

Jean-Michel

Jolion

DIVERSITÉ

**Plaidoyer pour une autre
approche de la diversité
étudiante au sein de
l'Enseignement supérieur**

Diversité : « Caractère de ce qui est divers, varié, différent. Ensemble des personnes qui diffèrent les unes des autres par leur origine géographique, socio-culturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur orientation sexuelle, etc., et qui constituent la communauté nationale à laquelle elles appartiennent. »¹

¹ Larousse

Table des matières

<u>Manifeste pour la diversité.....</u>	<u>4</u>
<u>Le constat de la diversité.....</u>	<u>7</u>
<u>Le réflexe des réductions de la diversité.....</u>	<u>25</u>
<u>Appréhender la diversité.....</u>	<u>35</u>
<u>L'approche systémique de la diversité au sein de l'enseignement supérieur.....</u>	<u>64</u>
<u>La nécessité d'y croire et de s'y mettre.....</u>	<u>73</u>

Manifeste pour la diversité

Les États-Unis, sous l'impulsion de Trump, se lancent dans la chasse à la diversité en l'interdisant comme sujet de recherche ou dans le fonctionnement de la société, comme si elle était source de danger et de tous les maux supposés de l'époque. Au sein de cette campagne, l'enseignement supérieur et ses universités sont la cible privilégiée du président américain. C'est ainsi qu'en juin 2025, le président de l'université publique de Virginie (Charlottesville, Virginie), James E. Ryan, un "défenseur de la diversité" selon le New York Times, a du démissionner, refusant de mettre en œuvre le démantèlement des politiques de son université en matière de diversité, d'équité et d'inclusion.

Même si les français et les entreprises présentes sur notre territoire semblent rester attachés à ces politiques, le risque est toujours présent, consciemment ou inconsciemment, de les remettre en cause. Au-delà de ce qui se passe aux USA, il nous faut réfléchir à nos approches individuelle et collective de la diversité et notamment au sein de

l'enseignement supérieur. Il n'a jamais été aussi urgent de défendre cette diversité, source de richesse, d'innovation, de vie.

Le débat sur les futures élections présidentielles ne fera, comme d'habitude, que très peu la place à une réflexion sur l'enseignement supérieur et la recherche alors que l'enjeu des compétences est crucial pour les années à venir et pas uniquement pour faire face au dérèglement climatique, à l'arrivée de l'intelligence artificielle ou aux écarts / inégalités sans cesse accrus au sein de nos sociétés. Loin de fournir toutes les solutions, cet ouvrage ne veut que participer au débat avec, vous l'avez compris, un a priori en faveur de la diversité.

Sous le vocable de « diversité », cet ouvrage regroupe, sans les différencier, ce que l'on désigne souvent par le sigle DEI – diversité, équité et inclusion. Œuvrer pour l'acceptation de la diversité comme une richesse induit des politiques d'équité et d'inclusion. Ces éléments sont donc indissociables, notamment au sein de l'enseignement supérieur.

La première mission de l'enseignement supérieur telle que citée par le code de l'éducation concerne

« l'accueil et la réussite des étudiantes et des étudiants » mais également « la construction d'une société inclusive. A cette fin, il veille à favoriser l'inclusion des individus, sans distinction d'origine, de milieu social et de condition de santé » (L.123-2 du code de l'Éducation).

Même si nous entrerons prochainement dans une période de baisse démographique, les étudiants n'ont jamais été aussi nombreux (de l'ordre de 3 millions), résultat notamment d'une hausse de 30 % entre 2010 et 2024. A cette augmentation en masse est venue s'ajouter une diversification des profils. C'est cette diversité qui sera l'objet de notre réflexion.

Le constat de la diversité

La première démocratisation de l'enseignement supérieur (1985-1995 avec le passage de 30 % à 62 % d'une génération titulaire du baccalauréat) s'est traduite par l'arrivée de jeunes avec globalement le même profil. Bien sûr, on avait une plus grande diversité au sein de cette population de jeunes bacheliers qu'auparavant, mais, comme disent les statisticiens, elle restait globalement « unimodale », un seul mode, un seul profil et une disparité autour de ce profil. Cette première démocratisation a conduit les universités à penser leur mission d'insertion professionnelle et cela s'est traduit par la professionnalisation des cursus.

On notera au passage que l'on n'a pas employé à l'époque, le terme de « démocratisation de l'enseignement supérieur » mais celui de « massification », à connotation beaucoup plus négative et qui traduisait une évolution subie, parfois à contrecœur.

La deuxième « massification », depuis 2009, est bien sûr principalement la résultante d'un effet démographique. Elle se traduit cependant par une

diversité qui n'est plus unimodale. Elle s'exprime fondamentalement par plusieurs « modes ». C'est notamment la conséquence de l'arrivée dans l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels. Plus récemment, c'est également l'effet de la réforme du baccalauréat. Nous n'avons plus une population de jeunes maîtrisant diversement un même corpus de connaissances et de compétences (ce que nous résumerons sous le vocable du « groupe initial »), nous avons une diversité de sous-populations ayant chacune son propre corpus de connaissances et de compétences. Nous avons donc, et c'est une chance, une population multimodale où l'excellence est elle-même multimodale.

Cette multimodalité a été accrue par la réforme du baccalauréat qui considérait que l'excellence était plurielle et souhaitait casser en partie la hiérarchisation des profils.

Cette diversité s'est également accrue sur d'autres dimensions, souvent sur le temps long. Ainsi, si on compare la composition de la population étudiante en 1982 et aujourd'hui, on voit que l'Ile-de-France est passée de 33 % des étudiants à 27,5 %

aujourd'hui, traduisant une plus grande répartition sur les territoires. De même, si l'université regroupait 80 % des étudiants il y a 40 ans, elle ne représente plus que 54 % de cette population traduisant la diversification des opérateurs du supérieur. En moins de 20 ans, la population des étudiants en situation de handicap a été multipliée par 10. Enfin, l'âge moyen des étudiants a baissé de près de 2 ans sur cette période de 40 ans et contribue au fait que les étudiants français sont, et de très loin, les plus jeunes d'Europe.

Tous ces exemples montrent l'explosion de la diversité étudiante.

Pour caractériser la population étudiante, nous pouvons retenir quelques données de référence de la rentrée 2024 (avec une comparaison avec la rentrée 2014) :

- 3 012 800 étudiants (+22% depuis 2014) dont 27.5% (vs 26.1% en 2014) en Ile-de-France ;
- 56% de femmes vs 55.2% ;
- 329 146 étudiants étrangers (12% stable) dont 35% en Ile-de-France ;

- 1 604 200 au sein des universités (54% vs 62%) : l'enseignement supérieur se réduit de moins en moins aux universités ;
- 346 600 dans les lycées (11,5% vs 13.3%) essentiellement au sein des STS² et CPGE³ ;
- 799 700 dans le privé (26.5% vs 17.7%) très souvent hors aide sociale : cette forte hausse est une des principales caractéristiques de ces 10 dernières années ;
- 635 900 (rentrée 2023) apprentis (21% des étudiants vs 6% en 2014) : explosion des effectifs suite aux aides financières de l'État.

