administratifs de trois universités, la consultation de la littérature grise française et européennes et l'observation de diverses rencontres entre acteurs de la politique universitaire.

Organisé de façon diachronique, le propos se déroulera en trois temps. Il abordera d'abord la dynamique "modernisatrice" qui a concerné les universités dans les années 1960 et son ébranlement en 68, puis l'émergence et le cheminement de la thématique de la professionnalisation dans le paysage de la politique universitaire au cours des années 1970 et 1980, et enfin la mise en politique publique, ou l'instrumentation, de cet objectif, dans les décennies qui suivirent. Chacune de ces périodes permettra d'explorer un ressort de la transformation des universités, et d'examiner le rôle des acteurs qui s'y sont trouvé impliqués : la révolte de mai 68 ; les modes de politisation de la professionnalisation ; les instruments de l'action publique universitaire. Si ces trois ressorts ne sont pas réservés aux périodes à propos desquelles ils seront discutés, ils s'y manifestent avec une intensité propice à l'analyse. Réunir dans une même exposition les événements - ou les crises -, la politisation et les instruments permettra en outre d'interroger leur articulation alors qu'ils tendent à étudiés séparément quant il s'agit d'analyser la transformation des institutions.

Sur les plans méthodologique et théorique enfin, cette communication montrera l'intérêt de porter l'attention sur le rôle des agents d'une institution dans sa transformation, sans pour

autant verser dans une analyse exclusivement internaliste, et proposera, ce faisant, de penser la professionnalisation des études comme une conversion institutionnelle.

1. "La professionnalisation dans l'enseignement supérieur : formes et effets variés", Formation Emploi, 2017/2, nř138 et "Les apories de la professionnalisation des formations initiales", Formation Emploi, 2021/4, nř156.

2. Par exemple Nicolas Charles, "Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède", Sociologie du travail, 56/3, 2014, p. 320-341.

3. Par exemple Annie Vinokur, "La loi relative aux libertés et responsabilités des universités : essai de mise en perspective", Revue de la régulation [En ligne], 2, 2008. URL : https://journals.openedition.org/regulation/1783 ; ou à propos, plus largement, du système éducatif, Christian Laval, Francis Vergne, Guy Dreux et Pierre Clément, La nouvelle école capitaliste, Paris, La Découverte, 2011.

4. Laurène Le Cozanet, "Quand l'Université (s')adapte à l'économie. La professionnalisation des études universitaires en France", thèse de science politique, 2019, Paris Dauphine PSL.

**ńăGouverner une université après 1968, le cas de l'université de Nanterre 1971-1988ăż, par Cédric Le Cocq, avril 2023.**

*Auteur-ices : Le Cocq Cedric*

*Résumé* : Le premier intérêt de cette communication sera de prendre un recul historique sur les mécanismes de gouvernance d'un d'enseignement supérieur et de recherche (ESR) dans un contexte de grande conflictualité, en prenant le cas concret de l'histoire de la direction d'une importante université, celle de Nanterre2, de la contestation étudiante de 1968 jusqu'à 19883. En effet, au cours des années 1968-1971, l'université de Nanterre fait l'objet, à plusieurs reprises des gros titres de la presse : de nombreuses émeutes se déroulent sur le campus de Nanterre, des cours sont bloqués, certains enseignants bousculés. Néanmoins, au cours des années suivantes, une nouvelle équipe dirigeante, incarnée dans la figure de l'historien René Rémond, élu président de l'université en 1971, parvient à restaurer la concorde, à surmonter la violence des années post-68, tout en entreprenant un ambitieux programme de réformes universitaires. Ces années 1970-1980 à l'université de Nanterre sont particulièrement intéressantes à la fois pour réfléchir aux logiques de conflictualité au sein d'un établissement d'ESR, mais aussi pour analyser les mécanismes politiques permettant une réforme (partielle) des pratiques de l'enseignement supérieure et de la recherche.

Le deuxième intérêt de cette communication sera donc également de revenir sur un exemple de mutations des pratiques universitaires, dans un laps de temps assez long et sur un site particulier : en effet, au retour au calme des années 1970, permet à la direction de l'université de Nanterre de réaliser toute une série de transformations, touchant tous les aspects de la vie universitaire, dans le sillage des revendications portées en 1968 : rénovation pédagogique, création de nouveaux cursus d'enseignement, établissement d'un service des relations internationales de l'université...

Enfin, le troisième intérêt de cette communication réside dans la description de la pluralité des acteurs de l'ESR, ainsi dans l'analyse de leurs différentes stratégies et interprétations : en effet, l'ESR regroupe des composantes très différentes les unes des autres (simples enseignants-chercheurs, responsables universitaires, responsables d'UER4, personnel administratif, étudiants), susceptibles de jouer leur propre jeu au sein du monde supérieur, analysés grâce à un recoupement de sources écrites (témoignages et archives) et par des entretiens oraux. L'un des objectifs de notre communication sera donc de restituer ces stratégies et de montrer le panel d'outils politiques que chacun de ces groupes pouvait fournir pour exercer une influence au sein de l'université de Nanterre dans les années 1970 et 1980.

Notre travail s'inscrit dans une historiographie de l'histoire des universités en plein renouvellement : inspirée par les travaux de Christine Musselin5 , cette communication fait également écho aux travaux de Charles Mercier, directement inspirés du cas de René Rémond à Nanterre6, ainsi que ceux d'Arnaud Desvignes Vers l'autonomie des universités en France. Les acteurs universitaires, politiques et syndicaux face à la réforme (1968-1984).

De manière plus précise, cette communication s'organisera autour des problématiques suivantes : comment réformer l'enseignement supérieur et la recherche à l'échelle d'une seule université, entre 1968 et 1988 ? Quelle a été l'héritage de Mai 68 du point de vue de la gouvernance des universités en France ? Comment encadrer et canaliser les conflits au sein de l'ESR ?

Cette communication s'appuiera sur une méthodologie rigoureuse. D'une part, en effet, nous nous avons beaucoup travaillé à partir des archives de l'université de Nanterre, déposées aux archives départementales des Hauts-de-Seine. Ces fonds principaux d'archives renvoyaient à des documents très différents et produits par différents auteurs : on y trouvait aussi bien des tracts

syndicaux, que des comptes-rendus de conseils d'université, des commissions universitaires, rapports des différents services de l'université, ainsi qu'une importante correspondance, regroupant celle des présidents de l'université, que des directeurs d'UER. Ces archives issues de l'université ont été recoupées avec les archives des Renseignements généraux, ainsi que ceux de l'INA.

D'autre part, notre travail s'appuiera également sur les résultats de 38 entretiens oraux, réalisés entre 2017 et 2019, afin de nous faire bénéficier des témoignages des acteurs les plus divers de l'ESR : anciens universitaires, anciens présidents d'université, anciens étudiants...

De manière sommaire, cette communication entend soutenir les thèses suivantes : la loi Faure de 1968 a transformé profondément les institutions universitaires, par l'introduction d'élus étudiants dans les conseils, ainsi que par l'apparition de la figure du président de l'université, désormais figure capable de s'imposer aux différentes composantes de l'université. Ces nouvelles institutions ont eu le double mérite de permettre à l'université de Nanterre de canaliser les conflits internes de l'université et de dégager certaines marges d'autonomie pour réaliser un nombre de réformes universitaires.

Cependant, nous nuancerons ces apports en pointant les limites de ces réformes : la faiblesse de ces élus étudiants, ainsi que l'anomie générale qui règne à l'université aboutit rapidement à une baisse de la participation des étudiants aux élections, ce qui réduit la légitimité des institutions universitaires. La résistance d'une partie des universitaires aux réformes menées engendre la scission d'une grande partie de l'UER de droit en 1976. Enfin, pour ne mentionner que cette seule limite, les difficultés budgétaires restent énormes et ralentissent ou réduisent considérablement la plupart des innovations apportées à l'université de Nanterre au cours des années 70 et 80.

Finalement, cette proposition de communication regroupe un nombre important d'axes mentionnés dans votre appel à communication : en effet, ma communication évoque les thèmes de la conflictualité au sein de l'ESR, l'analyse de ses différents acteurs et leur dynamique, à partir d'un retour d'expérience précis, ainsi que sur une analyse du temps long d'un processus de transformation d'un établissement d'ESR (ce qui implique aussi de revenir sur les conditions et la pratique de l'enseignement). Enfin, cette communication s'appuiera également sur une méthode qualitative par des entretiens oraux de nombreux anciens acteurs, ainsi que sur un travail d'archives, dont la valeur avait été soulignée par Emmanuelle Picard lors de son rapport de jury. Autant de raisons qui justifient aujourd'hui, à mon avis, la candidature de cette communication.

1 Cette communication s'inspire partiellement de mon sujet de thèse, soutenue en 2021 à l'université de Nanterre : Cédric Le Cocq, "Transformer l'Université française après 1968 : l'université de Nanterre, 1971-1988", sous la direction de Sabine Effosse et de François Chaubet

2 en 1970.

3 Notre étude analysera en effet les mandats les quatre premiers présidents de l'université de Nanterre, dont celui du psychologue Michel Imberty, dont le premier mandat prit fin en 1988.

4 Appelées UFR (Unité de Formations et de Recherches) depuis 1984.

5 FFRIEDBERG Erhard, MUSSELIN Christine, En quête d'universités, L'Harmattan, collection "Logiques sociales", Paris, 1989.

6 Charles Mercier, René Rémond, Nanterre et l'université, les enfantements de 68 (1968-1976), Thèse présentée à l'université de Paris I-Panthéon-Sorbonne, sous la direction du professeur Philippe Boutry, décembre 2011.

## De la démocratisation à la méritocratie à l'université, l'influence de la loi ORE sur les pratiques pédagogiques et les représentations dans l'enseignement supérieur

*Auteur-ices : Lefeuvre Sonia, Valente Gabriela*

*Résumé* : Depuis la loi ORE, les formations universitaires ont la possibilité de limiter leurs capacités d'accueil. L'augmentation des effectifs étudiants, les difficultés d'encadrement et d'accueil dans les locaux universitaires peuvent contraindre certaines équipes pédagogiques à limiter le nombre d'étudiants en première année. Les enseignants des département réunis en commissions d'examen des vux vont alors classer les candidats. Dès lors, on peut affirmer que l'entrée dans l'enseignement supérieur devient sélective et de nombreux chercheurs actent l'instauration avec la loi ORE et Parcoursup de la sélection à l'entrée à l'université (Chauvel et Hugrée, 2019 ; Pasquali, 2021 ; Hugrée et Poullaouec, 2022). Parallèlement, des financements ont été attribués aux universités qui proposaient des dispositifs d'accompagnement aux étudiants dont les capacités de réussite semblent moins assurées au moment de leur candidature sur Parcoursup. Les candidats reçoivent la réponse : "oui-si" via Parcoursup et s'engagent à participer aux dispositifs d'aide à la réussite : modules complémentaires de méthodologie, cours de soutien disciplinaires, tutorats, réalisation de la licence en trois ans au lieu de deux etc. A la rentrée 2019, 9,3% des néo-bachelier.e.s inscrit.e.s en licence suivent un parcours aménagé (SIES, 2021), soit une augmentation de 3,7 points par rapport à l'année précédente.

Quand bien même les propositions "oui-si" sont en augmentation, la proportion d'étudiant.e.s accueilli.e.s dans ces parcours aménagés reste marginale[1] et ne permet pas d'affirmer que ces aménagements oui-si garantissent une égalité des chances pour les candidat.e.s à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Par contre, la mise en place de tels dispositifs interroge la manière d'envisager la sélection et la réussite des étudiants en premier cycle universitaire.

Ici, la "réussite" de ces dispositifs n'est pas interrogée, même si nous savons par ailleurs que leur effet global sur la présence aux examens et la moindre propension au décrochage, ne sont pas significatifs. Depuis l'échec du plan réussite en licence (Perret et Morlaix, 2014 ; Annoot et Etienne, 2012) ou d'autres dispositifs plus locaux, comme les "cordées de la réussite" (Kennel, 2020), la littérature scientifique a fréquemment démontré la relative inefficacité des mesures locales et ponctuelles. La réussite ou l'échec à l'université dépendent surtout du parcours scolaire antérieur (Michaut 2012, Morlaix et Suchaux, 2012) et les écarts cognitifs qui se creusent aujourd'hui en fonction des baccalauréats, mais aussi des lycées d'origine ne font que confirmer ce constat (Terrail, 2020). Si plusieurs études tentent de mesurer l'efficacité des dispositifs, plus rares sont celles qui portent sur l'appropriation de prescriptions par les acteur.trice.s du monde éducatif (Brossais et Lefeuvre, 2018 ; Bonasio et Veyrac, 2022), et celles qui s'interrogent sur la pratique des acteur.trice.s de l'enseignement supérieur qui ont en charge la responsabilité de la mise en place de dispositifs de réussite.

Si au démarrage de notre recherche, l'objectif était seulement de constituer un état des lieux des dispositifs existants, nos difficultés rencontrées pour accéder au terrain ont attisé notre curiosité. Nous avons alors complété le questionnement initial par une investigation sur les effets de ces dispositifs dans les pratiques professionnelles des acteurs et actrices de l'enseignement supérieur.

