



HAL
open science

Table ronde : diversité des étudiant·es, comment inclure les profils atypiques à l'université ?

Adeline Buton, Florent Giordano

► To cite this version:

Adeline Buton, Florent Giordano. Table ronde : diversité des étudiant·es, comment inclure les profils atypiques à l'université?. Élise Bonneveux; Franck Gavaille; Annabelle Hulin; Typhaine Lebègue. GRH, RSE et emplois : vers de nouvelles approches inclusives, Vuibert, pp.103-124, 2019, Recherche (AGRH), ISSN 1765-7504, 978-2-311-40719-8. hal-02393092

HAL Id: hal-02393092

<https://hal.science/hal-02393092>

Submitted on 21 Jun 2021

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

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

Chapitre 5 : Table ronde

Diversité des étudiant · e · s, comment inclure les profils atypiques à l'université ?

Adeline Buton et Florent Giordano

21 juin 2021

1 Introduction

« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » (Article L111-1 du code de l'éducation)

Si l'accès à l'éducation, et donc aux études supérieures, est garanti à chacun¹, force est de constater, suivant l'abondante littérature en sociologie et en sciences de l'éducation, qu'en réalité l'application de ce droit se heurte aux tensions inhérentes à la société. En effet, l'accès à l'éducation est contraint par le capital social et culturel de chaque élève (BOURDIEU & PASSERON, 1970). Bon nombre d'individus sont ainsi amenés à considérer que l'enseignement supérieur en général, voire l'enseignement universitaire en particulier, ne leur sont pas destinés. La démocratisation du supérieur a, théoriquement, permis de résorber une partie de ces difficultés en ouvrant l'université à un public plus large. Néanmoins, l'élite s'est reconstituée un espace social d'élitisme par le concours (ÉRIBON, 2009).

1. Sous réserve de détention du diplôme de Baccalauréat ou du diplôme d'accès aux études universitaires.

Un nombre important de recherches s'intéresse aux concours, qui constituent la voie royale vers des diplômes élitistes : « si le diplôme protège du chômage, le concours distingue » (ALLOUCH, 2017, p. 11). Pourtant, les concours sont souvent décriés. Par exemple, FRANÇOIS et BERKOUK (2018) mettent en évidence la coexistence de mécanismes de concurrence et de parrainage concernant la préparation au concours d'entrée à l'École polytechnique.

Outre les concours permettant d'accéder aux formations élitistes, on constate que les logiques sélectives s'étendent aux filières universitaires. L'arrivée de Parcoursup a suscité de nombreuses inquiétudes de ce type : si on ne peut établir formellement des différences majeures quant aux affectations des néo-bacheliers, on ne peut que reconnaître que le classement des élèves s'apparente à l'esprit du concours. De manière plus factuelle, on observe que l'entrée en master, mais aussi dans certaines licences (ALLOUCH, 2017), est sélective. SARFATI (2014) parle d'ailleurs de sur-sélectivité dans le cas d'une admission en master par alternance : on choisit prioritairement des étudiants capables d'occuper un poste en entreprise, ce qui pose la question de l'utilité sociale d'une dernière année de formation universitaire.

Au-delà des questions d'accès à l'université, le droit à l'éducation soulève une problématique connexe : qu'en est-il des conditions d'étude de chaque individu ? Si la possibilité de s'inscrire dans une formation est ouverte à tous, donne-t-on les mêmes chances à chacun de pouvoir s'y épanouir ? Vue sous cet angle, la littérature académique est beaucoup moins prolixe. Les étudiants admis à suivre une formation supérieure sont généralement considérés comme un corps homogène. Pourtant, en se focalisant sur cette sélection à l'entrée, on est aveugle quant aux mécanismes de micro-exclusion qui interviennent dans le parcours de l'étudiant. Il est donc nécessaire de s'intéresser également aux mécanismes de sélection en cours de

cursus et à la sortie. Les travaux sur la diversité et l'inclusion, très orientés sur le monde professionnel, peuvent nous aider à appréhender ces enjeux.

Le management de la diversité s'intéresse à la démographie de la masse salariale, et donc aux questions d'accès (recrutement, formation, carrière). L'inclusion se focalise davantage sur la participation et la responsabilisation des individus au sein des organisations (ROBERSON, 2006). MOR BARAK (2015, p. 85) définit l'inclusion comme la « perception des salarié · e · s selon laquelle leur contribution unique à l'organisation est appréciée et leur pleine participation encouragée ». Ce concept pourrait en fait s'apprécier selon deux perspectives distinctes (SALIB, 2014) : d'une part selon les pratiques et approches organisationnelles (job-characteristic) et d'autre part en du point de vue psychologique (psychological terms).

L'approche pratique nous invite à tirer profit de la diversité en s'assurant de la pleine participation des membres de l'organisation. Ce n'est pas tant les bénéfices que peut tirer l'université des ressources et du potentiel des étudiant · e · s qui nous intéressent ici, mais plutôt le fait que chacun puisse contribuer à la société à sa pleine mesure grâce à une formation appropriée (HAEZENDONCK, WILLEMS & HILLEMANN, 2016).

L'approche psychologique nous semble tout aussi pertinente dans une optique d'inclusion des étudiant · e · s : l'expérience subjective de chacun · e est une composante essentielle du bien-être. SHORE et al. (2011) s'appuient sur l'ODT (Optimal Distinctiveness Theory, développée par Brewer) pour expliquer que l'inclusion doit permettre de répondre à deux besoins distincts selon un juste équilibre : le besoin d'appartenance (belongingness) et le besoin d'unicité (uniqueness). Le besoin d'appartenance à un groupe rejoint le besoin de sécurité : un individu est rassuré lorsqu'il a un entourage fiable et peut espérer bénéficier de certains traitements de faveur par rapport à un tiers étranger au groupe. Le besoin d'unicité répond au besoin de se distinguer, de ne pas être un pion « standard », interchangeable.

Lorsque ces deux besoins sont respectés, alors l'individu se sent inclus. Sinon, il peut se sentir exclu, différent, ou assimilé. L'assimilation a lieu lorsqu'un membre du groupe ressent une pression pour renier ce qui le distingue des autres (son unicité).

Les travaux sur l'inclusion ayant pour terrain l'université ne sont pas rares, mais ils sont difficilement mobilisables tels quels par les chercheurs en sciences de gestion. Soit il s'agit davantage d'opportunisme méthodologique que d'un réel intérêt pour le public étudiant (HEWLIN, 2009 ; HAYS-THOMAS, BOWEN & BOUDREAUX, 2012), soit ils relèvent de la littérature en sciences de l'éducation². Or, les construits sont différents : l'inclusion pour les gestionnaires est avant tout un concept théorique alors que pour les sciences de l'éducation, la notion d'éducation inclusive (inclusive education) s'est développée en fonction des législations et d'initiatives concrètes (ARMSTRONG & CAIRNDUFF, 2011).

Selon cette littérature, l'inclusion est née grâce au mouvement pour les droits des personnes en situation de handicap (GIBSON, 2015). Il s'agissait alors de permettre l'accès et la pleine participation des étudiants handicapés dans des formations « classiques ». Si beaucoup de recherches s'attachent encore aujourd'hui à traiter de ce public (STRNADOVÁ, HÁJKOVÁ & KVĚTOŇOVÁ, 2015 ; MARTINS, BORGES & GONÇALVES, 2017), le champ s'est progressivement élargi (KATZ, 2015). Par exemple, COX EDMONDSON, DALE, FELDMAN et YARBER (2011) traitent la diversité essentiellement sous l'angle de l'origine ethnique ; GAVINO, EBER et BELL (2010) tiennent compte de quatre groupes sociaux dans leur étude de la création d'un climat inclusif dans une université américaine : l'origine ethnique, le genre, la religion et l'orientation sexuelle. Avec la massification de l'enseignement supérieur (NUNAN, RIGMOR & McCAUSLAND, 2000 ; HAEZENDONCK et al., 2016), on se préoccupe aussi davantage des publics défavorisés en ce qui concerne le

2. Notons d'ailleurs qu'une revue académique en sciences de l'éducation est dédiée à cette question : International Journal of Inclusive Education.

capital économique et social – low socio-economic status – selon HUGHES (2015). L'éducation inclusive est maintenant souvent vue selon une construction sociale du handicap (social model of disability) : il s'agit de la « pleine participation des étudiant · e · s, subissant n'importe quelle déficience ou désavantage (auto-définis), dans tous les aspects de la pédagogie (évaluations, conception et délivrance d'un programme de formation) » (STRNADOVÁ et al., 2015, p. 1081).