Au sein de cette population étudiante s'est aussi accrue la diversité des profils. On recense aujourd'hui plus de 20 profils d'étudiants.

1	étudiant <i>standard</i>	11	apprenti
2	étranger en mobilité	12	en reprise d'études

² Sections de Techniciens Supérieurs

³ Classes Préparatoires aux Grandes Écoles

3	free mover	13	en réorientation
4	sportif de haut niveau	14	à temps partiel
5	artiste de haut niveau	15	en service civique
6	salarié	16	entrepreneur
7	boursier	17	femme enceinte
8	aidant	18	chargé de famille
9	en situation de handicap	19	élu
10	longue maladie	20	engagé

A ces catégories, il faut bien sûr ajouter les origines sociales, le genre, le baccalauréat d'origine qui sont trois déterminants des parcours dans le supérieur et bien sûr, les usagers de la formation continue.

Cette diversité renvoie au concept nord américain de *nontraditional student* dont la part dans la population des undergraduates (le premier cycle) est estimée à 73 % aujourd'hui.

Cette diversité induit des besoins en formation et hors formation de plus en plus divers. Par exemple, quelle différence y a t il entre un étudiant étranger en mobilité et un *free mover*. On considère que

l'étudiant étranger en mobilité arrive dans le cadre d'un accord entre deux établissements d'enseignement supérieur ou entre deux états. Ses conditions d'études, a minima, sont généralement prévues dans cet accord. Par contre, le *free mover* est un étudiant étranger qui arrive en France dans le cadre d'un projet personnel. Il n'y a donc pas du tout la même réflexion ni la même anticipation sur les conditions de vie, d'études et de réussite.

De même, les étudiants en situation de handicap sont de plus en plus nombreux au sein de l'enseignement supérieur. A la rentrée 2023, ils étaient 64 000 dont 54 000 au sein des universités (avec un statut reconnu qui ne prend donc pas en compte les situations d'autocensure). Cet effectif a été multiplié par 10 depuis la rentrée 2008. Ce fort accroissement se double aussi d'une diversité accrue des handicaps, par exemple avec l'apparition des « dys », à laquelle doivent faire face les établissements.

Invisibilisés pendant de très nombreuses années, les étudiants devant concilier parcours universitaire et responsabilité d'aidant sont maintenant estimés à 17 % des étudiants. Là encore, les besoins sont très

divers et dépassent la seule adaptation des parcours et inclus une attention particulière pour leur permettre, notamment, de prendre conscience de leur statut d'aïdant.

Les catégories « en réorientation » et « en reprise d'études » sont en forte augmentation depuis quelques années. Elles sont souvent la résultante combinée de la réforme du baccalauréat (qui a diversifié les publics entrant dans le supérieur sans les mieux préparer à cette entrée) et du Covid (qui a chamboulé de très nombreux repères). Elles témoignent de l'affaiblissement du principe du parcours linéaire au sein de l'enseignement supérieur. Encore faut-il l'intégrer et l'accompagner pour que ces nouveaux parcours soient aussi des parcours de réussite.

Bien que non répertoriée dans les vingt catégories, trois facteurs de diversité méritent un focus : le baccalauréat d'origine, le genre et l'origine sociale.

La diversité selon le baccalauréat d'origine

Cette diversité est très documentée dans les données de l'État⁴. Si l'on se focalise sur la période 2010-2024, l'on constate que le taux d'entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers est globalement stable pour les bacheliers généraux (de 94,4 % à 93 %) et technologiques (80,5%) mais a fortement progressé pour les bacheliers professionnels (de 34,8 % à 46,8%). Ces valeurs nationales cachent des grandes disparités géographiques selon les académies. Ainsi, plusieurs académies sont en dessous de la moyenne nationale pour la poursuite d'études post-bac, quelle que soit la filière. Il s'agit des académies d'Amiens, de Corse, Martinique, Mayotte, Orléans-Tours, Nice et Poitiers. Sur les filières, les écarts de poursuite d'études (max-min) entre les académies sont respectivement de 10,7, 18,9 et

⁴ Données en opendata : <https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/explore/dataset/fr-esr-taux-poursuite-enseignement-superieur-par-academie/information/> ; exploitation par AEF (dépêche n° 738368, 5 nov. 2025, « Comment a évolué la poursuite d'études des bacheliers dans chaque académie entre 2010 et 2024 ? »).

16,8 pour les filières générales, technologiques et professionnelles et de 9, 11,5 et 13,1 si on se limite strictement aux académies de la métropole. Ces écarts sont très importants et s'expliquent en partie (et de plus en plus) par l'adéquation entre offre présente sur le territoire et notamment en forte proximité et les aspirations des jeunes, en particulier les bacheliers professionnels. Ces écarts ont aussi un lien fort avec la diversité sociale.

La diversité sociale

On ramène très souvent l'ouverture sociale à la part de boursiers au sein d'un cursus. C'est une mesure simple qui renvoie à l'accueil des publics les plus défavorisés. Mais cette mesure est réduite. En effet, si les ressources familiales sont un critère prépondérant de l'accès à l'aide sociale, il y a aussi le principe d'éligibilité des formations (toutes les formations ne sont pas éligibles à l'aide sociale, notamment au sein de l'offre privée). Ce principe exclu de nombreux étudiants indépendamment de leurs ressources (1/3 des étudiants sont actuellement inscrits au sein de formations non éligibles à l'aide sociale).

On peut donc tenter de caractériser l'ouverture sociale des formations au sens de la comparaison de la population étudiante vs la population active selon les catégories socio-professionnelles (CSP) ou, depuis 2020 les professions et catégories socio-professionnelles (PCS). Ce que l'on recherche alors est d'avoir une population étudiante en accord avec la composition de la population active. L'ouverture sociale est donc ici vue comme une mesure de représentativité sociale.