Ainsi, nous posons la question suivante : Comment les acteurs et actrices de l'enseignement supérieur s'approprient et conçoivent les dispositifs oui-si ? Quelles en sont les répercussions sur la transformation de l'université aujourd'hui ?

Cette proposition de communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche financée : Choix, Orientation, Motivation, Parcours, Accompagnement, Réussite des Étudiant.es : Les Étudiant.es oui-si (COMPARE), dont le but est d'examiner la modalité oui-si, les publics qu'elle concerne, sa mise en uvre et ses effets. Dans ce cadre, nous avons travaillé avec vingt-quatre entretiens semi-directifs d'acteurs et actrices de la gouvernance d'universités mais aussi d'enseignants et enseignantes chercheures et d'ingénieurs pédagogiques plus ou moins impliqués dans les processus de mise en place du dispositif oui-si de neuf universités. Nous nous intéressons à leur discours sur le dispositif oui-si. Pour l'analyser, nous nous appuyons sur les études développées par Boltanski et Thévenot (1991) qui mettent en évidence les modes d'équivalence, d'ajustement et de justification par lesquels les acteurs produisent des accords et coordonnent leurs actions, c'est-à-dire la manière dont ils créent des ordres de justice et auxquels ils se réfèrent pour dénoncer une injustice. Ce cadre conceptuel nous a permis de construire trois idéaux-types.

En nous appuyant sur les cités industrielles, civiques et domestiques, trois typologies ont émergé, respectivement : les innovateurs, les critiques et les bienfaiteurs. Chaque enquêté ne se retrouve pas intégralement dans l'un ou l'autre idéaltype, mais l'élaboration des relations abstraites entre nos enquêtés et les situations sociales permet d'éclairer le rapport qu'ils et elles ont vis-à-vis des dispositifs oui-si, ce qu'ils et elles en pensent et en font. Si les innovateurs voient dans ces dispositifs des opportunités pour mettre en place ce qui est aujourd'hui couramment qualifié "d'innovation pédagogique", les critiques pour leur part se méfient d'un dispositif qui va les obliger à accepter le principe général de sélection à l'université. Enfin, les bienfaiteurs quant à eux décrivent une relation parentale et charitable vis-à-vis des étudiant.es, à condition que ces dernier.es soient bien catégorisé.es comme "méritant.es".

Au fond, les dispositifs oui-si ne seraient-ils qu'un leurre ? Ils pourraient laisser croire qu'avec des efforts on échappe à la destinée universitaire induite par les résultats académiques et les choix de filière dans le secondaire ? En réalité, ces dispositifs d'aide renforcent la responsabilité individuelle de la réussite ou de l'échec à l'université, et présument qu'ils vont pouvoir gommer les inégalités scolaires de départ qui s'avèrent pourtant les plus prédictives de la réussite dans l'enseignement supérieur.

Comme on peut s'en douter, la mise en place de politiques nationales font changer les pratiques, mais aussi les représentations du rôle et des missions de l'enseignement supérieur. Nos trois idéaux-types éclaircissent les ressentis, les impressions d'un changement de paradigme de pensée à l'université. Cette analyse idéal-typique rend compte à notre sens du passage d'une université égalitaire, juste et universaliste vers une université concurrentielle, individualiste et, au fond, plus proche de la pensée néo-libérale.

[1] Selon les données issues de Parcoursup les dispositifs oui-si concernent au final un effectif assez faible d'étudiants, même si l'on observe une augmentation des propositions oui-si de la part des formations : en 2018 1,98% des étudiants ont reçu une proposition oui-si, 2,24% en 2020. Ensuite, l'acceptation d'une proposition oui-si concerne 7% des candidats en 2018 et 9% en 2019. Au final environ 20 000 étudiants sont concernés par les dispositifs oui-si. (Fernex et. al., 2022)

**La formation continue à l'université. Stratégie "discrète" et impossible changement institutionnel ?**

*Auteur-ices : Mariette Corentin*

*Résumé* : La mission de formation continue (FC) des universités françaises fait l'objet d'un paradoxe. Bien que fortement encouragée par l'environnement institutionnel de l'ESR depuis plusieurs décennies, son développement par les universités reste embryonnaire. Depuis la loi Faure de 1968, la puissance publique a fait de la FC une mission à part entière de l'université, ce qu'elle a réaffirmé par les réformes successives de l'ESR, jusqu'à la loi Avenir de 2018 qui marque le point d'orgue de l'incitation des universités à contribuer à la logique de professionnalisation devant garantir l'employabilité de chacun au profit de l'économie nationale. En outre, la FC est considérée comme un gisement de ressources propres pour les universités dans un contexte de raréfaction des financements publics (Calviac 2019).

Or force est de constater le faible engagement de ces dernières dans le développement de programmes ou l'accueil de stagiaires FC. En 2015, avec 293 millions d'euros, les universités représentaient moins de 2,5% du chiffre d'affaires de la FC au niveau national (Germinet 2015). En 2021, ce chiffre avait peu progressé, étant évalué à 328 millions (MESRI 2022).

Pourquoi des universités encouragées à devenir des acteurs "stratégiques" (Krücken & Meier 2004), préoccupées par l'insertion professionnelle de leurs diplômés et contraintes de diversifier leurs sources de financement exploitent si peu la formation professionnelle continue ?

La plupart des recherches sur le sujet convoquent comme principale explication la confrontation entre deux "logiques institutionnelles" (Thornton & Ocasio 2008). Ainsi la tension entre logique marchande et logique de service public est considérée comme un frein au développement de la FC dans les universités (Szymankiewicz 2016). Si les services de FC ont fait entrer les universités dans le monde du marché et de la concurrence (Agulhon 2004), Manifet (2012) montre que la FC continue de remplir des finalités publiques élargies. Borras et Bosse (2017) soulignent par ailleurs que certaines universités appliquent des tarifs bas ou consentent des exonérations de droits d'inscription pour des adultes en reprise d'études en vertu d'une résistance de la mission de service public à la rationalité marchande.

Nous explorons ici une hypothèse complémentaire à ces explications en termes de logiques institutionnelles : l'impossible institutionnalisation de la FC dans les universités ne tient-elle pas aussi aux spécificités des organisations universitaires (Musselin 2006) ?

Cette communication s'appuie sur l'analyse du développement de la FC dans une université pluridisciplinaire avec santé d'environ 30 000 étudiants qui se situe dans la moyenne des universités françaises en termes de chiffre d'affaires dégagé par son activité FC. Cette université est le premier des cas d'une étude par cas multiples qui constituera le matériau empirique d'une thèse de doctorat en cours.

La méthodologie employée est qualitative, combinant la conduite en décembre 2022 de quatorze entretiens semi-directifs et de l'analyse des documents stratégiques de l'établissement.

Les entretiens ont été réalisés auprès d'acteurs impliqués dans la FC à trois niveaux : la présidence (2 entretiens), la direction de la formation continue (4 entretiens), les enseignants-chercheurs et administratifs de composantes dans trois domaines disciplinaires (8 entretiens).

Les entretiens ont été complétés par l'analyse des principaux documents institutionnels de l'université : le contrat d'établissement, le dernier rapport HCERES, les procès-verbaux des conseils d'administration de 2016 à 2022, le RAPET 2022, et le rapport de la cour des comptes.

Notre étude met en exergue trois séries de résultats.

Premièrement, si de nombreuses actions de formation continue sont déployées dans l'université, elles sont dispersées et peu consensuelles. Les enquêtés expriment notamment des désaccords sur la définition de la FC et ses frontières : par exemple, intégrer des adultes en reprise d'études dans des groupes existants en formation initiale ou en apprentissage peut-il être considéré comme de la FC ? Par ailleurs, l'obtention d'une certification par une procédure de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) est remise en cause par certains qui y voient le risque de "brader" les diplômes nationaux.

En second lieu, la FC est reléguée à la périphérie des politiques d'établissement. L'équipe présidentielle privilégie le développement de la formation en apprentissage sur la formation continue des adultes comme levier de financement à court terme. De plus la question de la FC est très rarement évoquée dans les instances décisionnelles de l'établissement. Le seul sujet mentionné dans les instances est la démarche de certification de la FC (label Qualiopi). Enfin, le service FC dont les effectifs ont pourtant été renforcés, ne parvient pas à faire valoir ses orientations stratégiques auprès de l'équipe présidentielle.

Troisièmement, certains enseignants-chercheurs s'investissent dans la FC en s'impliquant dans des jurys de VAE ou en montant des programmes dédiés à la suite de partenariats avec des entreprises. Cependant, ces initiatives sont individuelles et isolées. Elles répondent à des aspirations personnelles et sont mal connues par les services centraux de l'université. Elles sont en outre peu pérennes. Pour expliquer leur implication temporaire dans la FC, les enseignants-chercheurs évoquent pour eux-mêmes et pour leurs collègues la concurrence entre la FC et leurs autres activités (recherche, enseignement, responsabilités pédagogiques et électives...).

Ces trois observations invitent à qualifier la stratégie FC de cet établissement de "discrète". En effet, l'administration centrale de l'université étudiée ne développe pas de stratégie FC ; les micro-stratégies déconnectées (Mintzberg & Waters, 1985) de FC sont soit invisibles soit contestées mais les désaccords sur leur périmètre et leur intérêt qui s'expriment dans l'enquête ne font pas l'objet de débats dans les instances de l'université.

*Bibliographie*

Agulhon C (2004) La formation continue à l'Université. Logique républicaine ou logique libérale ? Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs 3 : 193-214

Borras I & Bosse N (2017) Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ?, Formation emploi, 138(2), pp. 117138

Calviac S (2019) Le financement des universités : évolutions et enjeux, Revue française d'administration publique, 169(1), pp. 5168

Germinet F (2015) Le développement de la formation continue dans les universités,

Krücken G & Meier F (2006) Turning the university into an organizational actor', in Globalization and Organization World Society and Organizational Change. (Oxford University Press), pp. 241257

Manifet C (2012) La formation continue universitaire en France : un lieu de redéfinition du service public d'enseignement supérieur, Education et societes, 30(2), pp. 183200.

MESRI (2022) La formation continue dans l'enseignement supérieure n 2021', note flash du Sies 35

Mintzberg H & Waters JA (1985) Of Strategies, Deliberate and Emergent, Strategic Management Journal, 6(3), pp. 257272

Musselin C (2006) Are Universities specific organisations ? In : Krücken G, Kosmützky A, Torka M (eds) Towards a Multiversity ? Universities between Global Trends and national Traditions. Bielefeld : Transcript Verlag, pp. 6384

Szymankiewicz C (2016) Universités : un nouveau modèle économique et pédagogique pour

un développement effectif de la formation tout au long de la vie', in Cereq échanges, Professionnalisation des publics et des parcours à l'université

Thornton PH & Ocasio W (2008) Institutional logics. In : Greenwood R., Oliver C., Sahlin K., Suddaby R. (eds) The SAGE handbook of organizational institutionalism. London : Sage, pp. 99-129

**La crise Covid a-t-elle modifié la représentation des universités par l'État ? Enseignements de la gestion intergouvernementale de l'ESR durant la pandémie de Covid-19 (mars 2020-février 2021).**

*Auteur-ices : Mignot-Gérard Stéphanie, Musselin Christine, Waltzing Aline*

*Résumé* : En 2017, Christophe Charle diagnostiquait un écart grandissant entre le poids de l'enseignement supérieur universitaire dans la société et les profils des ministres en charge du secteur depuis 1968, avec pour conséquence un traitement subalterne des universités par les gouvernements successifs entre 1968 et 2012. Pour comprendre la manière dont l'ESR est traité par le gouvernement, nous proposons de compléter la lecture sociohistorique de Charle (2017) par une analyse des rapports de force intergouvernementaux.

La gestion nationale de la crise du Covid - par son caractère intersectoriel - constitue une opportunité unique d'examiner le travail interministériel et la manière dont le MESRI s'y est positionné.

Les crises sont susceptibles de perturber les relations stabilisées entre les acteurs et les organisations. La crise Covid marque-t-elle ainsi une rupture dans la représentation des universités par les élites politiques décrite par Charle (2017) ? Au contraire, la gestion nationale de la crise du Covid dans le secteur de l'ESR confirme-t-elle la faible préoccupation de l'État pour les universités ?

Nous explorons cette question à partir d'une analyse de la gestion interministérielle de la crise Covid dans l'ESR entre les mois de mars 2020 et février 2021. Bien que la coordination interministérielle se soit considérablement développée sous la Ve République (Gaïti 2019), les travaux de recherche sur ce sujet restent rares, à l'exception de l'étude de Dulong et al. (2019). De plus, il n'existe à notre connaissance aucune recherche sur la gestion interministérielle en situation de crise.

Notre matériau empirique est composé de deux corpus de données. Premièrement, des observations de réunions à l'échelle nationale, de mai 2020 à septembre 2021 : 14 réunions bimensuelles et de bureau des VP CFVU, 16 réunions bimensuelles et réunions de bureau des VP VU, 11 réunions de deux groupes de travail sur la reprise d'activité de la CPU, 7 réunions du groupe de travail sur la crise sanitaire de la CPU et 33 réunions quasi hebdomadaires entre le ministère et les trois conférences, CPU, CGE et CDEF. Deuxièmement, 8 entretiens semi-directifs ont été menés au sein du MESRI avec des personnes ayant participé à la gestion de crise au MESRI et/ou à des réunions interministérielles de crise sur cette période. Ces entretiens visent à saisir les positions que le MESRI a défendues dans la gestion interministérielle de crise, mais aussi ses relations avec les autres acteurs du gouvernement et l'écosystème de l'ESR.