Bien que les construits (et leur origine) soient différents en fonction des disciplines, les recherches en sciences de l'éducation touchent des problématiques gestionnaires qui font sens. Ainsi, HAEZENDONCK et al. (2016) se posent la question des moyens alloués à la prise en charge des étudiant · e · s aux besoins spécifiques (Special Éducation Needs) : ils inventorient les différents modèles de financement existants. Ils mobilisent aussi des outils du diagnostic stratégique pour évaluer la performance de l'inclusion (selon le taux d'accès de ces étudiant · e · s et leur réussite aux examens).

L'inclusion étant considérée comme la clé du management de la diversité (MOR BARAK, 2015), quelle que soit la forme prise par cette diversité, il nous semble essentiel de mobiliser ce concept pour répondre à la question suivante : comment inclure les profils atypiques à l'université ? Le droit à l'éducation français ne se résumerait ainsi plus à la question de l'accès, mais aussi à celle des conditions d'études.

Avant tout, il nous faut définir qui sont ces profils atypiques. Les étudiant · e · s relevant de la diversité sont souvent considéré · e · s comme appartenant à des groupes qui ne sont pas perçus comme dominant dans l'environnement dans lequel ils évoluent. ROBERSON (2006) distingue des critères de la diversité observables (genre, âge, origine ethnique...) et des critères non observables (éducation, expériences antérieures, antécédents socio-économiques, personnalité...). MOR BARAK (2015) insiste sur le fait que les critères traditionnels ne relèvent pas de catégories prédéfinies puisqu'ils

dépendent du cadre culturel. Le statut de profil atypique dépendrait donc davantage du processus et de ses conséquences, c'est-à-dire du vécu des individus. Nous nous rapprochons donc de l'idée de construction sociale du handicap.

Mais comment les professionnel·le·s de l'université (technostructure, enseignement) définissent un profil atypique : selon eux, quels étudiants sont concernés ? Nous pourrions ensuite voir ce qui est actuellement proposé à ces profils pour les inclure, et ce qui peut être envisagé par la suite.

Nous avons donc réuni des praticien·e·s, mais aussi des chercheur·e·s, pour éclairer la question de l'inclusion des étudiant·e·s d'un point de vue à la fois pragmatique et réflexif. Ont accepté de partager leurs expériences et leur vision :

- Carole Accolas : directrice de la Maison de l'Orientation et de l'Insertion Professionnelle (MOIP) de l'université de Tours ;
- Annabelle Allouch : enseignante-chercheuse en sociologie à l'université Jules Verne Picardie, chercheuse associée à Sciences Po Paris et spécialiste des questions de concours ;
- Jean-Yves Antoine : enseignant-chercheur en informatique à l'université de Tours et responsable d'une licence bénéficiant d'un dispositif « aide à la réussite » et proposant une modalité « oui si » depuis la rentrée 2018 ;
- Cécile Goï : vice-présidente de l'université de Tours en charge des questions de pédagogie et enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation ;
- Annabelle Hulin : enseignante-chercheuse en sciences de gestion à l'université de Tours et responsable du master 1 MAE (Management et administration des entreprises) ; il forme en un an des gestionnaires qui, pour être admis, ne devaient avoir aucune formation préalable en gestion ;

— Christelle Pragnon : directrice de la formation continue à l'université de Tours.

2 Les profils atypiques : une réalité multiforme

Débat : Comment définiriez-vous un étudiant · e « atypique » ? Existe-t-il un profil type d'atypique ?

Jean-Yves Antoine : Je crois qu'on peut dire qu'il y a plusieurs types de profils atypiques. En informatique, par exemple, il n'y a que 11% de femmes diplômées, même si, à Blois, on atteint 22%. Je suis dans une discipline où les recruteur · e · s sont très intéressé · e · s par des profils d'informaticiens souffrant de troubles autistiques, avant tout pour leurs capacités d'analyse. Par ailleurs, l'informatique fait aussi partie des disciplines qui n'ont, jusqu'à présent, jamais été étudiées au lycée : on a donc 50% de nos étudiant · e · s qui arrivent sans avoir les attendus en termes de connaissances. Concernant le dispositif « aide à la réussite », la définition de profil atypique reposait sur les attendus, donc sur le cursus antérieur. En informatique, pour être un · e bon · ne informaticien · ne, il faut être quelqu'un qui raisonne bien et qui sache formaliser. Si on est bonn · e en maths, c'est une condition suffisante, mais on peut aussi être très bon informaticien · ne en n'étant pas mathématicien · ne. Donc, la question, c'est comment inclure des gens qui seront de bons professionnels.

Dans la formation dont je m'occupe, on observe trois publics. (1) Les *outliers* : ce sont des gens qui ont déjà réussi des études universitaires dans d'autres secteurs, qui se rendent compte que ce n'est pas ce qui leur plaît, qui ont envie de faire quelque chose d'autre. C'est souvent ceux qui terminent major de promo à la fin. (2) Les gens qui n'ont pas suivi un cursus bac scientifique, tant qu'il existe encore. Il y a deux sous-catégories. (2a) Il y a ceux qui ont les qualités de raisonnement et de formalisation. Parmi eux, on a les littéraires qui ont toujours hésité entre sciences et littérature, qui

ont vraiment des capacités de raisonnement qui sont intéressantes, qui ont choisi d'aller vers une terminale littéraire, et qui après reviennent. (2b) On a aussi des bacs techniques et bacs pro. Alors là ce sont d'autres motivations : ils veulent une formation très opérationnelle, appliquée. (3) Le troisième public, ce sont des gens qui ont suivi le même cursus que le précédent public (c'est-à-dire qu'ils n'ont pas fait un bac scientifique), mais qui ont subi leur orientation jusqu'au bac, ils ne l'ont pas choisie. Ces étudiants, dans leur immense majorité, n'auront pas les capacités pour réussir dans les métiers auxquels nous préparons ; on ne peut alors que les accompagner dans une stratégie de réorientation qui, je l'espère, sera cette fois choisie. On les adresse pour cela à la MOIP, on discute avec eux...

Annabelle Hulin : Le MAE, diplôme dont je m'occupe, représente des profils à double compétence au sein des IAE et constituent le cursus historique en gestion dans les universités. C'est ce qui a amené, il y a 60 ans, la création de ce qu'on appelait le CAAE, le Certificat d'aptitude et d'administration des entreprises. Donc est-ce à dire que ces profils atypiques sont à l'origine de la création de ces IAE ? Est-ce que l'IAE serait l'exemple de l'inclusion ? La question mérite d'être posée. On accueille les MAE soit directement en M2, soit dès le M1, après une licence hors domaine de la gestion et du management. On les qualifie parfois d'atypique, mais avec un certain nombre d'années de recul, ils représentent clairement les étudiants qu'on a le plus envie de garder par la suite. Parce que ce sont des étudiants qui ont longtemps été dans une orientation subie, et qui, à un moment donné, se sont repris en main pour être dans une orientation choisie. Ils ont construit un vrai projet. L'enjeu pour eux, selon nous, c'est qu'ils n'oublient pas leur formation d'origine. Notre apport est de venir compléter, enrichir, en aucun cas de recommencer à zéro. On est dans un esprit de double compétence, ce qui peut conduire à de superbes réussites. Par exemple, durant ma première année de direction du master 1 MAE, nous

avons une étudiante qui avait suivi des études de kinésithérapeute, et qui cherchait à se réorienter. Elle a intégré le master 1 MAE avant de se spécialiser en marketing. Aujourd'hui, elle est responsable marketing d'une entreprise qui commercialise des équipements pour des personnes handicapées. De fait, la complémentarité entre sa formation d'origine et son cursus à l'IAE a été des plus attractives pour son employeur. Pour nous, les étudiants atypiques, c'est ce qui est dans la colonne vertébrale des IAE, et c'est un public qui nous intéresse de plus en plus.