Pour comparer les parts respectives de chaque CSP, par année, entre la population active et la population étudiante, on peut mesurer une corrélation entre les deux distributions (de 5 valeurs chacune puisque la CSP retraités et inactifs n'est pas intégrée à la population active). Nous dénommons cette corrélation indice de représentativité sociale - IRS.

$$\text{IRS}(X) = \rho(\text{CSP}(\text{PA}), \text{CSP}(X))$$

où $\text{CSP}(X)$ est la distribution de la population étudiante d'une formation ou d'un secteur de formation X sur les CSP ; PA est la population active et ρ le coefficient de corrélation. Pour

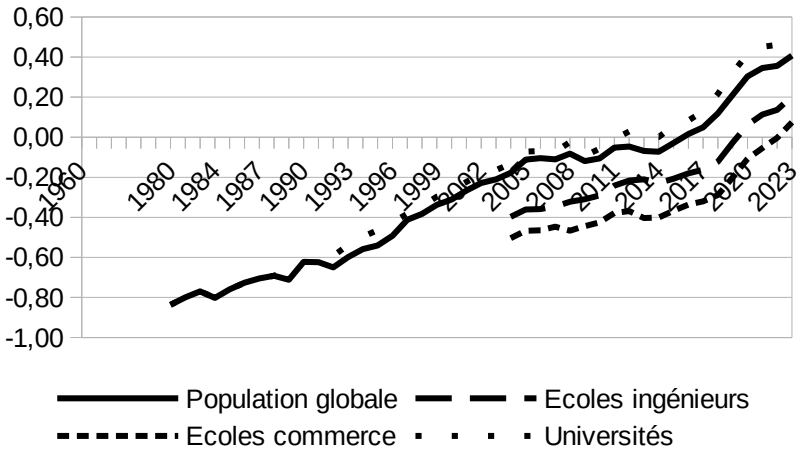
chaque étudiant, la CSP est celle du parent de référence.

L'IRS varie entre -1 et 1. Une corrélation négative indique que les deux populations sont en opposition, une corrélation positive indique qu'elles sont en cohérence et donc que la population étudiante est en accord avec la population active française. Plus cet indice sera proche de 1 (respectivement de -1), plus la population étudiante sera en accord (resp. en désaccord) avec la diversité de la population active. D'autres indicateurs sont possible. On notera par exemple l'indice de dissimilarité utilisé pour comparer les choix d'orientation entre filles et garçons⁵. La figure 1 montre l'évolution de cet indicateur pour certains secteurs de l'enseignement supérieur : CPGE, STS, Universités, IUT⁶. La composition des populations étudiantes selon les CSP sont clairement différentes entre ces différentes filières.

⁵ « Les différences d'orientation entre les filles et les garçons à l'entrée de l'enseignement supérieur », Note d'information SIES-DEPP, 24.20, mai 2024.

⁶ Instituts Universitaires de Technologie

Dans sa globalité, l'enseignement supérieur, au sens de sa population étudiante, est peu représentatif de la composition de la population active même si il y a une évolution vers des corrélations positives. Bien sûr, cette évolution est aussi le résultat de l'évolution de la part respective des CSP au fil du temps. C'est pourquoi cet indicateur est surtout intéressant pour comparer les filières entre elles.



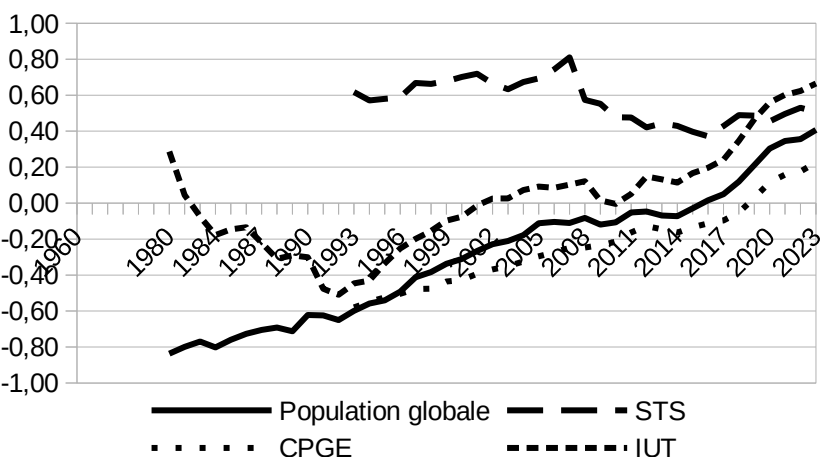


Figure 1 : Évolution de l'indice de représentativité sociale pour certains secteurs de l'enseignement supérieur (haut) filières de premiers cycle, (bas) écoles et universités.

Les deux courbes de la figure 1 montrent très clairement que si les universités (et les IUT en leur sein) et les STS sont au-dessus de la courbe globale, les grandes écoles et les CPGE sont nettement en dessous traduisant un clivage social bien connu.

Cette disparité se retrouve également en interne aux universités lorsque l'on compare les grands secteurs disciplinaires (droit, santé, sciences, art-lettres-langues-sciences humaines et sociale...) comme le montre la figure 2.

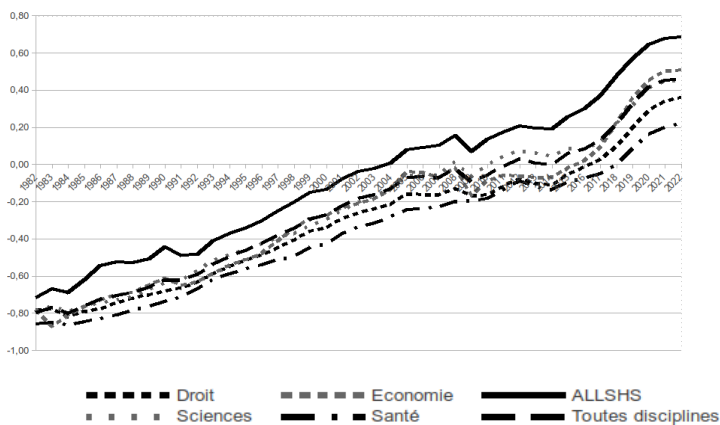


Figure 2 : Évolution de l'indice de représentativité sociale pour les principaux secteurs disciplinaires au sein des universités.

On peut également, avec cet indicateur, montrer les différences de genre,...

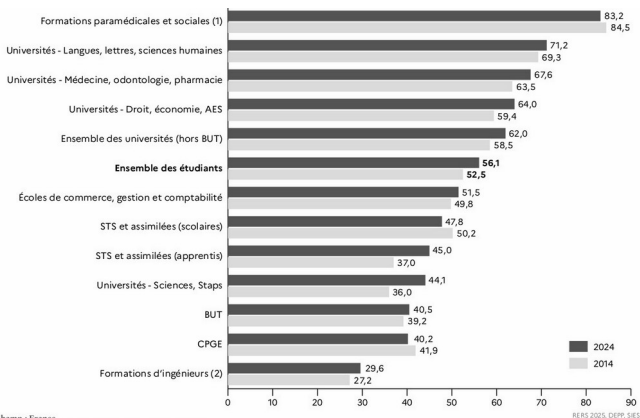
La diversité de genre

Sur le genre, on pourrait faire un constat positif du fait que 56 % des étudiants sont des étudiantes. La quasi parité est possible. Mais la répartition selon les grands secteurs de formation montre très clairement que le processus d'orientation et les choix des jeunes ne font pas du tout perdurer cette quasi parité comme le montrent les quelques chiffres de la figure 3.