Notre analyse de la place des universités dans les décisions gouvernementales est principalement centrée sur les interactions entre le MESRI, les autres ministères et le Gouvernement, mais intègre aussi les relations entre le MESRI et les établissements afin de comprendre comment elles participaient de la construction des positions défendues par le MESRI. Cela nous permet de mettre en évidence quatre phases de gestion de crise, chacune illustrant la difficulté pour l'ESR à faire valoir ses spécificités et intérêts au plus haut niveau de l'État.

La première phase est celle qui précède le confinement national du12 mars 2020 et la fermeture des universités jusqu'à la mi-mai. Le MESRI suit alors les orientations gouvernementales et les impose aux établissements, dans un premier temps en décourageant les demandes de fermeture venant de certains d'entre eux, puis une fois prise la décision de fermer les universités, en organisant la fermeture des universités. Celles-ci ne bénéficient d'aucun régime d'exception,

elles sont traitées comme des "lieux de travail" non essentiels comme les autres. L'enjeu est alors pour le MESRI de produire un ensemble de textes réglementaires et de répondre aux questions des établissements via une "FAQ" alimentée quotidiennement, visant à encadrer et à permettre la continuité des activités à distance.

Au printemps 2020, lors du déconfinement du pays, les universités réouvrent progressivement et partiellement. Le traitement des universités dans cette seconde phase est dominé par la préoccupation sanitaire : il s'agit en interministériel de déterminer les conditions de présence (distanciation, jauges, masques) sur les campus en fonction de l'évolution de la pandémie. Cette période se caractérise par une dépendance du MESRI au Ministère de la Santé dont il attend les instructions, comme tous les autres ministères, dans une période de forte incertitude sur l'évolution de la pandémie. À cette époque, le MESRI penche en faveur d'une rentrée en présentiel, mais sans écarter la possibilité d'une nouvelle vague. Le MESRI élabore plusieurs circulaires tout en incitant les établissements à préparer plusieurs scénarios pour la rentrée universitaire. Devant des directives fluctuantes qui aboutissent à une circulaire de rentrée tardive, les établissements préparent leur rentrée selon des modalités disparates.

La rentrée universitaire est marquée par une hausse des contaminations sur le territoire national. Dans cette troisième période, les universités font l'objet d'une grande méfiance de la part des autorités gouvernementales : les médias relayent des images "d'amphis bondés" qui nourrissent la suspicion du Ministère de la Santé et du cabinet du Premier Ministre. Les efforts engagés par le MESRI et les établissements pour montrer, chiffres et études à l'appui que les amphithéâtres ne sont pas des lieux de contamination ne parviennent pas à modifier cette représentation au plus haut sommet de l'État. Le MESRI est opposé à la fermeture des établissements du supérieur mais n'obtient pas gain de cause et doit imposer aux universités et aux grandes écoles une nouvelle séquence à distance en novembre 2020.

A l'hiver 2020/2021, se produit un retournement médiatique qui met le projecteur sur la précarité matérielle et la détresse psychologique des étudiants. Dans cette quatrième période, le gouvernement accepte la mise en place d'une série de mesures qui permettent aux universités de rouvrir partiellement et de lutter contre la souffrance étudiante (chèques psy, tuteurs Castex, repas à 1 euro...). Mais ces mesures s'accompagnent d'un contrôle plus étroit des universités par le Gouvernement quant à la mise en place effective et efficace des mesures. Un système de remontées régulières d'information est mis en place, mais le MESRI a souvent du mal à obtenir les données du terrain et répond aux injonctions gouvernementales en "jouant avec les chiffres" afin de préserver les réouvertures engagées.

L'analyse de la gestion nationale de la crise Covid dans le secteur de l'ESR tend ainsi à conforter l'idée d'une distance entre élites politiques et universités et traduit une double faiblesse du MESRI : dans sa dépendance au Ministère de la Santé et dans son incapacité à défendre une représentation alternative de celle véhiculée par les médias. Cette faiblesse est néanmoins compensée par une coordination régulière et une alliance avec les représentants des établissements.

*Bibliographie*

Charle, C. (2017). "Élites politiques et enseignement supérieur. Sociologie historique d'un divorce et d'un échec (1968-2012)", Pouvoirs 2(161) : 31-50

Dulong, D., France, P., et Le Mazier, J. (2019). "A quoi riment les "RIM" ? Les réunions interministérielles ou l'ordinaire du travail intergouvernemental", Revue Française d'Administration Publique, 3(171) : 697-712.

Gaïti, B. (2019). "Gouverner le gouvernement : les trajectoires des politiques de coordination gouvernementales en France (1935-2019)", Revue Française d'Administration Publique, 3(171) :565-585.

**V-Global : interroger le développement de l'Education au développement durable à l'université et promouvoir des pratiques d'enseignement innovantes.**

*Auteur-ices : Leininger-Frézal Caroline, Lecomte Aurore, Naudet Cédric*

*Résumé* : Deux mouvements de fond semblent encourager au développement de l'enseignement au développement durable dans l'enseignement supérieur. Tout d'abord, un mouvement international de protestation des jeunes a émergé en faveur de l'action contre le changement climatique. Depuis 2018 et les grandes manifestations lancées par Greta Thunberg, des marches pour le climat ont été organisées, avec notamment 50 000 manifestants à Paris le 16 mars 2019. Parallèlement, les demandes institutionnelles apparaissent plus pressantes avec, depuis 2009, le plan vert qui impose à tous les établissements d'enseignement supérieur la mise en place d'une démarche de développement durable et d'un référentiel national DD&RS. De même, le rapport Jouzel-Abbadie (2020) "enseigner la transition écologique dans le supérieur" engage une accélération de la formation et incite à l'aménageant des parcours de formation initiale et de l'offre de formation continue.

Pour autant, des enquêtes récentes ont permis d'objectiver l'état des connaissances et de l'investissement des jeunes à propos des questions environnementales. Elles ont montré que, même s'ils étaient sensibilisés à ces problématiques, leur niveau d'analyse des phénomènes climatiques et leur capacité d'abstraction pour comprendre les enjeux environnementaux restent faibles (REFEDD, 2020 ; APED, 2019 ; CREDOC, 2019). Dans ces conditions, comment favoriser le déploiement de l'éducation vers un développement durable dans le supérieur ?

Le projet V-GLOBAL est une recherche collaborative destinée à accompagner les enseignants du supérieur dans le développement d'un curriculum sur les changements globaux dans la perspective d'une éducation vers un développement durable. Porté par l'Université Paris-Cité en partenariat avec l'Université de Hambourg, l'Université Polytechnique d'Athènes (NTUA), Université Nationale d'Éducation à Distance (UNED), EUROGEO et COMMONSPACE, nous présenterons ici le premier axe du projet qui questionne l'intégration des enjeux environnementaux aux curricula prescrits, enseignés et appris (Jonnaert, 2011). Pour répondre à cette question, nous avons mené 1/une analyse des pratiques curriculaires à partir d'un corpus de 25 interviews semi-directives dans sept pays (France, Grèce, Allemagne, Espagne, Royaume-Uni, Portugal et Slovénie) auprès d'enseignants du supérieur en géographie et 2/ l'analyse des curricula prescrits des cinq universités partenaires. Les corpus ont été analysées de manière inductive (Creswell, 2018).

Les questions relatives aux enjeux environnementaux contemporains sont abordées essentiellement par un prisme environnemental dans une approche disciplinaire ou inter-pluri/transdisciplinaire. Les termes de transition, développement durable, changement global ont peu pénétré le curriculum. Les approches pédagogiques adoptées par les enseignants sont clivées entre d'une part des cours centrés sur la transmission de contenu et d'autre part des démarches variées comme la pédagogie de projet, l'apprentissage par problème, par le terrain, la démarche d'investigation etc. De manière paradoxale, quelle que soit la démarche mise en uvre par l'enseignant, les cours ont en commun de cibler les trois mêmes grandes compétences liées à la durabilité : pensée critique, pensée prospective et pensée spatiale. Nous retrouvons finalement sur les questions environnementales en Europe les différents types de curriculums universitaires identifiés par Molthan-Hill, et al. (2019) sur le changement climatique : 1) l'introduction du sujet de manière condensée dans les cours existants ; 2) la création de nouveaux cours spécialisés sanctionnés par un diplôme ; 3) la création de cours transdisciplinaires pour tous les étudiants de manière facultative ou 4)

obligatoire. La création d'un cours transdisciplinaire pour tous les étudiants d'une même université, quelle que soit leur formation, est évidemment un défi majeur : elle nécessite des ressources pédagogiques importantes et crée des contraintes en termes d'emploi du temps et de logistique des salles. Somme toute, ces analyses permettent d'identifier des enjeux, des leviers et des freins au déploiement de l'éducation au changement global dans le supérieur.

5. Inscription dans la thématique de la conférence et dans les axes de l'appel à communication.

Cette communication propose une comparaison des contextes de déploiement des démarches de développement durable et du référentiel DDRS dans plusieurs pays européens et s'insère dans l'Axe 1.

*Bibliographie* :

APED (2019). École, savoirs, climat, Enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire, a propos du dérèglement climatique. APED. https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/10/Ecole-savoirs-climat-Aped-2019.pdf.

Castro, R. 2019. Blended learning in higher education : trends and capabilities. Education and Information Technologies, 24, 2523-2546. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3

Creswell, J. W. (2018). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (6th edition). Pearson.

Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 56(135145), Article 56. https://doi.org/10.4000/ries.1073

REFEDD (2020). Les étudiants face aux enjeux environnementaux, Synthèse des résultats de la CNE2020, REFEDD.

## (Re)définir le laboratoire comme espace de socialisation : l'insertion des doctorant.e.s dans les collectifs de travail en sciences humaines et sociales

*Auteur-ices : Ondarçuhu Irène*

*Résumé* : Cette proposition de communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la socialisation des doctorant.e.s en sciences humaines et sociales. Si plusieurs recherches se sont intéressées au devenir professionnel des docteur.e.s (Mangematin et al, 2000 ; Giret, 2003 ; Calmand & Recotillet, 2013 ; Barret et al., 2014...), rares sont celles qui ont exploré les conditions concrètes de réalisation des thèses et de socialisation des doctorant.e.s, en particulier en SHS (Serre, 2015). Dans la continuité des travaux menés sur la formation des étudiant.e.s en médecine (Hughes, 1955 ; Becker et al., 1961), l'enjeu de cette recherche est de comprendre ce que l'institution scientifique fait aux doctorant.e.s, mais aussi ce que les doctorant.e.s font collectivement à l'institution, et ce qu'ils et elles nous apprennent de celle-ci. La formation doctorale fait intervenir une pluralité d'acteur.ice.s (des directeur.ice.s de thèse, des chercheur.e.s et/ou des enseignant.e.s-chercheur.e.s, des doctorant.e.s) et d'institutions (l'université, l'école doctorale, le laboratoire...). Les écrits académiques qui s'intéressent à l'encadrement doctoral depuis la création des écoles doctorales (ED) en 1992 interrogent notamment la permanence (ou le déclin) de la relation duale entre directeur.ice.s de thèse et doctorant.e.s (Herzlich, 2005 ; Saint-Martin, 2015 ; Gerard, 2017). Dans sa thèse, A. Dahan (2011) questionne aussi les recompositions des pratiques des professionnels autonomes, après la réforme des ED en France. Le laboratoire reste finalement l'instance socialisatrice la moins étudiée, alors même que son rôle dans la formation doctorale est réaffirmé dans la "charte des thèses" en 1998. Aussi, pour cette communication, je propose une réflexion sur le laboratoire comme espace de formation par la recherche et de socialisation des doctorant.e.s en SHS. État de l'art et question de recherche Les laboratoires de sciences humaines et sociales constituent le point aveugle des études de laboratoire. Les laboratoires ont d'abord été étudiés comme espaces de production des connaissances (Vinck, 2007) en sciences exactes et expérimentales. Plusieurs travaux se sont intéressés à la question de l'instrumentation, en montrant son étroite articulation avec les collectifs de recherche en physique des particules (Pickering, 1984 ; Traweek, 1988 ; Knorr-Cetina, 1990), en biologie (Latour & Woolgar, 1979 ; Lynch, 1985 ; Clarke & Fujimura, 1992) en recherche médicale (Vinck, 1992 ; Keating & Cambrosio, 2003), et plus récemment en nanosciences et nanotechnologies[3]. D'autres recherches ont porté sur les pratiques organisationnelles des chercheur.e.s et mis en évidence des formes variées de division du travail et de coordination au sein des laboratoires (Thill, 1973 ; Latour & Woolgar, 1979 ; Shinn, 1980 ; Vinck, 1992 ; Louvel, 2005 ; Vinck & Zarama, 2007...). Comme espace de formation par la recherche et de socialisation des doctorant.e.s, le laboratoire a été peu étudié, et à nouveau ces travaux portent sur les sciences exactes et expérimentales. Ainsi ceux de S. Louvel (2005, 2007) portent sur la chimie et la biologie et ceux de J. Barrier (2011) sur l'électronique et les micro/nanotechnologies. Ce dernier montre que dans ces laboratoires, les doctorant.e.s sont intégrés dans une organisation collective du travail et que cela est accentué par l'essor des financements sur projet. Qu'en est-il en SHS ? Comment s'y organise le travail alors qu'on y observe, selon D. Serre (2015), une propension dominante à des formes solitaires de recherche, notamment parce que les chercheur.e.s y sont moins dépendants d'instruments que dans les sciences expérimentales (Simoulin, 2007) ? Pour apporter une réponse à ces questions, je centrerai cette contribution sur la socialisation des doctorants au travail en SHS. Méthodes et données Je m'appuie sur une recherche empirique menée dans quatre laboratoires, de gestion et d'histoire, deux disciplines qui témoignent de pratiques de recherche et de conditions d'exercice