Cécile Goi : On peut caractériser les étudiant · e · s de l'université, selon trois angles : (1) celui qui rend tous les étudiant · e · s atypiques, c'est l'angle de l'apprentissage, de la façon dont se construisent leurs savoirs, leurs apprentissages. De ce point de vue-là, ils sont tous atypiques puisqu'il n'y a pas un ou une étudiant · e qui apprend de la même façon qu'un autre, il n'y en a pas un qui a le même projet que l'autre. Là, la diversité est vraiment liée à la singularité de la personne. Sur le plan des apprentissages, tous les étudiant · e · s sont atypiques parce qu'ils sont tous singuliers dans leur rapport au savoir, leur rapport à la discipline concernée, à d'autres types de savoir, à d'autres compétences... Ils sont singuliers aussi dans leur manière d'apprendre, de s'approprier les connaissances, de construire leurs savoirs, d'être capables de les restituer, etc. Sous cet angle-là, on ne peut pas dire qu'il y ait de norme. (2) Ensuite, il y a un angle qui peut être celui du parcours biographique et académique. On a vu qu'il y avait effectivement des étudiant · e · s qui ont un parcours linéaire et qui arrivent très jeunes à l'université. Ils ont fait l'école primaire, le collège, le lycée, le baccalauréat en France, ils rentrent à l'université, et dans la plupart des cas, ils rentrent en conformité, voire en conformisme parfois, avec la filière dans laquelle ils vont. Mais il y a aussi des personnes qui reviennent à l'université ou qui viennent à l'université en ayant eu un parcours très différent, sur le plan à la fois biographique et professionnel : ils reprennent les études soit à titre individuel,

soit dans le cadre de la formation continue ou tout au long de la vie. Et là, évidemment, ce ne sont pas du tout les mêmes profils, ce ne sont pas non plus les mêmes projets, car il y a d'autres compétences, d'autres façons de voir les choses. On pourrait considérer que c'est atypique, mais, au final, ils sont nombreux et, du point de vue d'une norme « quantitative », peut-on encore dire qu'ils sont atypiques ? Malgré leur nombre, on ne peut pas non plus toujours faire entrer ce type de profils dits atypiques dans des cases pré-catégorisées. (3) Et puis, au-delà de ces perspectives de l'apprentissage ou du biographique, les étudiant · e · s peuvent arriver à l'université porteur · e · s d'autres formes de normes, que ce soient des normes sociales linguistiques ou encore culturelles. L'université a à le prendre en compte. Il y a aussi des problématiques liées à des questions identitaires délicates. Par exemple, nous avons été confrontés aux problématiques de genre. Certaines jeunes femmes sont devenues des jeunes hommes, ou l'inverse. Ces changements bousculent l'institution : comment faisons-nous pour les cartes d'étudiant, pour les toilettes ? Ces questionnements identitaires génèrent, de fait, des profils atypiques que l'université doit accueillir. Peut-être sont-ils plus nombreux qu'on ne le pense mais en tout cas ils sont moins visibles que la majorité des étudiant · e · s, mais il ne faut pas pour autant les négliger. Comme je le disais, il existe d'autres formes de parcours liés à la dimension sociale, à des problématiques d'identité, à des problématiques linguistiques, de nationalité... Parce que l'université accueille des étudiant · e · s étrangers ou des étudiant · e · s qui viennent comme demandeurs d'asile ou réfugiés politiques, se pose donc la question, comme pour tous les étudiant · e · s, de l'intégration dans les apprentissages, mais plus encore la question de l'appropriation de la langue française quand ils ne sont pas (ou très peu) francophones. De plus, ces étudiant · e · s n'ont pas toujours de « connivence culturelle » avec nos usages et attentes académiques, avec ce qu'est l'université en France.

L'université doit aussi les accompagner sur toute une dimension d'insertion sociale, culturelle, citoyenne.

Carole Accolas : Pour un service comme la Maison de l'orientation et de l'information professionnelle, le terme d'atypisme est peu utilisé car chaque étudiant · e est particulier, individuel. Si on se place du point de vue de la réussite académique, c'est très relatif. Par exemple, en PACES (1re année d'études de santé), 100% des étudiant · e · s qui réussissent leur première année viennent d'un bac S, souvent même avec une mention très bien. Ainsi, un bac littéraire, ou tout autre bac, serait un profil atypique au regard de la PACES. Je me rappelle être allée, il y a deux ans, aux rencontres université-entreprise à la Défense à Paris, et il y avait un cadre de L'Oréal qui parlait de profils atypiques en parlant de diplômé · e · s de l'université. Donc pour lui, c'était les grandes écoles de commerce qui représentaient la norme. Il parlait d'ouverture à la diversité en parlant, par exemple, d'étudiant · e · s de gestion en IAE ou à l'université. De manière plus générale, si on revient à la réussite académique, certains de nos étudiant · e · s subissent parfois leur orientation, notamment celles et ceux issu · e · s de bacs professionnels, et ce sont celles et ceux qui réussissent plutôt le moins. C'est pour cela qu'on met en place un certain nombre de dispositifs pour aider ces étudiant · e · s à se réorienter le mieux possible, et souvent, la réorientation réussie est en dehors de l'université. On les aide à intégrer le BTS de leur choix.

Christelle Pragnon : Nous avons l'habitude de parler des publics de formation continue. Le terme « étudiant · e » restreint vers le début de la vie adulte. On ne se fait pas comprendre si on utilise ce terme en pensant inclure les publics de formation continue, car ceux-ci ne se sentent pas désignés sous ce terme et cela contribue à les exclure. C'est le même constat du point de vue des organismes d'accompagnement des actifs, que ce soit Pôle emploi, les centres de bilans de compétences, les Conseils en évolution professionnelle (CEP)... Les publics de formation continue sont clairement segmentés. Ces

segments sont, selon la situation de l'apprenant, par rapport à l'emploi ou selon le type de formation suivie. (1) Dans le rapport à l'emploi, il y a les demandeurs d'emploi, et il y a des personnes en activité. Parmi les personnes en activité, il y a les salarié · e · s, les agent · e · s de la fonction publique, et les indépendant · e · s. Ces 4 segments nous permettent d'adapter les réponses de l'université aux spécificités que ces publics peuvent avoir quand ils passent la porte de l'université dans le cadre d'une reprise d'études. (2) Quant à la segmentation liée à la formation, à l'université de Tours, sur les 1700-1800 adultes engagé · e · s dans la vie active qui viennent en formation, on peut distinguer 3 segments : (1) 10% environ viennent en cours avec les étudiant · e · s en formation initiale. Ils sont généralement moteurs parmi la promotion d'étudiant · e · s, voire major de promotion, sous réserve qu'ils soient bien identifiés par l'équipe pédagogique. (2) Environ 70 à 80 % sont dans des formations diplômantes réservées aux adultes engagé · e · s dans la vie active, notamment dans le secteur de la santé. (3) Le reste, soit environ 10 à 20%, sont dans des formations non diplômantes courtes. Ce dernier segment répond bien au besoin du marché, car le temps passé en formation coûte cher, que ce soit pour l'employeur ou les financeurs institutionnels (Pôle emploi, Fongecif ...). Malheureusement, l'offre de formations courtes des universités n'est pas suffisamment développée.

Cécile Goï : En formation initiale, on retrouve des enjeux similaires de responsabilité et d'autonomie. Beaucoup d'étudiant · e · s sont en Régime Spécial d'Études (RSE) parce qu'ils ne peuvent pas suivre la formation initiale avec le rythme du plus grand nombre. Parce qu'ils ont besoin de travailler pour payer leurs études, parce qu'ils sont chargés de famille, parce qu'ils ont des soucis médicaux, de santé, qu'ils sont en situation de handicap ou pour des raisons différentes. On s'efforce, institutionnellement, de rendre conciliable (non pas qu'on concilie à la place des personnes), de créer des conditions pour concilier sa vie personnelle et sa vie académique, par exemple,

avec la charte des rythmes (de la journée et de la semaine), le système RSE, ou les conditions d'études comme l'aménagement de la passation d'examens pour certains étudiant · e · s en situation de handicap.