Les stéréotypes de genre sont très présents. Par exemple, si l'effectif des étudiants de BUT⁷ comprend 40 % de femmes, cela cache des écarts énormes entre la spécialité « carrières juridiques » avec 80 % de femmes et la spécialité « génie mécanique et productique » avec ses 8 % de femmes. Ces stéréotypes se retrouvent aussi sur les spécialités des STS. On notera d'ailleurs sur les STS un phénomène particulier. Si la parité s'améliore globalement entre 2014 et 2024, sous statut scolaire, elle est principalement la résultante d'une envolée des effectifs en apprentissage pour

⁷ Bachelor Universitaire de Technologie préparé en 3 ans au sein des Instituts universitaires de technologie dans les universités.

lesquels au contraire, la parité se dégrade fortement.



► Champ : France.

1. Les dernières données disponibles portent sur 2023-2024.

2. Y compris les formations d'ingénieurs dépendantes des universités, des INP, des universités de technologies et les formations d'ingénieurs en partenariat.

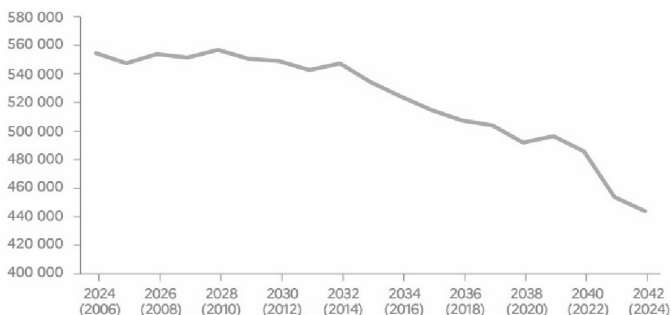
Lecture : à la rentrée 2024, les femmes représentent 83,2% des étudiants inscrits dans les formations paramédicales et sociales, contre 84,5% en 2014.

Figure 3 : Part des femmes dans les différentes formations d'enseignement supérieur (en %). (Source : Repères et références statistiques, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), MEN-MESR, 2025)

Et pour demain ?

Cette diversité résultante de plusieurs vagues de démocratisation de l'enseignement supérieur reste

maintenant une donnée stable. Bien sûr, la baisse démographique très forte et sur le long terme qui arrivera après 2030 (cf figure 4) va réduire les effectifs mais elle ne réduira pas la diversité des publics.



Source : MESRI, Insee. Dates théoriques d'inscription en fonction de l'année de naissance (entre parenthèses)

Figure 4 : Projection des néo-bacheliers entrant dans l'enseignement supérieur

La réflexion que nous proposons ici s'intéresse à comment l'enseignement supérieur français prend en compte cette diversité aujourd'hui.

Du point de vue de la systémique, la diversité est liée à celle de complexité. Le fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur,

globalement mais aussi au sein de chaque formation, est celui d'un système devant prendre en charge cette diversité, cette complexité.

Cela amène, consciemment ou inconsciemment à de nombreuses approches que nous allons maintenant aborder.

Le réflexe des réductions de la diversité

Nous nous intéressons maintenant à la prise en charge de cette diversité dans l'enseignement supérieur au travers des conditions de vie, conditions d'études et conditions de réussite.

Concernant les conditions de vie, les exemples d'inégalité sont nombreux :

- l'étudiant étranger *free mover* ne relève généralement pas de l'accompagnement prévu pour l'étudiant en mobilité (incluant l'accès au logement) ;
- l'accès à la restauration universitaire n'est pas d'égale facilité sur l'ensemble du territoire ;
- il en est de même pour le logement et encore moins pour un étudiant en situation de handicap ;
- ...

Pour autant, notre objectif n'est pas celui de l'exhaustivité et nous avons choisi de nous focaliser sur les conditions d'études et de réussite.

La première appréhension de la diversité consiste à la considérer comme une altération du modèle de référence. Ce qui est proposé alors relève de deux approches : la réduction par la sélection et la réduction par la réparation.

Réduction de la diversité par la sélection

La sélection explicite

Lorsqu'un modèle pédagogique n'est pas adapté à la diversité du public étudiant, un premier choix pour répondre à cette situation est de privilégier le modèle. Cela peut conduire à laisser la diversité s'installer mais à ne pas en tenir compte. Le plus souvent cela conduit à un échec massif de tous les étudiants qui ne relèvent pas du profil de référence pour lequel a été conçu le modèle pédagogique. Cela peut paraître hypocrite mais les exemples sont nombreux et pas toujours du fait des équipes pédagogiques. Que dire par exemple des

affectations tardives de bacheliers professionnels dans les premières années de licence de lettres car il n'y avait plus de place ailleurs pour les accueillir.

Pour éviter ces cas extrêmes, de nombreux secteurs de l'enseignement supérieur préfèrent instaurer un processus de sélection des étudiants. Sous couvert de retenir les « meilleurs », ces processus ne conduisent qu'à retenir celles et ceux qui correspondent au sous-jacents du modèle pédagogique.

Ce processus de sélection peut être explicite ou implicite. L'approche des prérequis relève d'une approche explicite. Ces prérequis définissent le modèle étudiant attendu sous l'habillage de conditions de réussite.

La sélection est une de ces fausses réponses qui n'assument pas la diversité et ne fait que reproduire les stéréotypes de l'élite française. Car cette sélection est calée sur un modèle, le groupe initial de notre diversité ! La PACES⁸ (et la sélection par concours en fin de première année) a montré comment un tel processus devenait hyper réducteur sur la diversité des publics sélectionnés. La

⁸ Première Année Commune aux Etudes de Santé

réforme de l'entrée dans les études de santé de 2020 a tenté difficilement d'y remédier et une nouvelle réforme est déjà à l'étude⁹.

La sélection implicite

Mais cette sélection n'est pas toujours explicite. Elle peut n'être qu'implicite et surtout non consciente pour les recruteurs. Le cas le plus courant est celui des biais de genre dans les processus de recrutement mis en évidence par la science seulement récemment. C'est pour lutter contre cette dénaturation implicite que l'ENS-PSL¹⁰ a créé, en 2025, une formation pour les membres des jurys des épreuves orales du concours d'entrée des quatre ENS. L'ENS-PSL entend, avec cette nouvelle formation, "lutter contre les biais avérés par la science, qui faussent l'égalité entre toutes les candidates et tous les

⁹ Une proposition de loi relative aux formations en santé a été adoptée au Sénat en séance publique, le 20 octobre 2025. Elle prévoit d'introduire une filière unique sous la forme d'une licence en santé.

¹⁰ Ecole normale supérieure de Paris Sciences et Lettres

candidats", explique Frédéric Worms, directeur de l'ENS-PSL.