sensiblement différentes (Becquet & Musselin, 2004). J'observe ainsi des contextes organisationnels et institutionnels variés qui me permettent de mesurer l'influence de l'environnement de travail sur la socialisation des doctorant.e.s. Au sein de ces laboratoires, j'ai réalisé une centaine d'entretiens, avec des doctorant.e.s, des directeur.ice.s de thèse, des directeur.ice.s d'école doctorale, des personnels administratifs des ED et des laboratoires pour confronter les points de vue sur la formation doctorale. Ces entretiens ont été complétés par des observations d'activités collectives (séminaires, ateliers doctoraux, journées de rentrée...) afin de mieux cerner le rôle des doctorant.e.s dans les équipes de recherche. Principaux résultats Je montrerai d'abord que les activités d'enseignement et de recherche dans les laboratoires de SHS sont caractérisées par une faible interdépendance fonctionnelle et peuvent ainsi être qualifiées de loosely coupled (Weick, 1976 ; Musselin, 1990). Dans la mesure où le matériau de recherche en SHS se situe à l'extérieur du laboratoire, ce dernier est davantage perçu par les acteurs comme une structure administrative, une "adresse institutionnelle", plus que comme un réel espace de production des connaissances. Aussi, le fait que les chercheur.e.s soient intégrés dans des réseaux de travail et de sociabilités hors les murs (avec notamment l'essor des financements sur projet) interroge la pertinence du laboratoire comme entité collective. Ensuite, je mettrai en avant l'objectif intégrateur dont sont porteurs  avec plus ou moins d'intensité  les programmes doctoraux, en montrant qu'ils visent moins à renforcer le niveau d'interdépendance fonctionnelle qu'à susciter un sentiment d'appartenance, des opportunités d'échanges, du lien social, du partage de connaissances. Les doctorant.e.s sont par ailleurs eux-mêmes porteurs de cet objectif et contribuent ainsi à (re)définir le laboratoire comme espace de socialisation. Ce sont d'abord eux et elles qui apparaissent comme les principaux vecteurs d'intégration au sein des laboratoires : ils participent notamment à formaliser l'accueil et à rendre lisibles les règles de fonctionnement du monde académique. Ils et elles s'impliquent également dans la vie quotidienne et l'animation scientifique des laboratoires, en participant à la gestion des communs, à l'organisation des séminaires, à la mise en place d'ateliers de formation et de partage d'expérience. Je détaillerai ici les leviers mobilisés par les doctorant.e.s pour compenser le caractère faiblement couplé des laboratoires de SHS et y faire vivre des collectifs de travail. Je montrerai enfin que ces efforts d'intégration sont contrebalancés par deux phénomènes. D'une part, les doctorant.e.s ne sont pas tous porteurs de ce besoin ou de cet objectif d'intégration. Le loose coupling est notamment entretenu par les doctorant.e.s en Cifre et en auto-financement qui doivent faire face à des attentes parfois incompatibles entre le laboratoire et l'organisation extérieure pour laquelle ils et elles travaillent. D'autre part, le "script de carrière" (Dany et al., 2011) du petit académique auquel se conforment tous les doctorant.e.s rencontrés, dans les deux disciplines et quels que soient leurs objectifs de carrière par la suite, tend à les socialiser à des modalités de travail qui reproduisent celles des chercheur.e.s des laboratoires et qui portent en creux des conceptions différenciées du rôle de l'organisation dans la construction des carrières (Louvel & Valette, 2008). Inscription dans la thématique de la conférence et dans les axes de l'appel à communication Cette proposition s'inscrit ainsi dans l'axe 2 de l'appel à communication dans la mesure où j'entends mettre en évidence les prises d'initiative de certains doctorant.e.s pour créer plus de coupling dans les laboratoires de SHS, tout en montrant qu'ils et elles se heurtent à des résistances, qui renvoient face à face des conceptions différentes de l'autonomie des chercheur.e.s et du rôle du laboratoire dans la production des connaissances en SHS. [3] Dominique Vinck (dir.), Le laboratoire comme espace de production des connaissances [dossier thématique], Revue d'anthropologie des connaissances, 1-2, 2007.

## Des "jeunes de banlieues" aux "jeunes des territoires" : changement et permanence de la réception des politiques d'ouverture sociale des grandes écoles

*Auteur-ices : Pavie Alice, Rossignol-Brunet Mathieu, Oberti Marco*

*Résumé* : Depuis le milieu des années 2010, les politiques éducatives en général et celles liées à l'ouverture sociale en particulier ciblent de nouvelles catégories : les "jeunes des territoires", et les établissements "ruraux" et "isolés" qui les scolarisent. Elles cohabitent désormais avec celles des "jeunes de banlieue" et des "quartiers sensibles", autour desquelles s'est déployée la politique de la ville à partir des années 1980 (Tissot 2007) et les dispositifs d'ouverture sociale développés par les grandes écoles à partir des années 2000 (van Zanten 2010).

Ce nouveau ciblage se construit en lien  et parfois en opposition  avec l'ancien. Ainsi, en 2019, le rapport Azéma-Mathiot peignait un bilan critique de la politique d'éducation prioritaire, arguant que sa cartographie ne reflète pas toute la réalité des difficultés scolaires, car 70% des élèves des familles modestes sont scolarisés hors éducation prioritaire ; il soulignait notamment que les "territoires ruraux isolés" y échappent. En 2021, Jean-Michel Blanquer décidait de transposer les cités éducatives[1] des quartiers prioritaires de la politique de la ville aux territoires ruraux et annonçait la création des "territoires éducatifs ruraux"[2], testés dans trois académies[3].

Ce tournant se répercute à l'échelle des grandes écoles, qui y contribuent en retour. L'association Des territoires aux grandes écoles[4], créée en 2013, compte aujourd'hui 52 antennes ; elle défend l'intégration de cursus sélectifs par les "lycéens des territoires". Salomé Berlioux, présidente de l'association Chemins d'avenirs, a publié en 2020 un rapport médiatisé sur l'égalité des chances dans la France des zones rurales et des petites villes. Les Cordées de la Réussite[5] ciblent désormais les établissements "de zones rurales éloignées des métropoles" en plus de ceux des réseaux d'éducation prioritaire et des quartiers prioritaires de la politique de la ville[6]. Depuis 2020, Sciences Po Paris intègre à son dispositif Convention éducation prioritaire (CEP) de nouveaux lycées localisés au sein de ce type de territoires.

Cette communication vise, à partir du cas de Sciences Po Paris, à analyser comparativement, en fonction du territoire, le rapport des élèves à un dispositif d'ouverture sociale qui les prend pour cible (ici les CEP). Le cadre théorique adopté est donc celui de la réception de l'action publique, qui prend pour objet les rapports individuels aux politiques publiques et leur contribution à leur production (Revillard 2018). Nous contribuons ainsi aux travaux sur les effets de l'ouverture sociale sur ses "bénéficiaires" (Buisson-Fenet et Landrier 2008 ; Oberti, Sanselme, et Voisin 2010 ; Pasquali 2014), mais en insistant sur l'appropriation territorialement et socialement située de tels dispositifs.

Nous nous demanderons comment la projection des lycéens ruraux dans l'enseignement supérieur (Didelon-Loiseau et Jedlicki 2020 ; Guéraut, Jedlicki, et Noûs 2021 ; Lemêtre et Orange 2016), leurs représentations de leurs difficultés en matière d'orientation ainsi que leur conception des "élites" et du "mérite" affectent leur perception de la réponse apportée par une grande école telle que Sciences Po Paris à "l'ouverture sociale" construite comme problème public (van Zanten 2010).

Les données mobilisées ont été recueillies dans le cadre d'une enquête de terrain menée dans un lycée nouvellement conventionné et scolarisant principalement des élèves habitant des espaces ruraux : observations des "ateliers Sciences Po" dans l'établissement ; entretiens avec les élèves et l'équipe éducative (N=30) ; quatre entretiens collectifs de deux heures avec des élèves investis et non investis dans le dispositif. Ce matériau est éclairé par la revisite (Laferté, Pasquali, et

Renahy 2018) d'une précédente enquête menée en 2007[7] dans trois lycées conventionnés de banlieue parisienne, offrant un contrepoint spatial et temporel.

En premier lieu, nous montrons que  comme cela a été constaté pour les élèves investis dans des dispositifs d'ouverture sociale scolarisés en éducation prioritaire en banlieue  les lycéens ruraux qui participent aux "ateliers Sciences Po" sont sur-sélectionnées scolairement et socialement dans leur établissement (Olympio et al. 2022) et/ou disposent de "capitaux cachés" (Pasquali 2014). Ces élèves appartiennent majoritairement aux classes moyennes et se projettent dans l'enseignement supérieur long (licence, master).

Nous mettons ensuite en évidence les enjeux et les difficultés liés à l'orientation dans le supérieur perçus par ces élèves, en comparaison avec ceux que formulaient les "jeunes de banlieue" enquêtés quinze ans auparavant. Si certaines problématiques demeurent et sont communes aux deux terrains, comme le déficit d'information, le sentiment de relégation, l'opposition à Paris ; d'autres apparaissent plus spécifiques, en particulier la distance vis-à-vis des lieux de formation et les coûts matériels, sociaux et psychologiques qui en découlent.

Enfin, nous analysons les liens entre ces éléments et la réception du dispositif CEP par ces élèves : si la dimension symbolique du dispositif trouve chez eux un fort écho  suscitant un sentiment de revalorisation et transformant positivement leur image de l'institution  ses dimensions stratégiques et matérielles sont perçues comme insuffisantes. La candidature à Sciences Po apparait alors comme un risque, que seule une minorité d'élèves sont à même de prendre.

*Bibliographie*

Buisson-Fenet, Hélène, et Séverine Landrier. 2008. "Être ou pas? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir". Éducation et sociétés 21(1):6780.

Didelon-Loiseau, Clarisse, et Fanny Jedlicki. 2020. "Les limites sociospatiales aux aspirations étudiantes en Haute-Normandie". P. 21732 in Parcours d'étudiants: Sources, enjeux et perspectives de recherche, Grandes Enquêtes, Ined Éditions.

Guéraut, Élie, Fanny Jedlicki, et Camille Noûs. 2021. "L'émigration étudiante des filles du coin : Entre émancipation sociale et réassignation spatiale". Travail, genre et sociétés 46(2):13555.

Laferté, Gilles, Paul Pasquali, et Nicolas Renahy, éd. 2018. Le laboratoire des sciences sociales : histoires d'enquêtes et revisites. Raisons d'agir.

Lemêtre, Claire, et Sophie Orange. 2016. "Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux". Savoir/Agir 37(3):6369.

Oberti, Marco, Franck Sanselme, et Agathe Voisin. 2010. "Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents: entre méritocratie et perception d'inégalités". Actes de la recherche en sciences sociales 180(5):10224.

Olympio, Noémie, Alice Pavie, Ariane Richard-Bossez, Renaud Cornand, Caroline Hache, et Nathalie Richit. 2022. "Une sélection au  mérite ?" Formation Emploi. 158:12139.

Pasquali, Paul. 2014. Passer les frontières sociales: comment les "filières d'élite" entrouvrent leurs portes. Fayard, 2014.

Revillard, Anne. 2018. "Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants. La réception de l'action publique". Revue française de science politique 68(3):46991.

Tissot, Sylvie. 2007. L'Etat et les quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique. Seuil.

van Zanten, Agnès. 2010. "L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation?" Sociétés contemporaines 79(3):6995.

[1] Il s'agit d'une politique publique visant à "mobiliser et structurer tous les acteurs de la communauté éducative (État, collectivités locales, parents, associations, intervenants du périscolaire, travailleurs sociaux, écoles et collèges...) autour d'enjeux éducatifs partagés pour consolider la prise en charge des enfants et des jeunes de quartiers prioritaire de la politique de la ville,

depuis la petite enfance jusqu'à leur insertion professionnelle, à tous les temps et dans tous les espaces de vie" https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/cites-educatives-76

[2] https://www.education.gouv.fr/les-territoires-educatifs-ruraux-308601

[3] Nancy-Metz, Normandie et Amiens.

[4] https://www.desterritoiresauxgrandesecoles.org/

[5] Un label national dont bénéficient de nombreux dispositifs d'ouverture sociale portés par des grandes écoles.

[6] https://www.education.gouv.fr/les-cordees-de-la-reussite-permettre-aux-eleves-de-batir-et-de-concretiser-un-projet-d-orientation-306210

[7] Par Marco Oberti, Franck Sanselme, Mireille Clémençon et Maxime Froissant.