Annabelle Allouch : Merci beaucoup de cette invitation où j'apprends beaucoup sur les institutions éducatives. Je vais parler pour ma part de l'atypisme du point de vue des sciences sociales. En sociologie, on aura tendance à parler de singularité plutôt que d'atypisme. Être singulier, pour un sociologue, désigne les propriétés sociales d'un individu qui s'émancipe des déterminants sociaux et institutionnels. Mais pour un sociologue, la singularité, c'est aussi une valeur : être singulier, c'est être authentique. Il s'agit de correspondre à un idéal de réalisation de soi qu'on pourrait définir, pour résumer, par l'expression « deviens toi-même ». Il y a deux niveaux de singularité en sociologie : (1) les caractéristiques socio-démographiques de l'étudiant · e, pour en revenir au cas de l'université. Le sociologue s'intéresse historiquement plutôt aux caractéristiques sociales, c'est-à-dire en termes d'origines sociales et territoriales. En sociologie de l'éducation, lorsque l'on n'a pas accès à l'origine sociale (donc aux catégories socio-professionnelles (CSP) des parents), on utilise les filières des lycées, qui sont en général socialement segmentées, puisque le public des filières professionnelles n'est pas le même que celui des filières générales, et en particulier de la filière scientifique. Donc pour déterminer l'origine sociale, la trajectoire d'un · e élève, on utilisera principalement, mais pas seulement, la CSP et la filière du bac. Mais ce qui m'intéresse, ce n'est pas seulement ses caractéristiques sociodémographiques, mais aussi le traitement dont il fait l'objet par l'institution. Ce qu'on voit très bien dans vos discours, c'est la manière dont a émergé à l'université, mais avant tout dans les grandes écoles, à partir des années 70, un discours sur ce que j'appelle « l'authenticité comme standard ». L'authenticité, à partir des années 70, se retrouve comme un standard qu'on peut percevoir dans tous les concours, soit de la fonction publique, soit des grandes écoles. Par

exemple, si vous lisez tous les rapports de jury de l'ENA depuis les années 70, vous constaterez qu'on y trouve un discours de dénonciation de la figure du candidat qui est dans un moule, unique, en général un jeune homme issu de Sciences Po et dont il faut absolument se débarrasser pour être plus proche des administrés. Et pourtant, rien ne change du point de vue des statistiques d'entrée ! De la même manière, parler de « diversité », c'est se référer à un discours plutôt managérial qui arrive à la fin des années 1990, début des années 2000 pour l'enseignement supérieur. Mais ce discours résonne avec un autre, beaucoup plus lointain, lié à la volonté de rompre avec la conformité politique et sociale, dans un monde social donné, bien au-delà de l'université. Ce sont des logiques sociales, institutionnelles et économiques bien plus larges, qui sont liées aux évolutions du capitalisme. Là, je me réfère à BOLTANSKI et CHIAPELLO (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Ce qui pose problème, et on le voit aussi très bien dans vos discours, c'est la question suivante : comment prendre en charge cette singularité dans une institution qui est avant tout une institution bureaucratique ? Quand je dis bureaucratique, c'est au sens d'une administration qui est fondée sur un ensemble de normes et de procédures, et a donc un fonctionnement routinier. Et comment inclure, et reconnaître à sa juste valeur, la singularité de ces publics et la rendre compatible avec un fonctionnement routinier ? Par exemple, pour revenir sur le cas des étudiant·e·s transgenres, comment fait-on pour changer les cartes d'étudiant·e·s ? Est-ce que c'est si simple que ça, finalement ? Évidemment ça ne l'est pas. Pourquoi ? Parce que ça met en cause, ou ça remet en cause, les procédures routinières du fonctionnement de l'université. C'est la même chose que pour l'arrivée des étudiant·e·s en situation de handicap, à l'aune de la loi de 2005, qui permet leur meilleure reconnaissance et la prise en charge d'un statut particulier de ces étudiant·e·s. Dans un tel contexte, la singularité de ces étudiant·e·s n'est pas sans poser question à l'institution dans sa nature, dans ses missions et également dans son fonctionnement.

3 L'inclusion comme mission de l'université ?

Débat : comment concilier cette tension entre équité et égalité ?

Cécile Goï : Je pense que la vision d'une université égalitaire serait en contradiction totale avec la prise en compte inclusive, équitable, de la diversité. Avoir un fonctionnement égalitaire, quand on est sur le registre académique, c'est faire la même chose pour tout le monde. Ça signifie qu'avec un étudiant · e qui aurait un niveau académique faible et un autre un niveau académique élevé, si on fait la même chose pour les deux, ils vont progresser tous les deux, mais le différentiel entre eux restera le même. L'université n'a pas cette vision. Elle ne doit pas l'avoir. Je le répète avec toute la conviction qui est la mienne : elle ne doit pas avoir cette vision. Il me semble qu'on est plutôt dans une approche de l'université qui serait inclusive et équitable. Inclusive, qu'est-ce que ça signifie ? Ça veut dire que, évidemment, les étudiant · e · s et les stagiaires de formation continue doivent faire le pas pour s'intégrer, pour s'inclure dans une institution qui ne les a pas attendus pour exister. Mais l'université doit accepter réciproquement de se transformer : de questionner ses routines, de se transformer, pour faire le pas vers ces publics. C'est sa mission d'accueil et de service public. Elle doit accueillir les profils normés, mais aussi ceux qui ne le sont pas. Si l'inclusion implique une transformation réciproque, la visée d'équité porte en elle une idée de justice. On peut parler d'équité quand on met en avant un sentiment de justice ou de lutte contre l'injustice. Mais il y a aussi un risque ; le risque c'est celui qui est inhérent au statut de la différence. Comment voit-on la différence, l'atypisme ou le non-conformisme ? Si on présente les choses exclusivement sous l'angle de la différence, on tombe dans une assignation et, finalement, on va proposer des choses qui sont systématiquement dédiées, qui vont exclure les étudiant · e · s concerné · e · s de leurs camarades, par des processus de ségrégation. Si, au contraire, on ne s'en occupe pas du tout, on a d'autres

dommages : une indifférence aux différences, une négligence de la singularité de la personne. En négligeant la différence, en faisant toujours la même chose pour tout le monde, effectivement, on aurait un principe égalitaire. Mais l'université, à mon sens, doit porter ces deux dimensions, la visée d'inclusion et celle d'équité. L'institution doit accepter de se transformer mais aussi laisser à l'autre l'initiative et le loisir de faire son propre chemin. Parallèlement, la dimension de justice ne doit pas être abandonnée. En matière d'inclusion universitaire équitable, l'équilibre est fragile, on est vraiment toujours sur la ligne de crête entre stigmatisation d'un côté, et puis négligence, indifférence, à ce qui fait la spécificité de chacun.

Annabelle Allouch : Ce qui m'intéresse dans ce que vous dites, c'est la tension entre égalité et équité. C'est pour ça que je trouve que la question de l'atypisme est fascinante. On a l'impression qu'on est à un moment clef pour l'université, que sa mission change. Mais cela interroge aussi : s'agit-il encore d'un service public ? Qu'est-ce que l'intérêt général dans ce contexte ? Est-ce que l'intérêt général c'est l'intérêt agrégé de toutes les particularités, de la reconnaissance de toutes les singularités des étudiant · e · s, ou est-ce qu'il y a un intérêt général qui s'imposerait à tous, qui serait défini par l'État ? Je pense que vos positions sont passionnantes parce qu'elles éclairent justement le fait que l'université se situe à un moment qui est à un tournant dans ses missions.

Cécile Goï : Je pense que cette mission a toujours existé. Aujourd'hui, c'est vrai que nous sommes dans une massification de l'enseignement supérieur (massification sociale, massification culturelle, ou en tout cas une dimension culturelle) un peu différente que précédemment. Mais finalement est-ce vraiment si différent ? Il me semble que la mission de l'université publique a toujours existé sous cet angle. Maintenant, c'est l'articulation du collectif et de l'individuel qui se joue. L'université a une mission liée à chaque individu, à chaque personne, mais elle a aussi une mission collective. Vous le disiez

tout à l'heure : l'université est dans la continuité de l'Éducation nationale et plus seulement de ce qu'a été « l'instruction publique ». Donc, on est dans la suite de l'Éducation nationale. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche est une création assez récente. Auparavant, nous étions dans le même ministère que l'Éducation nationale. Donc la vocation de l'université est aussi sociale et citoyenne. Elle passe par la prise en compte collective de certaines singularités, voire de l'ensemble des singularités. Cette articulation est difficile à réussir et doit se traduire concrètement par des dispositifs. Ces dispositifs ont leurs intérêts, mais aussi leurs limites, ça, c'est certain. Mais si ça ne se traduit pas dans les dispositifs ou dans les dispositions qu'on prend pour le plus grand nombre mais aussi pour ceux qui ne sont pas dans le plus grand nombre, elle ne se réalise pas. C'est-à-dire que c'est un vœu pieux et que ça reste seulement une bonne intention. Cette intention doit s'appliquer concrètement dans la façon dont on met en œuvre les études, les enseignements, la façon d'aider à l'appropriation des savoirs, la vie universitaire, la vie étudiante, les conditions de vie. Elle doit se traduire y compris dans les aspects les plus concrets des maquettes, des cours, de la façon dont on fait les choses.