L'impact budgétaire sur la dénaturaion de la diversité

De la même manière, Frank Dobbin (Harvard University) et Alexandra Kalev (University of Tel Aviv) ont montré récemment que la baisse des budgets alloués aux universités américaines conduisent à une réduction de la diversité des profils des personnels recrutés¹¹. De la même manière, il est évident que l'accompagnement de la diversité a un coût et qu'il est toujours plus simple et moins coûteux de gérer des « clones ». Les difficultés budgétaires rencontrées notamment par les universités mais aussi de nombreuses « grandes » écoles, peuvent les conduire à plus rationaliser leur offre de formation et donc se recentrer sur l'accueil d'étudiants d'un même profil.

¹¹ F. Dobbin & A. Kalev, « The Coming Collapse of Faculty Diversity », *The Chronicle of Higher Education*, 28 août 2025.

Au-delà de ces deux approches, explicite ou implicite, il existe de nombreux cas particuliers qui induisent une réduction de la diversité étudiante. Ainsi, de très nombreuses CPGE avec internat n'ouvrent pas cet internat le week-end. Le surcoût induit pour se loger le week-end ou retourner dans sa famille conduit de fait à une réduction de la diversité sociale présente au sein de ces CPGE. Le diable est dans les détails !

Réduction de la diversité par la dénaturation avec l'approche réparatrice

Plutôt que de « refuser » la diversité, implicitement ou explicitement, comme nous venons de le voir, de très nombreuses formations tentent de la prendre en charge. Cependant, on en revient souvent à une dénaturation.

La remise à niveau

Le premier cas est celui de la « remise à niveau ». Sur la base de prérequis ou plus simplement en référence au profil type de l'étudiant attendu, on

propose à des étudiants « hors profil » un aménagement devant les conduire à réintégrer le profil type. Très souvent, cette approche est présentée comme une « remise à niveau » qui fait explicitement comprendre au candidat qu'il n'a pas le niveau ce qui n'est pas le plus motivant pour se lancer dans un cursus.

On peut considérer que cette remise à niveau induit du mépris. Les diversités sont d'égale dignité. Il ne faut pas introduire des hiérarchies qui ne peuvent qu'induire de l'autocensure ou du mépris. Et cela est d'autant plus invisible que c'est uniquement bien sûr un effet induit et pas une volonté d'aucune équipe pédagogique.

Ces remises à niveau ou aménagements sont soit intégrés au cursus (par des volumes horaires adaptés) soit donnent lieu à un cursus à part (et on trouve ainsi sur le web une multitude de « classes/cursus de remise à niveau scientifique », très souvent dans des opérateurs privés). On est alors bien loin des cursus qui visent la reprise

d'études pour par exemple des candidats n'ayant pas le baccalauréat¹².

La réforme du baccalauréat entrée en vigueur à la rentrée 2019 a conduit à la déconstruction des profils de référence (et notamment le profil scientifique pour les études dans ce secteur). Elle a permis aux élèves de s'ouvrir sur des domaines très variés en arguant que l'excellence n'était pas limitée à la réussite dans quelques profils types. Sur ce principe, on peut tout à fait concevoir le côté très positif de cette réforme qui valorisait la diversité. Malheureusement, l'enseignement supérieur n'a que très peu intégré cette nouvelle donne, et les filières scientifiques notamment ont continué à recruter sur des profils types avec deux spécialités scientifiques dont mathématiques et physique en priorité.

Devant la diversité des profils qui arrivait, les filières ont proposé des cursus de « mise à niveau » qui une fois de plus portait une appréciation négative sur les candidats. Ainsi, ayant trouvé intéressante la liberté introduite par la réforme,

¹² Et notamment le DAEU : diplôme d'accès aux études universitaires.

plus de 5 000 bacheliers ont pris comme spécialités mathématiques et LLCER¹³ (qui va au-delà du seul apprentissage d'une langue étrangère). Et parmi ces futurs étudiants à qui on a dit que le choix des spécialités n'impacterait pas leur orientation, certains ont candidaté en écoles d'ingénieur et ont le plus souvent été refusés au prétexte qu'ils n'avaient pas choisi deux spécialités scientifiques. Et dans le meilleur des cas, on leur a proposé des semestres de remise à niveaux.

La dérogation et l'aménagement

La deuxième grande catégorie de prise en charge de la diversité est celle de la dérogation. C'est le cas des régimes spéciaux d'études - RSE (là encore, le terme « spéciaux » renvoie à quelque chose qui n'est pas la normalité donc c'est une négation de la diversité). Le RSE permet à un étudiant dont la situation professionnelle, personnelle ou de santé le justifie, de bénéficier d'aménagements de son parcours de formation. Un cadre national est défini par un arrêté et prévoit

¹³ Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales

plusieurs cas d'étudiants concernés et différents types d'aménagements. Tout étudiant dont la situation n'est pas prévue peut demander à bénéficier d'un RSE, la décision relève alors de l'établissement. Le choix des modalités pédagogiques applicables à ces cas d'étudiants est défini par l'établissement.

Mais la prise en charge de la diversité va bien au-delà de la seule notion d'aménagement pédagogique et peut concerner l'ensemble des facettes de ce qui constitue la vie étudiante.

Appréhender la diversité

Si l'on admet la diversité de la population étudiante, on doit donc admettre aussi les besoins qu'elle engendre que ce soit en amont (orientation, recrutement), au sein du parcours de formation et bien sûr « en aval » dans l'ensemble des processus d'évaluation.

Pour valoriser cette diversité, il est assez naturel de la maintenir de manière explicite et de lui associer une réponse adaptée. C'est ce que l'on regroupe sous le terme « s'adresser à chacun ».

S'adresser à chacun ou l'approche par la catégorisation

En amont

Afin que le processus d'orientation et surtout de sélection n'engendre pas une réduction de la diversité, il est possible de recruter selon des quotas. Par exemple, pour permettre une meilleure présence des femmes au sein du cursus d'ingénieurs, l'EPF (Ecole Polytechnique

Féminine) a mis en place un concours réservée aux bachelières (et a augmenté d'autant son effectif afin que la gente masculine ne crie pas à la rupture d'égalité !). Comme le signale Elyès Jouini¹⁴, « Loin de tuer la méritocratie, les quotas la restaurent. Ils forcent à aller chercher l'excellence là où elle se cache. » (sous entendu en dehors des profils types).

Dans le même schéma, on peut citer le concours puissance alpha qui ouvre, post-bac, sur 16 écoles d'ingénieurs privées. Ce concours est en fait divisé en plusieurs concours : alpha 1 ouvert aux bacheliers généraux avec une seule spécialité scientifique, alpha 2 qui cible les bacheliers généraux avec deux spécialités scientifiques et alpha techno qui, comme son nom l'indique, est accessible aux bacheliers technologiques pour une partie seulement de filières (les cursus spécialisés en ingénierie appliquée). Pour les bacheliers avec une seule spécialité scientifique, si l'entrée est possible et donc la diversité des profils conservée, cela ne dépasse pas l'admission puisque la

¹⁴ E. Jouini, « Des quotas en prépa scientifique permettent d'identifier les talents féminins », Le Monde, 14 octobre 2025.

poursuite d'études passe par une étape de remise à niveau pour réintégrer le profil de référence du bachelier avec deux spécialités scientifiques.