## D'Admission Post-Bac à Parcoursup : une accélération de la stratification scolaire dans les formations franciliennes en droit

*Auteur-ices : Rossignol-Brunet Mathieu, Frouillou Leila*

*Résumé* : Début 2018, le système d'affectation dans l'enseignement supérieur Admission Post-Bac (APB) est remplacé par Parcoursup. Ce changement de plateforme s'inscrit dans un contexte plus général de réformes favorisant d'une part l'autonomie des établissements, avec une volonté de créer des établissements d'excellence en lien avec l'importance prise par les classements universitaires (Musselin, 2017), d'autre part le "libre-choix" scolaire (Oberti, 2007), également symbolisé par la réforme du baccalauréat en 2019. Parmi les changements de règles induits par le passage à Parcoursup, on trouve la possibilité pour l'ensemble des formations de licence de classer les candidat-es, introduisant une sélection de ces dernier-es lorsque les formations sont dites en tension, et la levée de la sectorisation académique en Île-de-France depuis 2019, la priorité étant désormais régionale. Bien que d'autres dynamiques interviennent, comme l'augmentation considérable du nombre de bachelier-es et donc de primo-entrant-es dans l'enseignement supérieur depuis une dizaine d'année (Rossignol-Brunet et al., 2022), on posera dans cette communication la question de l'évolution des publics admis en licence de droit en Île de France suite à ce changement de plateforme.

Les recherches conduites jusqu'à présent sur la différenciation entre établissements privilégient la comparaison entre site mère et antenne (Bernet, 2009 ; Felouzis, 2006), ou sur un même territoire mais sans intégrer l'évolution temporelle des affectations (Frouillou, 2017 ; Sargeac, 2021). D'autres travaux font état d'une polarisation du système universitaire, mais à l'échelle des établissements et non d'une filière de formation (Avouac et Harari-Kermadec, 2022). En lien avec le changement de plateforme, une étude conduite par Bechichi et al. (2021) montre quant à elle que la stratification socio-scolaire des formations est globalement stable entre APB et Parcoursup au niveau national, mais que le constat diffère lorsque l'on change l'échelle d'analyse ou son périmètre. De fait, les configurations concurrentielles, à la fois en termes de périmètre géographique et de filière d'études, peuvent donner lieu à des évolutions très fortes dans les caractéristiques des publics.

Pour répondre à la question de recherche, nous mobilisons les données nationales des bases APB 2016 et Parcoursup 2019  2021. Nous avons fait le choix de présenter les évolutions des publics admis dans les licences de droit en Île-de-France entre 2016 et 2021[1], dont l'intérêt d'une analyse a été souligné par le dernier rapport du comité éthique de Parcoursup (2023). Il s'agit en effet d'une filière en tension, où tous-tes les candidat-es ne sont donc pas admis-es et où le classement opéré par les commissions de recrutement joue sur les chances d'affectation ; sur un territoire à forte densité de formation (Baron et Berroir, 2007), permettant aux candidats de postuler dans plusieurs établissements.

Nos résultats montrent que le changement de plateforme se traduit par un renforcement de la dimension scolaire du recrutement : en lien avec la possibilité de classer les candidats, les bachelier-es professionnel-les sont proportionnellement moins nombreux-ses dans l'ensemble des formations de droit, tandis que les titulaires de mention sont en moyenne plus nombreux-ses. Ces dynamiques sont toutefois très inégales selon les établissements : les universités considérées comme les plus prestigieuses recrutent ainsi les meilleur-es bachelier-es sur le plan scolaire, accentuant les différences déjà présentes initialement entre établissements. En effet, la levée de la sectorisation académique, qui se traduit par une augmentation en Île-de-France de la part moyenne des admis-es d'une autre académie (de 29% à 45%), permet à ces mêmes universités

parisiennes, déjà dominantes dans l'espace des formations de droit franciliennes, d'attirer les très bon-nes candidat-es des académies limitrophes qui restaient jusqu'en 2018 dans les établissements versaillais et cristoliens. De 2016 et 2019, on passe ainsi de 28% à 70% d'admis-es titulaires d'un baccalauréat général avec mention dans les licences parisiennes.

Cette communication entend ainsi contribuer à éclairer les débats relatifs au processus de différenciation des établissements du supérieur à partir du cas de l'évolution des publics admis en première année de licence suite au changement de plateforme d'affectation. Elle montre que ces concurrences se structurent ici dans des configurations locales, car découlant de la densité des formations, de leur accessibilité en transports, et du vivier de recrutement dans lequel elles sont positionnées ; et résultent de l'évolution des règles de fonctionnement du système d'affectation à travers la question des priorités d'admission.

*Bibliographie*

AVOUAC Romain et HARARI-KERMADEC Hugo, 2022, L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015). Économie et Statistique, vol. , nř 528529, p. 6383.

BARON Myriam et BERROIR Sandrine, 2007, Paris et le système universitaire français : mythe et réalités. Annales de géographie, vol. 655, p. 227246.

BECHICHI Nagui, Julien GRENET, & Georgia THEBAULT, 2021, Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : quels effets du passage à Parcoursup ?, INSEE, Documents de travail.

BERNET Éric, 2009, Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ?. Carrefours de l'éducation, vol. 27, p. 131152.

CHAREYRON Victor, Hugo HARARI-KERMADEC, & Gilles MARTINET, 2022, Des centres aux périphéries du système universitaire: visualiser la différenciation sociale et géographique à l'entrée en licence, Urbanités, 16

Comité éthique et scientifique de Parcoursup, 2023, Rapport annuel au Parlement (5e), https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-02/rapport-cesp-2023-26310.pdf , 94 pages.

FELOUZIS Georges, 2006, Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine. Revue française de pédagogie, vol. nř 156, nř 3, p. 101116.

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

MUSSELIN Christine, 2017, La grande course des universités. Paris, France, SciencesPo les presses.

OBERTI Marco, 2007, Le piège du libre choix scolaire. Mouvements, vol. 52, p. 145152.

ROSSIGNOL-BRUNET Mathieu, FROUILLOU Leïla, BUGEJA-BLOCH Fanny, COUTO Marie-Paule, Ce que masquent les nouveaux publics étudiants : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français, Lien social et Politiques, 89

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 de l'université Paris Nanterre, 328 p.

[1] Toutefois, afin de mieux saisir ce qui est propre à cette filière d'études et à ce territoire, des résultats portant sur les licences de droit en Occitanie Ouest et sur les licences franciliennes d'histoire seront mobilisées.

**La sélection postbac en recomposition : gestion des effectifs et pratiques de sélection dans les licences dites "non sélectives" depuis la loi ORE**

*Auteur-ices : Sargeac Mélanie*

*Résumé* : Cette communication a pour objectif de revenir sur les effets des nouvelles réglementations de la sélection des étudiant.e.s depuis la mise en place par la loi ORE de 2018, et cela en se concentrant sur la sélection à l'entrée, et au sein, du premier cycle des formations universitaires. En prenant pout objet des formations définies comme non "sélectives" par le MESRI et par la plateforme nationale d'admission Parcoursup, nous produisons une description de l'évolution des pratiques de sélection depuis la mise en place de cette loi, ainsi que les effets sur les formations et sur les populations étudiantes. Nous proposons en ce sens de faire état d'une recomposition de l'espace de l'enseignement supérieur par le prisme de l'analyse des pratiques de sélection au sein des filières dites "non sélectives".

Si le premier cycle universitaire a été analysé à de nombreuses reprises par les travaux de sociologie de l'éducation d'abord comme un espace relativement ouvert à l'accueil de "nouveaux étudiants" (Elrich, 1998), notamment en ce que la législation indique que "le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat"[1], la mise en place de la plateforme Parcoursup a introduit des variations particulièrement importantes entre les formations d'une même discipline. Depuis 2018, la loi ORE[2] vient réformer les conditions d'accès au premier cycle universitaire en introduisant de plus grandes marges de manuvre pour ces filières "non sélectives" en leur permettant de trier davantage les candidatures lorsqu'elles obtiennent de nombreuses demandes, en particulier par la vérification d'attendus et la possibilité d'inscrire les étudiant.e.s dans des parcours parallèles (dispositif "oui si"[3]).

Or, cette réglementation conduit à une différenciation des pratiques de sélection à l'échelle des formations "non sélectives" en fonction de l'attractivité des établissements. Par ailleurs, la non-hiérarchisation des vux conduit à ce que les étudiant.e.s candidatent à de nombreuses formations, et ainsi à multiplier le nombre de demandes reçues par les établissements, sans que cela ne corresponde à la part de demandes réelles. A ce sujet, le 5e rapport du Comité éthique et scientifique de Parcoursup évoquait en février 2023 l'ambigüité en jeu derrière la catégorisation de licences "non sélectives" pour qualifier ces formations :

Si l'on considère maintenant les licences non sélectives, il est exact que certaines d'entre elles n'accueillent pas tous les candidats car elles sont "attractives" alors que d'autres ne sélectionnent pas leurs candidats car elles sont "peu attractivesż. [...] La loi ORE n'a rien modifié pour les licences peu attractives qui appellent, en principe, tous leurs candidats sans remplir leur capacité d'accueil. Elles représentent plus de la moitié des licences non sélectives mais seulement 44% des candidats admis en licence non sélective. [...] À contrario, en 2021, un peu plus de 1 200 licences attractives ont classé leurs candidats et ne les ont pas tous accueillis. Elles représentent 6% de la totalité des formations offertes à l'entrée dans l'enseignement supérieur, 19% de la totalité des places offertes en capacité d'accueil. La moitié de ces formations sont en PASS, LAS, STAPS et Psychologie. 170 500 candidats ont été admis dans ces formations.[4]

La lecture de ce rapport permet de mettre en lumière la variabilité des pratiques de sélection entre des établissements "attractifs" et "peu attractifs". Les licences les plus attractives acquièrent ainsi la possibilité de sélectionner leur public étudiant, à l'origine d'une polarisation socio-scolaire des publics étudiants entre les formations. Quant aux formations "non sélectives" dont le nombre de candidatures n'excéderait pas les capacités offertes, la place accordée peut toutefois se conjuguer à une inscription obligatoire à un parcours d'accompagnement pédagogique personnalisé

encadré par le dispositif "oui si"[5]. Par ailleurs, il s'exerce dans ces formations tout au long de la progression entre les cycles une sélection progressive qui réduit drastiquement les effectifs dès la fin de la première année (en particulier dans les formations de droit).

De nombreux travaux récents prennent pour objet cette reconfiguration de l'accès à l'enseignement supérieur. Parmi ces travaux certains analysent les outils d'orientation eux-mêmes (Frouillou, 2015 ; Bodin & Orange, 2019 ; Frouillou, Pin & Van Zanten, 2019). Le positionnement de cette communication est complémentaire puisqu'il se propose de prendre pour objet les pratiques de sélection postbac au sein des formations universitaires présentées comme "non sélectives". L'originalité de notre étude réside en particulier dans le fait d'isoler une seule et même discipline  le droit  afin de révéler les variations internes entre les établissements, et de dégager des rapports à la sélection des étudiant.e.s et des enseignant.e.s juristes en insistant sur un "ancrage disciplinaire" (Bodin, Millet, Saunier, 2018).

Notre hypothèse postule qu'après l'orientation effectuée par Parcoursup, surviendrait une socialisation variable (parfois de renforcement, de conversion ou de transformation [Darmon, 2006]) des étudiants en fonction de l'anticipation a priori des enseignants-chercheurs des différents établissements de leur public étudiant respectif. Cette anticipation de la réussite ou de l'échec de leurs étudiants (Bodin & Orange, 2019) entraînerait chez les enseignants une adaptation a posteriori de leurs pratiques et de leurs discours. Ainsi, aux analyses par le prisme des "matrices disciplinaires" (Bodin et al. 2018) qui "constituent des cadres puissants, modulant les conditions de travail et d'enseignement, imposant des contenus socialisateurs" nous proposons d'ajouter la variable explicative de celle de l'effet établissement en décrivant une anticipation de la réussite ou de l'échec de leur public étudiant par les différentes équipes pédagogiques et une adaptation de leurs discours et de leurs pratiques.

Notre étude repose dans un premier temps sur une analyse quantitative de la sélection à l'entrée de trois disciplines (exploitations de la base Parcoursup 2018 et de la base SISE (2014-2018)) : le droit, les mathématiques, et la sociologie à l'échelle des licences d'île-de-France. Dans un second temps, à partir d'une approche croisée de données quantitatives et qualitatives, nous mettons en évidence la polarisation socio-scolaire des publics étudiants entre trois formations de droit en Île-de-France. Enfin, nous décrivons à partir d'une analyse de séquences qu'à caractéristiques socio-scolaires équivalentes nous pouvons observer des parcours différents entre les établissements.

En conclusion, cette communication propose de décrire les reconfigurations en termes de pratiques de sélection depuis la mise en place de la loi ORE, et de confronter ces évolutions à la fois avec les effets sur les publics concernés (enseignant.e.s et étudiant.e.s) mais également avec les tensions autour de la qualification officielle de licences "non sélectives".