Christelle Pragnon : Dans le cadre de la réflexion des universités sur la formation tout au long de la vie, on analyse l'augmentation des compétences de la population des pays. D'après l'OCDE, il semble que les pays dans lesquels l'adaptation des compétences des actifs est la plus efficace sont les pays dans lesquels les universités ont réussi à prendre leur place dans cette mission de formation continue. Actuellement, la France n'est pas vraiment dans cette situation et il y a une énorme transformation de nos établissements à mener pour que l'on prenne conscience du rôle essentiel que les universités sont obligées de prendre pour pouvoir contribuer à la transformation des secteurs économiques, de l'entreprise, de l'innovation. L'université doit être actrice de la recherche et de l'éducation des enfants, des grands enfants,

des jeunes adultes, mais également acteur de la diffusion des contenus de recherche, directement vers les actifs. Les contenus de recherche dans toutes les disciplines font l'objet de brevets, de création d'entreprises et sont inclus dans les maquettes pour les étudiant · e · s. Mais ces résultats de recherche ne sont pas traduits en termes de formations courtes, non-diplômantes. Pourtant, nos anciens étudiant · e · s qui sont sorti · e · s de nos salles il y a 10 ou 15 ans, qui sont bien inséré · e · s dans la vie active, ont également besoin d'être upgradé · e · s par rapport à la recherche que nos établissements font. Et ça, on ne le fait pas encore.

Carole Accolas : Je suis tout à fait d'accord. J'ai eu une réunion Parcoursup avec des enseignant · e · s hier où certains assimilent sélection et classement. On martèle que ce n'est pas vrai : on est dans de l'ordonnement, du classement. Certains enseignant · e · s ont peur, à l'avenir, que Parcoursup préfigure l'instauration d'une sélection, mais je n'y crois pas. L'université est le seul espace d'enseignement supérieur où un ou une jeune qui a son baccalauréat, une personne plus âgée qui a son baccalauréat et qui souhaite venir, sera accueillie. C'est sa mission. Après, l'université, il faut qu'elle donne les moyens à ces jeunes qu'elle accueille de réussir. Parce que leur dire « venez, mais de toute façon vous allez échouer », ce n'est pas une bonne idée. Si on regarde les origines des séries de bac et leur orientation, on observe que les élèves s'inscrivent un peu partout. Avec des grandes tendances toutefois : en fac de sciences par exemple c'est plutôt (et heureusement quand même) des bacs scientifiques. Mais globalement les étudiant · e · s de tous les bacs réussissent dans toutes les filières, quoique de manière différente. La seule vraie exception, c'est la PACES. Hors bac scientifique, il n'y a pas de réussite. Il y a eu une étudiante issue d'un bac littéraire qui a été admise à l'examen au cours des dix dernières années. C'est l'exception qui confirme la règle. Donc, à part médecine, je dirais que c'est plutôt ouvert. Mais c'est vrai que la notion de motivation compte beaucoup.

Beaucoup se révèlent aussi à l'université, notamment dans les filières qui n'existent pas au lycée : la psychologie, la sociologie. Le droit aussi, dans une certaine mesure : on se rend compte que ceux qui viennent de filière STMG ont fait un peu de droit, mais ce sont plutôt ceux qui réussissent le moins. Après, effectivement, il y a des dispositifs qui sont mis en place au cas par cas : des stages de réorientation, des accompagnements, des ateliers. C'est vraiment un travail assez fin qui est fait avec ces étudiant · e · s, malgré de grosses vagues de réorientation à la fin du 1er semestre de 1re année où la réorientation est de droit pour ceux qui le désirent, hors PACES et DUT ; ça permet aux étudiant · e · s de suivre les cours du 2e semestre sans perdre une année. On reçoit en moyenne 800 étudiant · e · s. Ce sont des entretiens individuels d'une heure avec des psychologues de l'Éducation nationale, des chargé · e · s d'orientation. En PACES on fait aussi des ateliers plus collectifs puisque 10% des étudiant · e · s à la fin du 1er semestre ne sont pas autorisé · e · s à continuer au 2e semestre. Ces étudiant · e · s de médecine réussissent ailleurs, par exemple en droit, quand ils ou elles se réorientent. Il y a donc des dispositifs qui sont mis en place et qui œuvrent pour leur réussite. Parmi ces dispositifs, il y a le « oui si ». Son originalité, c'est que c'est engageant. On « oblige » l'étudiant, on établit un contrat pédagogique entre le jeune et la filière où il est accepté. Quand c'est non-obligatoire... On n'a pas assez de recul pour voir les résultats. Mais on constate depuis de nombreuses années que ce sont plutôt les bon · ne · s étudiant · e · s, les plus informé · e · s, qui s'approprient les dispositifs d'accompagnement, de remédiation, de renforcement ; les moins bon · ne · s, les plus fragiles, avaient peut-être déjà décroché · e · s. Donc c'est vrai qu'il faut trouver le bon équilibre pour nos étudiant · e · s les plus éloigné · e · s des attendus, des prérequis, les plus fragiles. Et je trouve qu'on commence à trouver des dispositifs très ciblés. Je travaille sur de la réorientation et il y a des choses très ciblées : les étudiant · e · s qui viennent profitent de nos dispositifs, qui viennent dans

nos ateliers, sont celles et ceux qui sont en quête de réorientation. On ne va pas voir les très bon · ne · s qui veulent poursuivre. En matière de pédagogie pure, c'est pareil, il y a des choses plus fines qui se mettent en place.

Marina Bourgain (question de l'auditoire) : Je vais me faire l'avocat du diable, mais est-ce que la machine à inclusion n'est pas aussi une machine à exclusion ? Je m'explique. Au cours de mes recherches, j'ai mené des entretiens avec des personnes qui n'étaient pas cadres. Certaines personnes ont un « niveau » licence, c'est-à-dire aucun diplôme du supérieur, car il leur manque des unités non-validées. Elles ont néanmoins été embauchées en PME, elles sont très opérationnelles et donnent pleine satisfaction dans leur poste. Néanmoins, ces personnes s'inquiètent de « voir passer » – sur leur poste (ou des postes équivalents) – des candidatures de diplômés M2 : « Depuis 3-4 ans, tous les jeunes qui postulent, ils ont un M2 ; moi, je n'ai que mon niveau licence ; comment vais-je “progresser“ ? ». Et cette massification de l'enseignement supérieur – et tous les efforts pour la formation continue qui sont très importants – créent malheureusement chez les personnes en poste, peut-être plus âgées ou qui n'ont pas eu accès à la FC ou à certaines formations initiales, un sentiment de déclassement.

Cécile Goï : Je partage tout à fait votre avis. On est dans une grande phase d'« universitarisation » de nombreux métiers différents, avec des compétences extrêmement solides, que ça soit dans la santé ou dans le travail social. L'avantage, c'est que ça va permettre à des infirmier · e · s, à des assistant · e · s sociales, à des éducateurs et éducatrices, d'avoir des grades de licence et, si elles le souhaitent, de continuer leurs études pour avoir des diplômes en relation avec le statut de cadre qu'elles devraient occuper. Mais le revers de la médaille que vous mentionnez est aussi vrai : a-t-on véritablement besoin d'une certification ou d'une diplomation pour reconnaître les compétences à l'œuvre dans le métier et dans la profession ? Pas forcément... Mais on est dans un monde où la certification prend le pas.

Il y a aussi la question de la méritocratie : « puisque tu en as la possibilité, si tu ne le fais pas, tu ne le mérites pas ». Pourtant, ça peut être un choix d'orientation professionnelle de choisir tel ou tel parcours ou de ne pas se saisir de l'opportunité d'une certification. Lorsque c'est décrit comme un déclassement, voire une disqualification, c'est insupportable.

4 L'université face au défi de l'inclusion : entre bonne volonté et réalité

Débat : l'université peut-elle, matériellement, développer une politique inclusive ?

Franck Gavaille (question de l'auditoire) : Les ressources sont extrêmement tendues, le nombre d'étudiant · e · s augmente. Comment peut-on, quand on est dans une gestion du cas général et face à la massification du nombre d'étudiant · e · s, réussir à être inclusif du cas particulier ?