A contrario, on peut citer l'ÉNEPS¹⁵ à Grenoble qui a montré que l'on peut accueillir des bacheliers professionnels au sein du cursus préparant au DUT¹⁶ (et maintenant au BUT) avec des formations adaptées à leurs compétences et en mixant cette pédagogie adaptée à un accompagnement social renforcé.

Le cas des STS : la réforme de 2015

Revenons sur nos différents groupes se présentant à l'entrée de l'enseignement supérieur. La politique des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, vise depuis des années à faciliter l'accès des bacheliers professionnels en STS (ce qui correspond à leur choix ultra majoritaire d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur). La réforme initiée en

¹⁵ Ecole nationale de l'enseignement professionnel supérieur

¹⁶ Diplôme universitaire de technologie

2015 a ainsi remplacé, pour les bacheliers professionnels et à titre expérimental, le processus classique de sélection à l'entrée des STS par un processus d'affectation basée principalement sur l'avis d'orientation favorable du conseil de classe de leur établissement d'origine. Les bacheliers professionnels n'étaient donc plus mis en concurrence avec les autres bacheliers. Cela a permis une entrée importante des bacheliers professionnels en STS. Mais ce ne pouvait être une fin en soi si le dispositif de formation restait conçu pour une cible étudiante classiquement composée de bacheliers généraux et technologiques. Il fallait aussi que ces formations s'adaptent car les bacheliers professionnels n'ont pas les mêmes profils que les bacheliers généraux, eux aussi différents des bacheliers technologiques. L'objectif de réussite de tous les bacheliers a conduit les équipes pédagogiques à revoir leur approche.

Et le pari a été gagnant. Les bacheliers professionnels représentent maintenant le premier groupe parmi les présents à l'examen (moins de 20 % des présents en 2010, ils sont maintenant près de 33%, remplaçant principalement les bacheliers technologiques, la part des bacheliers généraux

restant stable). Si l'on excepte les deux années covid, de la session de 2010 à celle de 2024, la progression du taux de réussite selon le baccalauréat d'origine est de +2,4 % (respectivement +4,1 % et +13,5%) pour les bacheliers généraux (respectivement technologiques et professionnels). Si l'on regarde maintenant depuis la rentrée 2019 (où l'on peut réellement mesurer l'effet de la réforme lancée en 2015 mais effective en 2017), ces taux de réussite sont respectivement de -2,8 %, -2,2 % et +3 % pour les bacheliers généraux, technologiques et professionnels. Seule la réussite des bacheliers professionnels progresse. Sur les dernières années, l'augmentation très forte de l'apprentissage qui accueille beaucoup de bacheliers professionnels, contribue également, par sa pédagogie adaptée, à une meilleure réussite de ces bacheliers. Cela s'est également vu durant les deux années covid où l'examen terminal a été remplacé par du contrôle continu. La progression des taux de réussite selon les trois origines du baccalauréat a été respectivement de +6,9 %, +12,1 % et +18,6 %. Le changement de modalité d'évaluation a donc plus bénéficié aux bacheliers professionnels dont le

parcours antérieur faisait déjà appel à des contrôles en cours de formation. Bien sûr il serait nécessaire de faire une analyse plus précise mais l'on ne peut s'empêcher de déduire que lorsque l'évaluation elle aussi s'emploie à ne pas se caler sur les caractéristiques du « groupe initial », elle favorise la réussite à l'aune de la diversité de l'excellence.

Bien sûr il subsiste encore un écart important entre ces taux de réussite selon le baccalauréat d'origine (respectivement 84 %, 75,8 % et 64,8 % à la session de 2024 pour les présents à l'examen) mais ces chiffres montrent qu'il est possible d'agir pour permettre aux bacheliers professionnels de se construire des parcours de réussite dans l'enseignement supérieur.

Accompagner chaque diversité

Supposons que l'on souhaite proposer à chaque composante de cette diversité un accompagnement adapté. Dans un premier temps, il faudrait être en capacité de pouvoir identifier tous ces profils (sachant qu'ils se recouvrent) comme le signale

Michel De Clerq¹⁷. Deux sujets doivent alors être abordés. Tout d'abord, est-ce que l'étudiant identifié sur un profil particulier souhaitera y être associé ? Plusieurs études ont ainsi montré que des jeunes en situation de handicap ne demandaient pas d'accompagnement pour ne pas être stigmatisés (on retrouve notamment cette remarque dans le rapport annuel de la médiatrice en charge de l'enseignement supérieur). Ensuite, est-il souhaitable d'enfermer un profil d'étudiants dans un schéma trop centré sur sa spécificité et donc en limitant de fait les contacts avec d'autres profils, au risque d'une sclérose ?

Au sein des universités, le RSE est la formalisation de cette approche où l'on tente d'accompagner chaque diversité même si, comme nous l'avons vu, cela se traduit par des aménagements et des dérogations.

Si l'on considère que la population étudiante est une diversité à traiter comme telle et que le « profil de référence » n'est qu'une composante de cette diversité, alors il faut privilégier le passage d'une

¹⁷ Michel De Clerq, « Les défis de l'enseignement supérieur : entre accessibilité, équité et réussite », Diversité, 202, 2023.

RSE à un RIE – régime individuel d'études s'adressant à chaque étudiant. Certains établissements tentent de s'engager sur cette voie. Citons par exemple l'université d'Angers : « Jusqu'ici, nous étions dans une logique d'individualisation des aménagements pour répondre aux besoins spécifiques : maladie, handicap, travail, sport, etc. Si cette manière de faire répond à des besoins, nous voulons changer nos manières de concevoir, dispenser et évaluer l'enseignement pour qu'elles soient accessibles au plus grand nombre. » (Isabelle Mathieu, Vice-présidente formation et vie étudiante, Université d'Angers).

En amont de ce processus, il faut également repenser l'évaluation, en privilégiant les compétences acquises. Idéalement, ce doit être l'étudiant qui devrait décider quand il veut être évalué dans la logique non pas d'un parcours ou calendrier imposé mais dans la logique de son parcours individuel. Mais on va peut être vers une individualisation de l'évaluation qui peut paraître contradictoire avec le principe d'équité (même si le but est la délivrance d'un diplôme et pas un classement de type concours).

Comme on le conçoit très vite, le principal écueil de cette approche est que cela conduit à une individualisation parfois exacerbée des parcours et accompagnements (au-delà bien sûr des limites évidentes sur le temps d'accompagnement induit, les budgets nécessaires...). Cette individualisation peut conduire à ce que l'usager devienne un client. In fine, cette somme d'individualités ne fait pas obligatoirement communauté.