[1] Article L612-3 du code de l'éducation, `https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000042815027/`

[2]Voir la loi 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, voir en ligne ici : `https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777`

[3] Voir la loi 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, consultable en ligne : `https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777`

[4] 5e rapport du Comité éthique et scientifique de Parcoursup, février 2023 `https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-02/rapport-cesp-2023-26310.pdf`

[5] Voir la loi 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, consultable en ligne : `https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777`

**La fabrique ambivalente de linternationalisation des carrières dans les espaces de recrutement académiques. Le cas de la Suisse.**

*Auteur-ices : Sautier Marie*

*Résumé* : Un nombre croissant de jeunes chercheur.e.s évoluant dans l'espace européen est confronté aux injonctions à l'internationalisation, que ce soit à celle de publier dans des revues anglophones, de nouer des collaborations transnationales, ou de réaliser des séjours à l'extérieur de l'institution et du pays d'origine (Bataille & Sautier, 2021 ; Jepsen et al., 2014 ; Le Feuvre et al., 2020). Phénomène porté et encouragé par l'Union Européenne au cours des 30 dernières années, la mobilité du personnel scientifique fait désormais partie des pratiques communément valorisées dans l'enseignement supérieur et la recherche, et la plupart des pays européens ont développé et mis en place une stratégie d'internationalisation au niveau national (European Commission, 2017). Dans les faits, ces mesures n'ont pourtant pas abouti à la création d'un ń marché européen de la recherche ż, tel qu'imaginer dans les instances européennes, et l'internationalisation des carrières reste de fait très dépendante des environnements nationaux, disciplinaires et institutionnels (Hamann & Zimmer, 2017 ; Herschberg et al., 2018 ; Laudel et al., 2019 ; Musselin, 2004). Les phénomènes liés aux circulations académiques dans le contexte européen ont fait l'objet d'une multiplicité d'études, notamment en produisant une analyse de l'internationalisation au niveau macro-social, par le biais d'approches quantitatives et comparatives, ou par le prisme des politiques publiques (Cosnefroy et al., 2020 ; Geuna, 2015). Cette communication propose à l'inverse d'explorer l'internationalisation du personnel de recherche par un des lieux empiriques de sa production : les commissions de recrutement. L'enquête part du cas Suisse, le système académique le plus internationalisé à l'échelle européenne. Membre de l'Espace Européen de la Recherche (ERA) depuis sa création en 2000, la Suisse se distingue par un niveau croissant de mobilité dite entrante au cours des 30 dernières années, avec particulièrement un taux de professeur.e.s étranger.e.s désormais supérieur à 50% (OFS, 2022). La Suisse se distingue également par un niveau élevé de mobilité dite sortante, les jeunes chercheur.e.s évoluant en Suisse étant socialisé.e.s précocement lors de leur doctorat à l'idée qu'effectuer un post-doctorat à l'étranger constitue l'un des éléments indispensables d'une trajectoire d'excellence, et l'un des critères incontournables de son évaluation (Sautier, 2021).

Cette recherche vise ainsi à analyser quelques-uns des leviers de production de l'internationalisation des carrières au niveau local, à l'intérieur des dispositifs institutionnels et par les actrices et acteurs du recrutement. La méthodologie d'enquête comprend l'observation ethnographique de cinquante commissions de nomination professorales. Ces commissions universitaires, chargées d'examiner la qualité de plusieurs dizaines, parfois plusieurs centaines, de candidatures suisses et étrangères, constituent le principal dispositif d'attribution d'un poste académique stable dans le système universitaire suisse. Les observations ethnographiques ont été réalisées pendant trois ans, dans deux universités et dans une variété de disciplines, comprenant les Lettres, les Sciences Humaines et Sociales, les Sciences Physiques et du Vivant. L'analyse des données s'appuie également sur un ensemble de cinquante entretiens semi-directifs, réalisés auprès d'une pluralité d'actrices et acteurs du recrutement universitaire en Suisse : des rectrices et recteurs, des doyennes et doyens de différentes facultés, des membres siégeant dans les commissions de nomination, des responsables égalité, ainsi que des employé.e.s du Fonds National Suisse (FNS), principale agence publique de financement sur le territoire helvétique.

Les résultats conduisent à nuancer en partie l'opérationnalité du critère de mobilité au moment d'examiner et de comparer les candidatures. Ils permettent aussi d'appréhender comment

les dispositifs, les instruments, et les pratiques discursives régissant l'évaluation des candidatures, participent à définir, à valoriser ou au contraire à sanctionner des manières spécifiques ń d'être international.e ż et ń d'être mobile ż dans le contexte helvétique. Une analyse intersectionnelle permet également de pointer en quoi l'attribution d'une valeur – et bien souvent d'une valeur morale – à la mobilité ou à l'internationalité des candidat.e.s est sensible à un ensemble de caractéristiques sociales, telles que le genre, la nationalité, la race, ou la configuration familiale. J'explore enfin comment les standards de carrière ayant trait à la circulation du personnel de recherche font l'objet de traductions et de négociations permanentes, participant à recomposer les frontières entre un nouvel espace ń globalisé ż de l'emploi scientifique et la persistance de marchés de recrutement locaux.

**L'encadrement doctoral a-t-il vraiment changé ? Premiers résultats d'une enquête sur les sciences juridiques en France.**

*Auteur-ices : Sigalo Santos Luc, Lebrou Vincent*

*Résumé* : L'institutionnalisation, par décret en 2016, de comités de suivi individuels de thèse constitue une nouvelle étape de l'encadrement du doctorat. Les rares travaux traitant de ces comités[1] y voient l'avènement d'un "tiers éducatif", de nature à "bouleverser la relation duale" entre encadrantůes et encadréůes (Jorro et Saboya, 2020). On serait ainsi entré dans un nouvel "âge de la régulation doctorale" (Serre, 2015), plus collégial, qui permettrait de faire advenir la "professionnalisation"[2] des doctorantůes tout en s'assurant que leurs conditions de travail sont respectées, notamment pour les femmes que l'on sait surexposées aux situations de harcèlement (Gerard, 2017). Toutefois, parce que les "mots d'ordre réformateurs" ne transforment que progressivement et souvent partiellement les pratiques professionnelles (Breton et Perrier, 2018), il y a fort à parier que les réformes de l'encadrement doctoral ne conduisent pas mécaniquement au déclin de cette relation duale "fortement asymétrique" (Herzlich, 2005). On peut dès lors s'interroger : l'ère des "patrons" de thèse mandarins dépeints dans Homo academicus (Bourdieu, 1984) est-elle vraiment révolue ? Plus généralement, que signifie encadrer une thèse de doctorat, dans le double contexte d'injonction à la professionnalisation et d'érosion des vocations académiques[3] ?

Aussi important soit-il pour saisir les changements des systèmes d'ESR, l'encadrement doctoral n'a pas fait l'objet d'enquêtes approfondies de sciences sociales en France. Entendu ici comme l'ensemble des politiques institutionnelles et de pratiques de travail visant à réguler le déroulement des thèses et le parcours des doctorantůes, il est présent en filigrane dans de nombreux travaux sur les parcours doctoraux ((Gérard, 2014 ; Le Bayon, 2015 ; Serre, 2015), sans toutefois être pris pour objet en tant que tel. On connaît en particulier très mal le point de vue des encadrantůes, par-delà les témoignages individuels épars[4]. Par comparaison, au Royaume-Uni, en Australie et au Québec, l'encadrement doctoral a fait l'objet de recherches dédiés en psychologie, sciences de gestion et sciences de l'éducation (Denis, 2020 ; Denis et al., 2018, 2021 ; Gurr, 2001 ; Wright et al., 2007). On y apprend notamment que le sous-encadrement est l'une des premières causes des arrêts de thèse, ce que confirment d'autres travaux récents (Balsam et Kanbar, 2018 ; Denis et al., 2021 ; Dethier et al., 2020 ; Haag, 2017). In fine, ces travaux s'attachent toutefois souvent à identifier ce qu'est un "bon" encadrement, dans une perspective assez normative, voire prescriptive.

En croisant la littérature sur les politiques de l'ESR, les professions académiques et le travail universitaire, cette communication[5] montrera comment les agentůes ordinaires font exister au quotidien les réformes le plus récentes de l'encadrement doctoral, et. Nous nous appuierons sur un matériau ethnographique récolté depuis 2022, combine entretiens avec des responsables d'ED et des directeurs-directrices de thèses (n=18), et observations de comités de suivi de thèse (n=32). Ces données ont été recueillies dans quatre universités françaises à la morphologie variée, et ce dans le domaine des sciences juridiques (droit public, droit privé, histoire du droit). Ce matériau est complété par des extraits d'observation de formations à l'encadrement doctoral (n=6 jours), financées par le CNRS ou les Universités et assurées par un cabinet de conseil en ressources humaines exclusivement composé de formateurs et formatrices docteurůes.

L'encadrement doctoral est une relation faite d'échanges scientifiques, de rapports hiérarchiques et projections professionnelles. Elle peut d'abord être lue comme un processus de socialisation impliquant que le directeur-directrice transmette des codes professionnels qu'il a largement hérités de sa propre expérience doctorale, en les reproduisant mais aussi parfois en en prenant

le contrepied. La situation peut devenir épineuse, voire virer à la "schizophrénie" (Dahan, 2007), lorsque la thèse et le doctorantůe s'engagent sur des sentiers non-académiques que l'encadrantůe méconnaît. L'encadrement doctoral peut ensuite apparaître comme une relation hiérarchique ambiguë, car les rapports de pouvoir y sont mâtinés de patronage intellectuel. Toutefois, en sciences juridiques, au-delà du seul caractère plus formalisé des interactions entre encadrantůes et encadréůes (Le Bayon, 2015, 278), la différence de statuts est affirmée et assumée : le pouvoir académique est concentré dans les mains des professeurůes agrégéůes du supérieur, qui gardent la haute main sur l'accès des doctorantůes aux colloques et aux revues scientifiques, ces dernierůes étant perçuůes comme des étudiantůes bien plus que comme des jeunes chercheurůes. Enfin, l'encadrement permet de saisir la façon dont les institutions universitaires et les agentůes qui les incarnent tentent, tant bien que mal, de réguler et de normer les conditions de réalisation de la thèse, qui demeurent très hétéroclites en sciences humaines y compris en droit. Ainsi les directrices et directeurs de thèse s'estiment-ils souvent très démunis pour aider leurs doctorantůes en difficulté financière ou en proie à des risques psycho-sociaux. Les arrêts de thèse font figure de bête noire des encadrantůes, directrices-directeurs comme responsables d'ED et de collèges doctoraux, non seulement car ils peuvent nuire à leur réputation professionnelle ainsi qu'à celle de l'institution, mais aussi car ils remettent parfois en cause la logique des "droits et devoirs" de la thèse à laquelle les juristes semblent particulièrement attachés[6].

[1] Leur fonctionnement vient d'être réformé par l'arrêté du 22 août 2022, qui prévoit notamment que l'encadrantůe et l'encadréůe dispose chacunůe d'un moment dédié pour échanger avec les autres membres.

[2] Plusieurs arrêtés (7 août 2006, 25 mai 2016, 22 février 2019) mettent l'accent sur cette dimension, dans un contexte où le doctorat n'est plus seulement envisagé comme une formation préparant aux métiers académiques.

[3] Selon un rapport ministériel daté de 2020, les inscriptions en thèse ont baissé de 15 % entre 2009 et 2016.

[4] Ces témoignages, que l'on trouve dans les interviews (Buton, 2005), dossiers d'HDR (Nicourd, 2019), chapitres d'ouvrages sur la thèse (Saint-Martin, 2015) et autres manuels dédiés aux doctorantůes (Beaud, 2006 ; Constant et Levy, 2015 ; Herzlich, 2005 ; N'Da, 2015) constituent un matériau autobiographique à analyser.

[5] Celle-ci s'inscrit dans le cadre du projet de recherche ENCDOC, financé par la Région Bourgogne-Franche-Comté, ainsi que par l'Institut Créativité et Innovations d'Aix-Marseille Université et la Fédération des MSH de Bourgogne et de Franche-Comté.

[6] Citons à ce titre le cas limite (qui fait toutefois partie intégrante de notre enquête) de la tribune publiée, en juillet 2021, par deux professeurůes de droit public dans l'Actualité juridique du droit administratif. Intitulée "La bourse et la (belle) vie", ce texte dénonce l'usage opportuniste de l'argent public par des doctorantůes qui quitteraient l'Université après avoir bénéficié d'un contrat doctoral sans soutenir leur thèse.

**Les transformations de l'ESR au prisme de l'analyse discursive des comptes rendus de conseils et des rapports scientifiques**

*Auteur-ices : Sitri Frédérique, Dumoulin Hugo, Lethier Virginie, Manucharian Grigoriy, Née Emilie*

*Résumé* : Cette proposition de communication vise à présenter les objectifs, les méthodes et les premiers résultats du le projet ArchivU, projet pluridisciplinaire ancré en analyse du discours dont l'originalité est de saisir les transformations récentes de l'université ŋ appréhendée comme lieu de formation et de recherche  sous l'angle d'une analyse discursive à la fois diachronique et comparative de deux genres professionnels ordinaires de l'institution universitaire : les comptes rendus de conseils et les rapports de laboratoire. Les mutations de l'ESR sont saisies "de l'intérieur" via cette "littérature grise" qu'il produit.