Jean-Yves Antoine : On a mis en place notre parcours d'aide à la réussite dans le cadre de l'antenne universitaire de Blois, avec deux groupes d'étudiant · e · s. Maintenant, on le fait à Tours en informatique. Et je réfléchissais : qu'est-ce qu'il faut pour inclure ces étudiant · e · s ? Finalement peu de choses : un dispositif pour les identifier, c'est certain. Ils ont la volonté ; ils ont les soft skills généralement. Bien sûr il faut essayer de leur réduire la marche tant que c'est possible, mais il faut surtout qu'on leur montre qu'on s'intéresse à eux, qu'on est là. Et après, il faut les suivre. Il ne faut pas non plus oublier les capacités des gens à se former par eux-mêmes quand ils sont motivés. Pourtant, on sait que la formation continue se développe difficilement par rapport à d'autres pays, alors que les apprenants sont capables de faire des choses, d'autant plus que certains ont déjà un parcours de vie, une maturité... La seule chose que je retiens, mon bilan, c'est que ça marche. On avait 0% d'étudiant · e · s qui n'était pas de bac

S qui réussissait leur première année de licence. Maintenant, suivant les années, on peut être à 25% – 30%, ce qui n'est pas mal. Les étudiant · e · s qui ont un bac S suivent le même parcours que les autres. Mais ce parcours a surtout marché parce qu'on avait des petits groupes... Nous sommes à la fac, donc nous avons monté le parcours d'aide à la réussite à moyen zéro [rires dans la salle]. Les gouvernements disent que l'échec vient d'une erreur d'orientation. Je peux comprendre que ce soit le cas dans certaines filières, où il faut le temps de maturation. Mais en ce qui nous concerne, c'est que le ministère nous dit : « il faut un 1er cycle maths-info-physique-chimie, et puis là-dedans ils vont trouver leur bonheur ». Du moins, je l'interprète comme ça. L'idée est que s'ils ne sont pas bons en physique, ils iront en chimie. Mais nos étudiant · e · s ont des profils un peu particuliers ; ils sont venus en informatique pour faire de l'informatique, sans toujours savoir ce que c'est que l'informatique. Donc l'idée qu'on a eu, c'est de leur proposer un parcours d'aide à la réussite qui cassait le schéma d'orientation progressive : « si vous venez chez nous, effectivement, la physique, c'est fini ». Donc on n'enseigne plus de physique, plus de chimie. À la place, on fait du soutien, principalement de mathématiques. Et donc au total, ça fait coût zéro, plus quelques heures de tutorat, etc. Mais, c'est uniquement possible parce que nous n'avons pas 400 étudiant · e · s en amphî, car nous sommes sur une petite antenne. Les étudiant · e · s sont nécessairement en petits groupes, davantage en travaux dirigés qu'en cours magistraux. Il y a aussi une question d'urbanisme et d'architecture : le bâtiment de Blois est conçu en alternant spatialement salles de cours et bureaux d'enseignants, ce qui facilite les échanges...

Christelle Pragnon : Je voulais réagir sur la question des moyens disponibles. Nos établissements ont l'habitude d'avoir des dotations, et c'est vrai qu'il n'y a pas de dotation pour aller accompagner les parcours particuliers. Par contre, si on adopte une posture de gestionnaire, il faut employer des

mots qui ne sont pas souvent utilisés. La formation continue, c'est un marché. Un marché de 63 milliards d'euros. Les universités représentent 3% de ce marché. On voit qu'un progrès de seulement 2-3 points donnerait des moyens énormes aux établissements, mais on ne s'y autorise pas. Ce sont clairement des blocages psychologiques. On ne s'autorise pas vraiment à chiffrer le coût complet, puis à afficher ce coût et à aller chercher des moyens. Ce n'est pas parce qu'une formation serait vendue 1 000 € la journée et par apprenant · e que c'est la personne qui devrait payer ces 1 000 €. Il y a les ressources. Il faut aller les chercher.

Franck Gavaille (réaction de l'auditoire) : Dans les écoles de commerce comme celle où j'enseigne, les personnes qui viennent suivre un parcours de formation continue ne sont pas des personnes qui ont les moyens de faire une école de commerce, à l'inverse des étudiant · e · s en formation initiale. C'est grâce à un dispositif formidable en France sur le financement de la formation continue, qui permet que ces moyens puissent être alloués à tous. Où est la barrière pour développer ce levier financier dans les universités ?

Jean-Yves Antoine : Je me permets d'intervenir pour dire que nous aimerions proposer de la formation continue à Blois parce que tous nos étudiant · e · s se destinent, à 99%, à une insertion professionnelle en entreprise. Il n'existe pas encore de CAPES informatique. Cela permettrait de répondre à un besoin. Mais, la formation continue n'est pas, en quelque sorte, intégrée à l'université : c'est-à-dire que ce type d'enseignement ne justifie pas l'ouverture de postes d'enseignant · e · s-chercheur · e · s supplémentaires. Donc il repose avant tout sur des heures complémentaires.

Cécile Goï : Sur la question des ressources, les universités (et particulièrement l'université de Tours par rapport à ses voisines) sont sous-dotées, avec à Tours un budget de 6 000 € par étudiant · e. Ce n'est certainement pas à la hauteur des enjeux des missions de l'université. Là je parle en tant que vice-présidente, membre d'une équipe qui a porté une profession de foi

et qui met aujourd'hui en œuvre une politique de formation : il y a des choix stratégiques à faire ! Voilà, on a un budget, on ne peut pas le changer en termes de dotation, mais qu'est-ce qu'on peut faire ? Soit on se désole et on se dit que de toute façon on ne fera jamais rien parce qu'on n'aura jamais assez d'argent pour faire ce qu'on veut, soit on se dit qu'avec ce qu'on a, on peut faire mieux que ce qu'on fait actuellement. Et avoir une visée qui doit se traduire concrètement dans les actes, comme je l'indiquais tout à l'heure. En l'essence, à Tours, nous avons choisi de proposer une offre modulaire en licence. C'est-à-dire qu'au lieu d'avoir des licences tubulaires (sociologie, droit, gestion, physique, etc.), on propose à un étudiant · e d'organiser chaque semestre en 4 modules. En 1^{re} année, il a deux modules de sa discipline d'inscription, un module de compétences transversales et un autre module obligatoirement emprunté à une autre discipline. Cette offre modulaire oblige à avoir de la pluridisciplinarité, mais surtout elle permet à l'étudiant · e, comme il le souhaite dans la plupart des cas, d'envisager le choix de ses modules. S'il veut faire une double licence, par exemple droit-langue, il prend deux modules de droit et deux modules de langue. Sur le plan de la temporalité, il peut faire sa licence en trois ans, la faire en quatre ans ou la faire en deux ans ou deux ans et demi par exemple, s'il est très à l'aise et qu'il veut aller plus vite. Avec le même argent que précédemment, on a des dispositifs modulaires qui sont susceptibles de proposer aux étudiants une plus grande diversité de projets, une plus grande diversité de cursus universitaires, avec un accompagnement particulier. Parce qu'il ne suffit pas de créer des cours, il faut aussi penser l'accompagnement des parcours. Aujourd'hui, nous n'en sommes qu'à la première année, et il va falloir faire le bilan de cette transformation modulaire de la licence. Ce changement bouscule beaucoup et suscite des critiques et des questions qui sont tout à fait légitimes, mais cela montre qu'on peut faire autrement malgré le budget dont on dispose. Ça ne veut pas dire qu'il faut s'en contenter. Le Président et moi-même faisons

du lobbying pour le développer. On va aussi chercher l'argent là où il est, en répondant à des appels à projets. Je ne suis pas toujours d'accord avec ça, car je souhaiterais que chaque université soit correctement dotée pour assurer ses missions, même si je suis aussi porteuse d'un projet important. Mais la situation de la dotation des universités n'est pas facile à améliorer, alors il faut pouvoir aller chercher d'autres ressources quand on en a la possibilité.

Annabelle Allouch : Sur la question des ressources et des moyens, il est très intéressant que vous posiez la question en vous définissant comme « professeur en école de commerce » puisque la sous-dotation historique des universités est avant tout due à la construction du système éducatif et de l'enseignement supérieur français, elle-même liée à la segmentation entre les grandes écoles et les universités. Pour vous provoquer un peu, je vous dirai que si nous avons des problèmes de sous-dotation, c'est parce que les écoles de commerce bénéficient de cet argent. Alors, encore une fois je suis provocatrice parce que je sais très bien ce que traversent les grandes écoles et qu'il y a grandes écoles et « grandes écoles », qu'elles ont des moyens et des publics qui sont différents. Concernant les publics, c'est visible sur la question des dotations des classes préparatoires. Un étudiant de classe préparatoire, c'est entre 10 000 et 12 000 € pour l'État, un étudiant en L1 à l'université, c'est environ 7 000 €. Sans jeter la pierre à qui que ce soit et en prenant en compte la position entre les différentes écoles de commerce et d'ingénieurs ou même les IEP entre eux, il faut prendre en compte cette dimension historique de construction de segmentation des établissements entre eux pour comprendre ces divergences.

5 L'université comme monde du travail : problématiques croisées d'inclusion entre personnels et étudiants

Débat : L'inclusion des personnels peut-elle être déconnectée de celle des étudiants ?