C'est pourquoi il est nécessaire de rechercher un « compromis » en s'adressant à tous plutôt qu'à chacun.

S'adresser à tous ou comment faire communauté avec un ensemble de régimes individuels d'études quasi tous différents

En amont

S'adresser à tous plutôt qu'à chacun trouve une concrétisation au sein des concours. Nous avons vu précédemment que certaines grandes écoles faisaient le choix des concours multiples pour s'adresser spécifiquement à certaines composantes

de la diversité étudiante. Plus rares sont les cas où le concours est adapté, tout en restant unique, pour tenir compte de la diversité.

A cause de la pandémie de 2020, de nombreuses écoles ont limité leur recrutement à des épreuves écrites. Le constat inattendu (du moins pour les écoles qui ne tenaient pas compte des nombreux résultats de la recherche¹⁸) a été la hausse significative du nombre de femmes admises. Mais même au sein des épreuves écrites, il existe également des biais de genre et les exemples sont nombreux, dès le plus jeune âge, sur l'éviction des jeunes femmes sur des épreuves de mathématiques. Débiaiser les concours vis à vis des biais de genre serait une démarche qui conduirait à ce type idéal de concours.

Au sein des établissements

¹⁸ Les recherches en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation savent depuis longtemps que certaines catégories réussissent moins bien la sélection orale. C'est notamment le cas pour les étudiants issues de milieux sociaux moins privilégiés, les femmes, les « dys »...

S'adresser à tous s'impose naturellement quand on admet que même les étudiants les plus matures en apparence et les meilleurs scolairement parlant ont un besoin d'accompagnement pour construire leur parcours.

Les établissements engagés dans une réflexion large sur les traductions multiples de la réussite étudiante mobilisent de nombreux dispositifs d'accompagnement au sein desquels on retrouve bien sûr le tutorat, le mentorat, les parcours aménagés... Cette individualisation est largement appréciée par les étudiants. Pour le projet « Réussite plurielle » mis en place par les trois universités de la Comue¹⁹ Normandie Université, on peut mesurer plus de 80% de taux de satisfaction sur le contenu, sur les besoins pris en compte et sur les relations tuteurs/tutorés.

Cependant, cela repose sur quatre besoins particuliers :

1. une politique d'établissement partagée, associant largement les étudiants, et suivie ;

¹⁹ Communauté d'universités et d'établissements

2. un temps nécessaire à l'élaboration du parcours individualisé (si l'on veut aller un peu au-delà d'une simple liste d'adaptations d'un parcours type). Cela renvoie par exemple au « mois d'accueil » mis en place par l'université de Poitiers ;
3. une palette d'« outils » d'accompagnement et de diversification : tutorat, mentorat, gestion du temps partiel, hybridation, déclinaison des objectifs de formation en compétences...
4. un outil de concrétisation du parcours de vie de l'étudiant au sein de l'établissement.

Ce dernier point est important. Le supplément au diplôme introduit dans le cadre du processus de Bologne prend en charge une description transposable du cursus suivi et plus exactement des savoirs, compétences et aptitudes acquis. C'est un objet figé en ce sens qu'il n'a pas pour objectif de suivre le parcours de vie étudiante.

Le contrat d'engagement mutuel de réussite et de vie étudiante (CEMRVE)

L'outil de suivi du parcours de vie étudiante que nous imaginons doit être un objet vivant qui traduit ce qui fonde la relation entre l'établissement et l'étudiant, notamment en termes d'objectifs, de moyens et d'engagements mutuels. Ce concept n'a pas encore de réalisation globale mais tout n'est pas à imaginer car il existe déjà au sein des établissements de nombreux éléments qu'il faut savoir regrouper. Il n'a pas de nom et par la suite nous parlerons de contrat d'engagement mutuel de réussite et de vie étudiante (CEMRVE)²⁰.

Tout d'abord, le CEMRVE peut permettre de rappeler l'ensemble des éléments communs aux étudiants. Cela peut porter par exemple sur la question de l'assiduité. Sur ce dernier point, la crise sanitaire a mis fin aux contrôles d'assiduité

²⁰ Ce contrat a été introduit dans le rapport remis en juin 2023 à Sylvie Retailleau, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, suite à la concertation sur la vie étudiante réalisée en 2022-2023. (<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/concertation-sur-la-vie-etudiante-conditions-de-vie-conditions-d-etudes-conditions-de-reussite-93864>)

dans la plupart des formations. Auparavant, sur l'année universitaire 2018-2019, sur 46 952 bourses dont le versement a été arrêté ou dont on a demandé le reversement (soit un peu plus de 6 % des aides accordées), seules 5 081 l'ont été en raison d'un défaut d'assiduité (moins de 1%). Il est nécessaire que ces contrôles soient réintroduits avec le double objectif d'un part de participer à la prévention de la précarité par un repérage le plus tôt possible des situations nécessitant un accompagnement et d'autre part de pouvoir réaffirmer que les aides accordées ont pour finalité de permettre aux bénéficiaires de faire des études. Une harmonisation des critères d'appréciation de l'assiduité devrait également permettre d'aider les établissements dans la mise en place de ces contrôles.

Au sein de ces éléments communs, il est possible aussi d'y inclure ce qui se traduit aujourd'hui dans des chartes par exemple sur l'utilisation des moyens informatiques et numériques, sur la connaissance de la réglementation sur les droits afférents aux supports de cours, sur l'utilisation des locaux... Il serait bien sûr utile d'y adjoindre des éléments d'information et de prévention en regard

des VSS²¹... Ensuite, il doit y figurer les engagements mutuels sur le régime d'études dont bénéficie l'étudiant selon son profil.

Ces premiers éléments de contextualisation à l'établissement et à l'étudiant relèvent globalement des droits et devoirs.

Vient ensuite la partie la plus personnelle du CEMRVE, l'expression des objectifs de vie étudiante. Cela se traduit bien sûr dans des objectifs en matière de formation, mais peut aller bien au-delà. Il sera ainsi possible d'y introduire un projet de césure, d'engagement... Ces objectifs sont partagés avec l'établissement au sens de la connaissance mutuelle mais aussi au sens de l'adoption mutuelle. Ces objectifs de réussite et de vie étudiante s'appuient bien sûr sur une réflexion personnelle qui renvoie à ce que devait être la construction du projet personnel et professionnel de l'étudiant introduit par le plan licence du début des années 2000.