Elaborés à intervalle régulier dans un cadre contraint, le compte rendu de réunion et le rapport de laboratoire possèdent des points communs. A la fois écrits administratifs et professionnels, ils revêtent une dimension juridique : on "rend compte" et on "rapporte" à un allocutaire auquel on est lié par une relation contractuelle (Née et al. 2017). En conséquence, ils font partie des documents que l'institution enregistre et archive, participant ainsi à la construction de la mémoire discursive de cette institution.

D'un point de vue discursif, ces textes sont appréhendés comme des "genres de discours" (Bakhtine 1984), c'est-à-dire comme des "moules" du discours, associés à une fonction pragmatique dans une sphère d'activité socio-professionnelle. Articulant langagier et non langagier, discursif et extradiscursif, un genre de discours se définit par la façon singulière dont il construit simultanément un dispositif énonciatif et un mode de représentation du monde en relation avec cette fonction. Ainsi "rendre compte" ou "rapporter" suppose de donner une représentation de la réalité et en même temps de la façonner (Duchêne 2004). En même temps, dans et par ces discours, se construit une certaine "figure" de l'université comme institution et comme lieu de savoir, dont on peut restituer l'évolution sur la période.

Comment l'université comme institution et comme établissement, la recherche et ses acteurs se représentent-ils à travers ces textes ? Quelles évolutions peut-on mettre au jour sur la période ? Quels contrastes, liés à l'identité d'un établissement, d'une discipline ? En quoi peut-on relier les évolutions formelles observées aux transformations qui affectent le monde de l'ESR ? Pour répondre à ces questions, une analyse diachronique et comparative est mise en place, qui repose sur une analyse linguistique multidimensionnelle et s'inscrit dans une approche interdisciplinaire.

Un double corpus d'analyse est constitué dans le cadre du projet, correspondant aux deux genres étudiés :

- un corpus de rapports de laboratoire (actuellement de l'université Paris Nanterre - UPN) comprenant un échantillon des années 1970 à nos jours et un sous-corpus exhaustif des rapports d'auto-évaluation HCERES de 2018.

- un corpus de comptes rendus de conseils comprenant actuellement les documents de UPN de 1964 à nos jours, prochainement ceux de l'UPEC et à terme d'autres universités (Franche Comté en particulier).

- une série d'entretiens (en cours) auprès d'acteurs participant de près ou de loin à la rédaction de ces documents : présidents d'université, DGS, secrétaires de cabinet, membres de CA ou rédacteurs professionnels, directions de laboratoire, membres des laboratoires...

Une approche linguistique multidimensionnelle est mise en uvre portant sur : les formes dans lesquelles le sujet se représente explicitement dans son texte (pronoms personnels), la façon

spécifique dont les textes représentent et façonnent la réalité dont ils rendent compte (processus de nomination, formes de discours rapporté, expression de la temporalité, composition textuelle, usage des listes et des tableaux) mais aussi les formats matériels dans lesquels ils s'inscrivent (supports matériels, espaces graphiques). L'analyse linguistique interagit avec la mise en uvre de méthodes quantitatives de type textométrique.

L'acquisition du corpus numérique, bien avancée, comporte en effet deux volets : les rapports HCERES 2018 de l'université Paris Nanterre et les comptes rendus de conseils. Le travail en cours d'un ingénieur financé par le labex Les passés dans le présent (UPN) vise la constitution d'un corpus avec fichier image, fichier texte, et fichier annoté en xml tei. L'annotation en cours du corpus de comptes rendus permettra des explorations fines : relever les occurrences d'une forme grammaticale ou lexicale, rechercher des catégories de locuteur, d'organisations, sélectionner les sections traitant du budget...

Le projet a été construit avec des philosophes spécialistes de Foucault (J. Revel et H. Dumoulin), intéressés à la fois par la réflexion sur les archives, par la manifestation discursive, dans ces textes, des formes de "pouvoir savoir" décrites par Foucault (1975) à propos des rapports, et par l'analyse de la conjoncture néolibérale. Il associe également des sociologues ainsi que des conservateurs. La perspective interdisciplinaire qui se dégage est double :

- Tout d'abord, les premiers résultats (Sitri, Dumoulin, Mellet 2023 ; Dumoulin, Lethier, Née 2022 ; Lethier et Née 2022) ont vocation à être discutés avec des chercheurs travaillant sur les mutations récentes de l'université et de la recherche depuis d'autres disciplines des sciences humaines et sociales. Nos investigations font apparaître en effet plusieurs tendances : pour les comptes rendus, la construction d'un locuteur collectif impliqué dans le texte semble faire place à un simple "enregistrement" de la séance, relevant de ce que nous appelons un désancrage énonciatif. Pour les rapports, on observe une similaire disparition des indices de la subjectivité, au profit de la représentation des qualités attendues des laboratoires sous la forme d'un ensemble d'évidences partagées avec les commanditaires du rapport ; on observe aussi une tension de plus en plus importante entre d'un côté une textualité disciplinée et standardisée (par des trames rédactionnelles, des critères explicites, un vocabulaire contraint) et la nécessité pour les laboratoires de justifier de leur singularité par rapport aux unités du même type.

- Ensuite, les corpus seront rendus disponibles aux chercheurs y compris d'autres disciplines pour être interrogés selon les questions de recherche spécifiques. La discussion interdisciplinaire doit ainsi permettre d'enrichir les annotations (noms de personnes et d'organisation, titres des rubriques etc.).

*Bibliographie*

Bakhtine M., 1984, [1952-1953], Les genres du discours in Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.

Duchêne A., 2004, "Construction institutionnelle des discours : idéologies et pratiques dans une organisation supranationale", Travaux neuchâtelois de linguistique, 40, p. 93-115

Dumoulin H., Lethier, V., Née, E., 2022, "Caractériser les logiques disciplinaires et institutionnelles dans les rapports d'autoévaluation", Actes des JADT 2022, URL : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/

Foucault, M., 1975b, Surveiller et punir, Paris, Gallimard.

Lethier V., Née E., 2022, "Nous' dans les rapports d'autoévaluation de la recherche : un révélateur de logiques disciplinaires et institutionnelles ?", Cahiers de praxématique0.

Née E., Oger C., Sitri F., 2017 (éds.), Le rapport, entre description et recommandation, Mots, 114.

Sitri F., Dumoulin H., Mellet C., 2023, La fabrication discursive de l'université : comptes rendus et rapports scientifiques en diachronie, Cahiers de praxématique

**Faire grande école à l'Université ? Le cas du magistère "finance" d'une faculté parisienne**

*Auteur-ices : Sys Léa*

*Résumé* : Portées par un marché du travail salarié en mutation et la seconde explosion scolaire dans l'enseignement secondaire et supérieur, les formations en gestion connaissent un essor important dans la seconde partie des années 1980 (Blanchard, 2015). A la même époque, infuse progressivement l'idée que l'enseignement supérieur doive s'organiser sur le modèle du marché concurrentiel (Harari-Kermadec & Moulin, 2015) au service de l'étudiantůe consommateurůice. Le système français s'apparente plutôt à un "quasi-marché" (Teixeira et al., 2004) au sein duquel universités et écoles de commerce sont mises en concurrence dans leur offre de formations en sciences de gestion, et notamment concernant leur branche financière. Soucieuse d'attirer de bonůnes étudiantůes tout en ne jouant pas à armes égales avec les écoles de commerce du top 5[1] avec qui elle souhaite rivaliser, l'université parisienne étudiée dans le cadre de cette communication, mise sur un cursus particulier, le magistère "finance".

Loin d'être neufs dans le paysage universitaire français, les magistères sont créés en 1985 sous l'impulsion du ministre de l'Education Nationale de l'époque, Jean-Pierre Chevènement, avec deux mots d'ordre : excellence et professionnalisation à l'Université. Parmi ses principes originels figurent la sélection au niveau Bac+2 ou plus dans le respect de "l'élitisme républicain", des promotions limitées à 40 étudiantůes maximum ainsi que la coexistence d'enseignements pratiques et théoriques insérés dans un projet pédagogique incitant à l'innovation[2].

S'il n'existe pas de définition officielle des grandes écoles, le mode de recrutement fortement sélectif du public étudiant majoritairement issu de classes préparatoires demeure la pierre angulaire de ce modèle (Blanchard, 2015). En outre, dans le cas des grandes écoles de commerce, le prestige du nom se mesure au regard de la reconnaissance de la sphère académique qui fut progressive, et à l'accès aux positions dominantes du champ économique que viendront -logiquement- peupler les futurůes diplômůes. Ainsi, les formations en sciences de gestion à l'Université et plus particulièrement dans notre cas, en finance sur la place universitaire parisienne, ne peuvent plus seulement reposer sur un capital académique mais être adoubées par le monde des affaires, essentiellement composé ici des grandes banques européennes et anglo-saxonnes, de fonds d'investissement, hedge funds et autres entreprises financières internationalisées.

Présentée par ses soins comme une filière d'excellence qui allie tradition et innovation, dans quelle mesure le magistère "finance" de cette université parisienne s'inspire du modèle des grandes écoles de commerce dans une logique d'attraction des meilleurůes étudiantůes et de visibilisation auprès des grandes entreprises du secteur financier, tout en conservant des poches de résistance académique propres à l'Université ?

Afin d'éclairer ce questionnement, je m'appuierai sur des matériaux collectés lors de mes deux premières années de doctorat : des entretiens avec des responsables de formation et enseignantůes-chercheurůses en finance dans cette faculté parisienne (N=8), des étudiantůes du magistère "finance" (N=17) et, dans une visée comparative, des étudiantůes engagůes dans un cursus financier au sein d'une grande école de commerce parisienne (N=14). Les entretiens sont complétés par l'analyse des maquettes de présentation de ce magistère "finance" ainsi que des parcours conférant le grande de master à dominante financière proposés par la grande école de commerce parisienne.

Cette communication s'articulera autour de deux axes. En premier lieu, elle décrira les stratégies institutionnelles de l'établissement universitaire situé dans la capitale pour renforcer la visi-

bilité et la renommée de son magistère "finance" auprès des grandes entreprises du secteur. Ainsi, outre les temps pédagogiques conventionnels qui jalonnent l'année universitaire, par ailleurs de plus en plus investis par des professionnelůles de l'entreprise, il n'est pas rare de repérer des épisodes hors scolaires dans le cadre de la vie associative de l'université, rappelant l'importance des qualités et vertus non scolaires dans le processus de socialisation académique (Abraham, 2007). La finance appartient au milieu des affaires où les savoirs pratiques, opérationnels, rentables et au service du profit économique se travaillent également en dehors des enseignements formels. Les voyages à la City de Londres, Business Games, rencontres Alumni ou autres petits déjeuners de la finance sont autant d'occasions de jouer au jeu de la déscolarisation profitable, de développer ses soft skills, d'enfiler son costume de futurůe tradeurůse, analyste en fusions-acquisitions ou de gestionnaire d'actifs et de rencontrer des professionnelůles du secteur à qui l'on n'oubliera pas de glisser son CV pour son stage de fin d'études. Si, par décalage imitatif (Menger et al., 2015) le magistère en finance tente de se réapproprier les codes de la grande école de commerce, il sera toutefois observé la persistance du fonctionnement traditionnel de l'Université à travers l'organisation et les contenus des cours, le régime des examens choisi ainsi que dans l'accompagnement à la recherche d'expériences professionnelles.

En second lieu, cette communication se penchera sur la réception et l'appréciation des étudiantůes en tant qu'acteurůices également viséůes par ces manuvres institutionnelles, mais aussi consommateurůices de cette offre de formation. Si les liens entre le monde académique et économique ne sont pas nouveaux, ils ne se cantonnent plus seulement à une logique d'appariement des diplôméůes vers l'emploi (Chambard & Cozanet, 2015). Dans une société de "plein-chômage" (Maruani, 2002), l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur est un enjeu majeur pour les étudiantůes et leur famille qui tablent, certes sur un délai d'insertion professionnelle raccourci mais aussi, sur la garantie d'accès à un emploi avec de bonnes conditions de rémunération et des perspectives de carrières intéressantes (Dupuy & Sarfati, 2022). Si les magistérienůnes admettent volontiers avoir préféré ce cursus pour sa dimension professionnalisante et son sceau d'excellence qui le distingue des masters plus classiques en finance du même établissement, iels évoquent malgré tout des faiblesses dans le contenu pratique de la formation. Surtout, iels dénoncent la difficulté de se placer dans les entreprises les plus prestigieuses dont les algorithmes de recrutement, notamment l'étape de screening du CV[3], peut leur être fatale si les mots magiques HEC, ESSEC ou ESCP n'apparaissent pas.

Cette communication entend ainsi démontrer à travers l'exemple du magistère "finance" d'une université de la capitale, la course à l'imitation /distinction sur le "quasi marché" de l'enseignement supérieur, dans une logique de sélection des meilleurůes étudiantes désireuxůses d'embrasser une carrière financière, et de séduction des milieux d'affaires.

[1] Selon les divers classements produits chaque année par Le Figaro, Les Echos, l'Etudiant à titre d'exemple, et les responsables de formation interrogéůes on retrouve, dans cet ordre, HEC, ESSEC, ESCP, EDHEC et EM Lyon.

[2] Principes recueillis sur le site officiel de l'Association Générale des Responsables de Magistère AGREMA.