Annabelle Hulin : L'inclusion des étudiant · e · s est une mission de l'université à laquelle il faut croire. Mais à mon sens, elle ne peut pas passer sans une inclusion du côté des personnels. Et je pense qu'aujourd'hui on oublie parfois cet effort d'inclusion. Je ne parle pas des enseignant · e · s ou des administratifs, etc. Par exemple, les castes du côté des enseignant · e · s ou la séparation qu'on veut bien laisser croire entre les administratifs et les enseignant · e · s. Dans les laboratoires, quelqu'un qui souhaiterait développer des travaux un peu hors du mainstream, un peu différents, se retrouverait face à des obstacles. Je pense que cet effort d'inclusion doit passer aussi auprès des personnels et qu'il y a un vrai travail à faire dans ce sens-là, voire d'accompagnement au changement.

Franck Gavaille (question de l'auditoire) : J'ai une question un peu provocatrice qui va dans le sens de ce qui vient d'être dit. « Comment l'université peut être équitable et inclusive avec tous ses étudiant · e · s quand elle ne l'est pas elle-même avec ses propres personnels ? ». Je pense à la proportion de femmes maîtres de conférences par rapport à la proportion de femmes professeures des universités. On a le contre-exemple ici parmi nous, mais on ne peut nier qu'il y a un plafond de verre universitaire. Quand on observe l'université, c'est censé être un lieu de savoir, de partage et d'ouverture et – c'est ce que disait Annabelle Hulin sur des projets de recherche un peu atypiques – il y a des moments où on se pose la question de « comment on va faire passer ce sujet ? ».

Annabelle Allouch : Sur cette question, le ministère s'est intéressé traditionnellement à la question de l'inclusion par le genre, avec des statistiques produites à la fois par le ministère et un certain nombre de sections CNU, notamment la section sociologie (CHENU & MARTIN, 2016). Ce qui est intéressant et effrayant à la fois, c'est que l'inclusion des personnels est limitée par les représentations stéréotypées du savoir. Il faut se poser la question de qui représente le savoir et qui a le droit (socialement parlant) de le maîtriser. Évidemment, c'est avant tout un homme blanc de plus de 50 ans, pour le dire de manière crue, mais ce n'est pas tout. Quand vous regardez les évaluations des enseignant · e · s-chercheur · e · s, il y a plusieurs études, notamment issues d'économistes de Sciences Po, qui se sont intéressées aux évaluations des cours et qui ont essayé de comprendre comment un étudiant · e lambda à Sciences Po Paris pouvait évaluer ses enseignant · e · s (BORING, 2015). Qu'est-ce qui compte dans l'évaluation ? Quels critères ? Évidemment, le genre, mais dans sa lecture la plus stéréotypée possible. C'est-à-dire que l'étudiant (et même l'étudiante !) fait la différence entre homme enseignant et femme enseignante. Et la base de cette reconnaissance pour l'élève, c'est le charisme. C'est-à-dire que l'étudiant · e aura, en moyenne, plus tendance à reconnaître à niveau et à diplôme équivalent, à contenu de cours équivalent, le charisme d'un enseignant que le charisme d'une enseignante. On est dans des logiques qui ne sont pas propres aux évaluations des étudiant · e · s et qu'on retrouve aussi en comités de sélection, pour parler de manière très réflexive (puisque je suis aussi, à l'occasion, membre de comités de sélection) : Comment aller au-delà de nos stéréotypes, notamment autour du charisme, de l'autorité pédagogique ? On aura tendance à se dire : « est-ce que cette candidate pourra gérer son amphi de 400 étudiants en L1 ? ». C'est à la fois une question très pratique qui correspond à des contextes de travail réels, mais, derrière, il y a forcément une lecture genrée qui mérite d'être déconstruite, ce qu'on peut faire facilement pour le genre (il faut poser les mêmes

questions aux femmes et aux hommes), mais ce n'est pas la seule variable qui importe. Prenons aussi le handicap. Dans quelle mesure reconnaît-on, à un même niveau de diplôme, un même niveau de qualification d'un point de vue de la recherche et de l'expérience pédagogique, la capacité d'un candidat au métier de maître de conférences en situation de handicap, notamment en situation de handicap physique ? Dans quelle mesure lui reconnaît-on, ou pas, le droit d'exercer le métier d'enseignant-chercheur dans un amphithéâtre de 400 étudiant · e · s ? C'est là que réside l'avenir du point de vue de l'inclusion du personnel. Je conclurai en faisant le lien entre la question de l'inclusion des personnels et celle des étudiant · e · s. Il existe un certain nombre d'études américaines, et pas seulement en sociologie mais aussi en psychologie sociale, sur les apprentissages des étudiants, notamment issus de minorités. Ils ont tendance à mieux réussir quand ils peuvent s'identifier à des enseignant · e · s qui leur ressemblent. Le problème vient du fait qu'il y a, en général, dans les universités tellement peu de ce type de personnel que les personnes concernées doivent ensuite gérer ce qu'on appelle le double-service, c'est-à-dire un service normal, mais aussi le suivi émotionnel et académique des étudiants qui viennent vers eux. C'est vrai pour les minorités ethniques, c'est aussi vrai dans une certaine mesure pour les femmes, notamment dans les filières de type scientifique. Et il est absolument urgent de travailler sur ces questions-là, parce que non seulement il faut stimuler ces élèves, mais c'est aussi injuste du point de vue des conditions de travail que ce soient les minorités ethniques et les femmes, qui sont d'ailleurs en général plutôt maîtres de conférences que professeures, plutôt en licence qu'en master, et qui ont du coup déjà un certain nombre de conditions de travail particulières liées à leurs trajectoires sociales, qui doivent gérer, en plus, la reconnaissance de la singularité étudiante !

6 Conclusion

Nous remercions les participants de cette table ronde qui ont su éclairer la question de l'inclusion à l'université selon des perspectives pratiques, politiques et théoriques. La population étudiante est diverse, selon un nombre infini de critères. Les intervenants en conviennent, et priorisent donc les critères pris en compte dans leur pratique quotidienne afin de définir ce qu'est un étudiant atypique. Si des critères classiques tels que le genre, le handicap, l'orientation sexuelle ou la situation personnelle (chargé de famille, salariat...) sont considérés, les critères propres aux enjeux universitaires sont aussi mis en exergue. Outre le mode d'apprentissage (supposé propre à chacun), la situation de l'apprenant (formation initiale ou continue) mais surtout son cursus antérieur sont au cœur de la réflexion. Si la sociologie utilise plus volontiers le terme de « singularité » plutôt que d'« atypicité », des critères similaires sont observés : les caractéristiques socio-démographiques habituels (CSP des parents) et les filières d'origine des étudiant · e · s.

La question concernant la diversité des étudiant · e · s et leur inclusion a naturellement débouché sur la question des missions de l'université : certes, elle doit accueillir tout le monde, mais dans quelles conditions ? En tant qu'établissement public, elle se doit de garantir une certaine égalité de traitement à tous ses usagers. Cette égalité est souvent perçue comme garante de la justice sociale. Mais l'égalité de traitement ne garantit pas l'équité. L'équité a pour but de donner à tous les mêmes chances en adaptant les conditions aux besoins de chacun. L'équilibre égalité-équité s'apparente à l'équilibre appartenance-unicité propre à l'inclusion (SHORE et al., 2011). Ces deux équilibres sont complémentaires : on ajoute à l'analyse psychologique des individus, permise par l'inclusion, une perspective macro. En effet, les actions en faveur de l'équité sont perçues par l'individu concerné comme renforçant son unicité, mais elles peuvent aussi être perçues par l'ensemble

des citoyens comme une source d'inégalité ; les actions en faveur de l'égalité sont perçues par l'individu concerné comme renforçant son appartenance, mais elles peuvent aussi être perçues par l'ensemble des citoyens comme une source d'iniquité. La tension entre les besoins individuels d'appartenance et ceux d'unicité est donc encore renforcée par la tension entre les enjeux collectifs d'égalité et ceux d'équité, et traverse les solutions appelées ou mises en œuvre par les praticiens.