[3] Cette étape du screening utilise des logiciels d'intelligence artificielle qui pré-sélectionnent les CV en y recherchant un certain nombre de mots-clés (noms d'écoles, expérience...).

**Université de proximité : université de classes moyennes ou université moyenne pour le territoire ?**

*Auteur-ices : Trémoureux Julie*

*Résumé* : 1,7 millions d'étudiants français sont inscrits dans une université de proximité, soit un quart de la population universitaire totale. Ce chiffre illustre l'importance de mieux connaître cet objet d'étude, ses propriétés, spécificités, enjeux et problématiques. La communication propose donc de contribuer à dresser un panorama large et synthétique du monde universitaire actuel, par un éclairage typologique des universités de proximité complexes à définir. L'objectif sera de répondre à la question suivante : quelle est la contribution des universités de proximité à la recomposition des inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche ? Il s'agira donc de revenir sur la création des universités de proximité, comme résultat de la massification et outil de la démocratisation, puis d'interroger la place qu'elles occupent dans la hiérarchie de l'enseignement supérieur et de la recherche aujourd'hui, avant de questionner les futurs possibles, dans un contexte de crise généralisée du système universitaire.

Les universités de proximité suivent le processus de massification enclenché dès le milieu du XXème siècle, et participent au processus de démocratisation en proposant un nouvel accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants les moins favorisés et les moins mobiles (Kamanzi, Goastellec, Picard, 2017). Le Mans Université naît en Sarthe (72) en 1977 dans ce contexte et accueille aujourd'hui 12 452 étudiants en 2020-2021, ainsi que 300 étudiants de plus dans son antenne lavalloise située en Mayenne (53). Les résultats d'une enquête sur le profil des étudiants de cette université permettent d'appliquer la thèse de la moyennisation d'Henri Mendras (La Seconde Révolution française, 1988) au monde universitaire. Les missions de l'universités se transforment en parallèle de l'évolution des profils étudiants, ce qui se traduit concrètement par une professionnalisation des formations en cycle de licence.

Mais très vite un dérapage s'opère et l'université de proximité en tant qu'université de classes moyennes est associée à une "université moyenne". Ce vocabulaire traduit une crise de ces établissements qui redoutent de devenir des "collèges universitaires" (Felouzis, 2001). La crise des universités de proximité s'inscrit dans une conjoncture de pannes plus globale (crise de la croissance, de légitimé, du financement, de la covid-19). Ces grandes transformations globales, structurelles ou conjoncturelles, entraîne l'accumulation de vulnérabilités pour les universités de proximité, qui se traduit par un renforcement des inégalités (un système de crises à l'origine d'un modèle universitaire en tension). Cette communication s'inscrit dans la lignée du constat pragmatique dressé par Christine Musselin (La grande course des universités, 2017), à savoir que l'enseignement supérieur serait inévitablement inégalitaire, avec la thèse d'un retour inévitable à l'université de la reproduction sociale. Cette vision presque dramatique des universités de proximité doit néanmoins être nuancée par une approche systémique territorialisée optimiste. Les effets de sites sont à prendre en compte. Certes, ils complexifient la caractérisation des universités de proximité par la territorialisation des institutions, via des gestions et mises en uvre locales, mais ils témoignent aussi des aménités et situations particulières qui contrebalancent un modèle universitaire en tension.

La communication propose donc deux niveaux d'analyse, via deux approches méthodologiques. D'une part, une approche générale, à partir d'une base de données issue du référencement des universités publiques françaises et de leurs grandes caractéristiques (date de création, localisation, effectifs personnels et étudiants, origine géographique et sociale des étudiants... via les données du MESRI, MENJS, INSEE pour l'essentiel). Cette base de données permet de mener des comparaisons et catégorisations des établissements. Elle permet donc d'identifier les universités

de proximité en France. D'autre part, une étude de cas à partir de la situation de Le Mans Université, avec une série d'entretiens menés auprès d'étudiants, de personnels et d'enseignants qui permettra d'enrichir l'analyse en faisant appel à la dimension expérientielle du vécu des acteurs d'une université de proximité. L'objectif est d'identifier les effets des évolutions universitaires sur ce type d'établissement en particulier.

**Refuser la massification ? Les mathématiciens, l'enseignement supérieur et la recherche (1945-1968)**

*Auteur-ices : Verschueren Pierre*

*Résumé* : Alors qu'entre 1944 et 1968 le nombre d'étudiant-es fréquentant les facultés des sciences est mulitplié par cinq, celui des doctorats ès sciences délivré est multiplié par treize : l'enseignement supérieur scientifique connaît alors une période de forte massification, massification qui touche particulièrement l'activité de recherche. Dans ce contexte, les mathématiques font figure d'exception, et se ditinguent par un net malthusianisme : le nombre de doctorats ès sciences mathématiques ne fait "que" quadrupler entre les deux dates considérées. Pour le dire en un mot, et de manière un peu provocatrice : la discipline nécessitant le moins de ressources financières est donc qui croît alors le moins - et ce malgré les demandes répétées des sciences expérimentales, qui réclament des étudiants bien formés aux mathématiques. Cette intervention entend revenir sur les leviers qui permettent à un milieu restreint, masculin, élitaire et élitiste de refuser, ou du moins de retarder fortement une transformation qui touche pourtant tous les secteurs de l'Université.

**Chambards dans l'enseignement supérieur : les ressorts néolibéraux de la mobilité et de l'inclusion.**

*Auteur-ices : Vitale Philippe, Ballatore Magali, Lebouc Benoit*

*Résumé* : Dans cette communication, nous nous proposons d'analyser les dynamiques actuelles de l'espace de l'enseignement supérieur français, dans un contexte d'européanisation des politiques publiques et leurs effets en termes d'attentes, de vécus, de publics de plus en plus hétérogènes. Partant du constat de l'appel à communication, d'une certaine déconnexion entre, d'une part, les débats politiques sur l'état de l'université et, d'autre part, nos travaux sur l'internationalisation de l'éducation, la mobilité estudiantine (Ballatore, 2010 ; Ballatore, Stavrou, 2017), les curricula (Vitale, 2022) et l'inclusion (Ballatore, 2023, Lebouc, thèse en cours), cette communication se propose de questionner les métamorphoses d'Erasmus et du handicap à l'université.

Le fil rouge de notre propos repose sur le postulat néolibéral sur lequel s'appuient ces politiques éducatives et ces dispositifs qui rencontrent (avec ou malgré eux) les logiques telles que mises en lumières, il y a déjà près de 25 ans, par Boltanski et Chiapello dans Le nouvel esprit du capitalisme (1999). Répondant à la "critique artiste" de mai 1968 en revendiquant "une exigence de libération, d'autonomie et d'authenticité" (ibidem, 4e couv) que le capitalisme ne pouvait satisfaire, ces dispositifs se présentent aujourd'hui sous les auspices d'un humanisme, d'une éthique version "care" (Laugier, 2009), d'une ouverture au monde face à une agentivité d'un sujet (Sennett, 2006), de cette figure idéale d'un travailleur "mobile, flexible, autonome et proactif, capable d'anticiper les évolutions du marché du travail" (Maillard, 2015, Ballatore, Del Rio Carral, Murgia, 2014).

L'hypothèse centrale de notre communication, que nous mettrons en débat, est que l'on assiste aujourd'hui à une pédagogisation néolibérale de la société (Bernstein, 2007) qui entérine la généralisation de l'injonction d'individualisation, de personnalisation des pratiques et des parcours scolaires et académiques, d'autonomie (Dürler, 2015), indépendamment des variables sociologiques et de leurs effets. Cette perspective incite à relier et à justifier l'inclusion, la mobilité et la rhétorique des compétences, au déplacement des enjeux économiques, sociaux, éthiques, politiques et aux questions relatives aux inégalités scolaires et sociales (Ebersold, 2021).

Nous conclurons en ouvrant le débat sur la reconfiguration des problèmes sociaux autour de laquelle s'organise les politiques inclusives et de mobilité reposant à bas bruit sur une conception des ressorts de l'action publique néolibérale qui se substitue à la lutte contre les inégalités scolaires et sociales.

Nous proposons ainsi dans cette communication notre regard du monde universitaire actuel, européen en général et français en particulier, en explorant conjointement deux axes :

I- Les changements de politiques publiques : des questions de "démocratisation" à la rhétorique de l'inclusion et de la mobilité.

Nous aborderons la question des conséquences concrètes des politiques d'abord de démocratisation, puis d'internationalisation et enfin d'inclusion de l'enseignement supérieur sur l'offre de formation des institutions universitaires. Nous mettons en perspective les métamorphoses actuelles en les resituant sur le temps long (des années 1980 à aujourd'hui). Nous décrivons certaines transformations qui ont touché l'enseignement supérieur massification, injonction à l'internationalisation, concurrence accrue entre les établissements, différenciation des établissements à travers notamment des politiques dites inclusives, qui ont affecté la morphologie des publics et segmenté le "métier d'étudiant".

Nous montrons ensuite comment ces injonctions à la diversité affectent la structure d'ensemble du système, les conditions concrètes de travail et d'études ainsi que les catégorisations des étudiants.

II- Effets de ces politiques et dispositifs sur les profils et l'expérience des étudiants : étude de cas.

Nous nous intéressons aux étudiants dans le supérieur d'une part en situation de handicap et d'autre part en mobilité, aux dispositifs en uvre, aux différentes catégorisations et à leurs effets au sein de l'institution universitaire.

Dans un premier temps nous verrons que le programme européen Erasmus s'est récemment donné comme objectif de tripler le nombre de mobilités européennes et internationales par rapport à la période 2014-2020. Les priorités affichées par rapport au précédent programme, centrées sur l'employabilité principalement, ont changé. Le maître mot est devenu "l'inclusion". Pour la Commission européenne, il s'agit ni plus ni moins d'inclure tout (organisations, individus) ce qui précédemment était "exclu", mais sans repenser les processus éducatifs ni interroger les inégalités qui résultent des structures, de conditions d'études et de séjours différenciées. Nous ferons ensuite une analyse des chiffres de la mobilité, pour observer les effets concrets de l'évolution de ces politiques sur les profils et les trajectoires des bénéficiaires des dispositifs.

Nous montrons ensuite, grâce à un autre étude de cas sur les politiques éducatives et dispositifs qui concernent le handicap qu'ils ne sont pas neutres mais qu'ils reflètent un "ordre moral d'une société" (Caniglia, 2018), influençant les conceptions institutionnelles de l'inclusion et du métier d'étudiant. En effet, dans la lignée de la Déclaration mondiale sur l'"Éducation pour tous" (1990), la Déclaration de Salamanque sous l'égide de l'UNESCO (1994), sont posées les bases d'une stratégie éducative globale et chaque pays est incité à la mise en uvre d'une éducation inclusive. En France, la promulgation de la loi du 11 février 2005 pour "l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées" et la naissance de la première charte universitaire en 2007, témoignent de la volonté de l'Etat de s'inscrire dans cette dynamique inclusive avec pour conséquence la présence croissante d'étudiants handicapés au sein de l'université française. Sur la base du terrain d'une thèse de doctorat en cours, on montrera que cette explosion statistique n'est pas synonyme d'une inclusion "réussie" car, derrière les auspices altruistes et humanistes, se fondent une conception managériale de rationalisation des prises en charge, un redéploiement des moyens des établissements et une normalisation des pratiques inclusives et du métier d'étudiant.

*Bibliographie*

Ballatore M., Stavrou S., Internationalisation policy as a (re)producer of social inequalities. The case of institutionalised student mobility, Rassegna italiana di Sociologia, 2/2017, pp. 251-282

Ballatore M., Del Rio Carral M., Murgia, A. (2014) "Quand passion' et précarité se rencontrent dans les métiers du savoir", Revue RSA, décembre.

Ballatore M., Erasmus et la mobilité des jeunes européens, Paris, PUF, 2010.

Blanc A., Sociologie du handicap, Paris, A. Colin, 2012.

Bernstein B., Pédagogie, contrôle symbolique et identités, Laval, Presses universitaires de Laval, 2007.

Boltanski L., Chiapello, E., Le Nouvel Esprit du capitalisme, Paris, Gallimard, 1999.

Caniglia E., Neurodiversità. Per una sociologia dell'autismo, dell'ADHD e dei disturbi dell'apprendimento, Milan, Editions Meltemi, 2018.

Ebersold S., L'accessibilité ou la réinvention de l'école, Paris, Editions ISTE, 2021.

Dürler, H. L'autonomie obligatoire, Rennes, PUR, 2015.

Duvoux, N. L'Autonomie des assistés. Sociologie des politiques d'insertion. Paris, PUF, 2009.

Ebersold, S., Dupont, H. Evaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable, La Nouvelle Revue. Education et sociétés inclusives, (86), 65-78, 2019.
Garcia S., À l'école des dyslexique, Paris, La Découverte, 2013.
Gardou C., La société inclusive, parlons-en !, Paris, Eres, 2012.
Maillard F., La fabrique des diplômés, Lormont, Le bord de l'eau, 2015.
Morel S., La médicalisation de l'échec scolaire, Paris, La Dispute, 2014.
Laugier S., Molinier P., Paperman P. (éds), Qu'est-ce que le care ?, Paris, Payot, 2009.
Vitale, P. L'école et les savoirs scolaires, Rennes, PUR, 2022.