Cette difficulté soulevée, les praticiens évoquent différents leviers mis en place pour favoriser l'inclusion des étudiant·e·s (formations dédiées aux profils atypiques, dispositifs permettant de flexibiliser les conditions, notamment les modalités d'évaluation...). Toutefois, deux obstacles majeurs se révèlent : le manque de ressources et le système bureaucratique inhérent à l'université. Le manque de ressources est un phénomène majeur et qui ne cesse de s'accroître, malgré la massification de l'enseignement supérieur, du fait du désengagement de l'État. La littérature concernant l'éducation inclusive permet d'éclairer cet enjeu. VAUGHN et SHAY SCHUMM (1995) se concentrent sur la question du handicap d'apprentissage et s'attachent à distinguer l'inclusion responsable de l'inclusion irresponsable. L'inclusion responsable consiste à placer l'étudiant·e au cœur de la réflexion et de s'attacher à répondre aux besoins spécifiques de chacun. L'inclusion irresponsable consiste à se concentrer sur la réduction des coûts engendrés par le handicap : on parle de classes inclusives, dotées de quelques aménagements pour s'éviter les charges liées à un accompagnement individualisé. Cette perspective, si elle est développée dans le cadre du handicap, n'en demeure pas moins intéressante dans une prise en compte plus générale de l'inclusion. En effet, elle pose la question de la finalité et des moyens mis en œuvre, mais aussi potentiellement de l'écart entre discours politique et logique gestionnaire.

Le second obstacle soulevé est l'articulation entre inclusion et bureaucratie universitaire : comment s'adapter aux besoins de chacun·e quand toute

action est soumise à une procédure indifférenciée ? Dans la littérature en sciences de gestion, l'article séminal de THOMAS et ELY (1996, september-october issue) concernant la diversité énonce quelles sont les conditions nécessaires à la mise en place du paradigme favorisant l'inclusion³ (learning-and-effectiveness paradigm). Les auteurs soulignent que l'organisation ne doit pas être bureaucratique. En effet, dans une structure bureaucratique telle que l'université, le pouvoir de décision est loin d'être participatif (du moins sur le court terme) et les résistances au changement sont fortes. Par ailleurs, une autre condition relevée par les auteurs concerne le management des ressources humaines : tous les salariés doivent se sentir réellement valorisés. Or, les participants à la table ronde ont soulevé un point essentiel : l'université ne serait pas inclusive pour l'ensemble de ses personnels, notamment parce que la norme bureaucratique, très hiérarchisée, a tendance à placer en position de pouvoir l'homme blanc d'âge mûr. En ce sens, l'université n'est pas située, il est nécessaire de le rappeler, hors du monde social. Dans ces conditions, comment les étudiant · e · s peuvent trouver, au sein de l'institution, des interlocuteurs sensibilisés à leurs situations ? Thomas & Ely ont dépeint deux autres paradigmes : l'un basé sur l'assimilation (discrimination-and-fairness paradigm) et l'autre sur la différenciation (access-and-legitimacy paradigm). L'inclusion « incorpore ces deux paradigmes [et] va au-delà » (p. 80). Le paradigme favorisant la différenciation consiste à faire correspondre la démographie de la masse salariale à la diversité des publics visés. Ce paradigme n'est évidemment pas suffisant pour garantir l'inclusion, mais c'est un élément nécessaire pour répondre de manière performante et qualitative à « la demande ».

3. ROBERSON (2006) reprend les travaux de Thomas & Ely en les enrichissant du vocabulaire alors en construction. Elle assimile ainsi le « learning-and-effectiveness paradigm » aux logiques d'intégration et d'inclusion, le « discrimination-and-fairness paradigm » aux logiques d'appartenance et le « access-and-legitimacy paradigm » aux logiques de différenciation.

La table ronde nous a permis d'identifier ces obstacles, qui sont autant de leviers d'action. Il faut toutefois reconnaître que les solutions pour pallier le manque de moyens et lever le poids de la bureaucratie sont largement politiques, et dépassent donc les prérogatives des gestionnaires. Mais d'autres obstacles, et donc d'autres pistes de réflexion, peuvent être envisagés. En effet, certains points de vue sont absents (notamment car un représentant du rectorat, prévu autour de cette table ronde, n'a malheureusement pas pu nous rejoindre). Cependant, la littérature nous permet d'envisager un troisième obstacle potentiel : le tuilage entre enseignement secondaire et enseignement supérieur. ARMSTRONG et CAIRNDUFF (2011) ont ainsi étudié un programme de partenariat noué entre l'Université de Sydney et les établissements primaires et secondaires locaux. Il en ressort notamment qu'il est nécessaire d'améliorer la connaissance des parcours de formation et des possibilités d'aides, de prévoir des programmes de transition... HUGHES (2015) insiste davantage sur l'aspect culturel : l'enseignement secondaire doit sensibiliser les élèves, futurs étudiants, à l'habitus universitaire.

Afin d'améliorer l'inclusion des étudiants à l'université, nous pouvons donc travailler sur deux fronts. D'une part, nous devons mettre en exergue, via des études empiriques, les difficultés rencontrées ; nous pouvons ainsi espérer attirer l'attention des décideurs politiques. D'autre part, nous pouvons rechercher, tester et analyser des solutions envisageables.

Références

- ALLOUCH, A., (2017), *La société du concours : l'empire des classements scolaires*, La République des idées, Paris : Seuil : La République des idées.
- ARMSTRONG, D. & CAIRNDUFF, A., (2011), Inclusion in higher education : issues in university–school partnership, *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 917–928.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, È., (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Gallimard.
- BORING, A., (2015), *Gender Biases in Student Evaluations of Teachers*, OFCE, Paris.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C., (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Le sens commun, Paris : Les éditions de Minuit.
- CHENU, A. & MARTIN, O., (2016), Le plafond de verre chez les enseignants-chercheurs en sociologie et démographie, *Travail, genre et sociétés*, 36(2), 135–156.
- COX EDMONDSON, V., DALE, L., FELDMAN, G. & YARBER, A., (2011), From desegregation to diversity management in Alabama public universities : a narrative review, *Equality, Diversity and Inclusion : An International Journal*, 30(4), 318–331.
- ÉRIBON, D., (2009), *Retour à Reims*, À venir, Paris : Fayard.
- FRANÇOIS, P. & BERKOUK, N., (2018, juillet 19), Les concours sont-ils neutres ? Concurrence et parrainage dans l'accès à l'École polytechnique, *Sociologie*, 9(2), 169–196.
- GAVINO, M., EBER, J. & BELL, D., (2010), Celebrating our diversity : creating an inclusive climate in a US university, *Equality, Diversity and Inclusion : An International Journal*, 29(4), 395–405.

- GIBSON, S., (2015), When rights are not enough : What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities, *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886.
- HAEZENDONCK, E., WILLEMS, K. & HILLEMANN, J., (2016), Doing good while performing well at Flemish universities : benchmarking higher education institutions in terms of social inclusion and market performance, *International Journal of Inclusive Education*, 1–17.
- HAYS-THOMAS, R., BOWEN, A. & BOUDREAUX, M., (2012), Skills for Diversity and Inclusion in Organizations : A Review and Preliminary Investigation, *The Psychologist-Manager Journal*, 15(2), 128–141.
- HEWLIN, P., (2009), Wearing the Cloak : Antecedents and Consequences of Creating Facades of Conformity, *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 727–741.
- HUGHES, K., (2015), The social inclusion meme in higher education : are universities doing enough ?, *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 303–313.
- KATZ, J., (2015), Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning : effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12, *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1–20.
- MARTINS, M., BORGES, M. & GONÇALVES, T., (2017), Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university, *International Journal of Inclusive Education*, 1–16.
- MOR BARAK, M. E., (2015), Inclusion is the Key to Diversity Management, but What is Inclusion ?, *Human Service Organizations : Management, Leadership & Governance*, 39(2), 83–88.
- NUNAN, T., RIGMOR, G. & MCCAUSLAND, H., (2000), Inclusive education in universities : why it is important and how it might be achieved, *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 63–88.

- ROBERSON, Q., (2006), Disentangling the Meanings of Diversity and Inclusion in Organizations, *Group & Organization Management*, 31(2), 212–236.
- SALIB, E. R., (2014), *A model of inclusion and inclusive leadership in the U.S.* (Thèse de doct., New Brunswick, New Jersey).
- SARFATI, F., (2014), L’alternance au risque de la sur-sélectivité, *Revue Française de Socio-Économie*, 14(2), 71.
- SHORE, L., RANDEL, A., CHUNG, B., DEAN, M., EHRHART, K. & SINGH, G., (2011), Inclusion and Diversity in Work Groups : A Review and Model for Future Research, *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289.
- STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V. & KVĚTOŇOVÁ, L., (2015), Voices of university students with disabilities : inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream ?, *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095.
- THOMAS, D. A. & ELY, R. J., (1996), Making Differences Matter : A New Paradigm for Managing Diversity, *Harvard Business Review*, 79–90.
- VAUGHN, S. & SHAY SCHUMM, J., (1995), Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264–270.