Vient alors la déclinaison en termes d'engagements mutuels. Sur le volet pédagogique, cela reprend globalement des éléments du contrat pédagogique

²¹ Violences sexuelles et sexistes

pour la réussite, notamment pour les étudiants de licence. Il y est donc question de définition du parcours de formation y compris les rythmes de progression²² mais aussi des mesures d'accompagnement mobilisées et destinées à favoriser la réussite académique. Mais le volet pédagogique n'est qu'un des éléments de cette partie sur les engagements. Il est en effet important d'y adjoindre par exemple les moyens dont l'étudiant engagé va bénéficier pour l'exercice de son mandat d' élu, l'aide spécifique pour tenir compte d'un handicap, les aménagements hors parcours pédagogique liés à une situation particulière (accès précisé sur certains installations

²² La notion de rythme étudiant en lien avec la réussite (articuler le temps de vie étudiante autour du temps de formation) est de plus en plus traitée par le ministère en charge de l'enseignement supérieur et les établissements même si cela ouvre sur une complexité encore peu maîtrisée tant cela peut embarquer des modifications très fortes sur le fonctionnement des établissements, le statut des personnels... Pour ce qui concerne la licence, l'arrêté, qui en fixe l'organisation et notamment les volumes horaires, insiste sur une déclinaison adaptée « en fonction, d'une part, des objectifs et des formations concernées et, d'autre part, des modalités pédagogiques et des rythmes de formation mis en œuvre afin de tenir compte de la personnalisation des parcours, de la diversité des profils et des objectifs poursuivis par les étudiants. »

relevant de l'établissement)... Au sein de ces engagements figurent les objectifs et modalités de reconnaissance de savoirs, compétences et aptitudes acquis au sein d'activités hors du parcours strictement pédagogique au sein de l'établissement. Et bien sûr, les modalités d'évaluation (incluant un calendrier de référence) doivent être intégrées à ce contrat. La réussite de l'étudiant se déduira de l'atteinte des objectifs dans le cadre des engagements mutuels.

Ce CEMRVE a pour but de permettre une meilleure explicitation de la spécificité du parcours de vie d'un étudiant et sa traduction dans la relation avec son établissement. Il doit donc être un objet vivant permettant des adaptations (un projet de césure qui se construit, un engagement nouveau, une activité rémunérée nouvelle, un accident de vie...) et rester le cadre d'expression de l'échange entre l'étudiant et l'établissement. Cela induit qu'il puisse mobiliser des référents côté établissement pour initier un dialogue à la demande d'une des deux parties.

Comme nous l'avons évoqué, la constitution d'un tel outil doit bénéficier de l'expérience des

établissements sur des dispositifs comme le projet personnel et professionnel, le contrat pédagogique de réussite étudiante, la gestion actuelle des régimes spécifiques... Il doit surtout reposer sur une concertation au sein de l'établissement associant largement les étudiants bien sûr mais aussi toutes les catégories de personnels car son appropriation par tous est la clef de la réussite du projet. Le CEMRVE a vocation à être un des éléments du schéma directeur de la vie étudiante. Il ne vient pas en plus des dispositifs existants mais en lieu et place.

La démarche préconisée à ce stade est bien sûr celle de l'expérimentation sur certains établissements ou filières au sein de ces établissements.

La réflexion et mise en œuvre du CEMRVE doit aussi être un levier de revitalisation de la vie démocratique étudiante et de leur participation à la vie de l'établissement. A ce titre, des initiatives comme celle des parlements étudiants (ou bureau de la vie étudiante) qui se constituent dans plusieurs universités (Universités Gustave Eiffel, Université de La Rochelle, Université de Poitiers,

Comue Université de Toulouse) méritent un suivi spécifique et une diffusion large des effets sur la vie étudiante. Au-delà, le principe du contrat entre l'établissement et l'étudiant pourrait faire l'objet d'une des conventions citoyennes étudiantes associant les étudiants, les personnels mais aussi les partenaires (collectivités, Crous...). Ces conventions existent dans l'enseignement supérieur même si elles ne sont pas encore un outil de concertation habituel pour les établissements.

Enfin, la mise en place d'un tel outil suppose des moyens humains importants pour réaliser cet accompagnement individualisé mais aussi peut être des moyens humains différents de ceux dont disposent les établissements d'enseignement supérieur. Nous reviendrons plus avant dans cet ouvrage sur cette question.

Avant et après le CEMRVE

Si le CEMRVE est centré sur la vie étudiante, il bénéficierait fortement d'une anticipation lors des dernières années de la vie scolaire. En effet, l'entrée dans l'enseignement supérieur doit

s'appuyer sur un passé et des choix d'orientation (post-bac) et de vie (les expériences notamment entre le baccalauréat et l'entrée dans l'enseignement supérieur).

Par la suite, il est clair que la prise en compte de la diversité nécessite de sortir du schéma des parcours linéaires dans l'enseignement supérieur. La césure n'est qu'une modalité très encadrée d'une interruption/reprise d'études. La France a les étudiants les plus jeunes de l'OCDE car elle favorise trop ces parcours linéaires sans interruption. Par comparaison, les étudiants danois ont en moyenne 4 ans de plus que les étudiants français en premier cycle. Ce n'est pas parce qu'ils progressent moins vite mais bien parce qu'ils deviennent adultes différemment.

Et à plus long terme, le CEMRVE devrait rester le document de référence pour la formation tout au long de la vie (principe revendiqué par tous mais

quasiment jamais mis en œuvre à ce jour²³), la reprise d'études, la validation d'acquis...

Nous avons beaucoup abordé la question de la diversité étudiante sous l'angle des établissements d'enseignement supérieur. Mais cette question concerne aussi les futurs employeurs et notamment les entreprises. Pour le moment, la diversité et l'inclusion portent principalement sur les dimensions genre et mixité sociale. Mais soyons optimistes et considérons que c'est un premier pas.

La prise en compte de la diversité est aussi l'occasion de redynamiser collectivement cette démarche de la formation tout au long de la vie.

²³ L'enseignement supérieur français est très spécifique dans les comparaisons internationales sur ce point car il repose sur un principe implicite : rentrer le plus jeune possible (nous avons les étudiants les plus jeunes d'Europe), aller le plus loin possible (nous avons un taux de sortie au niveau master (bac+5) supérieur de 8 points à la moyenne de l'OCDE et inférieur de 12 points pour les sorties au niveau Licence (bac+3)) et ne jamais y revenir (échec total de la démarche de la formation tout au long de la vie).

Et les grandes écoles

La réflexion précédente vaut aussi pour les écoles. On y oppose souvent la prise en compte de la diversité avec la « baisse du niveau ». Il n'est pas question (cela revient souvent dans le discours des entreprises) de transiger sur les compétences visées du diplômé (qui est une manière soft de parler d'une baisse de niveau). C'est donc bien une « révolution pédagogique » qui est attendue de la part des écoles.

L'objectif est de partir des compétences acquises par les étudiants en amont pour les amener vers les compétences visées. Par compétences acquises, il faut bien sûr y voir les compétences en lien avec la maîtrise des savoirs mais aussi et surtout les compétences méthodologiques qui ont conduit à cette acquisition de savoirs.

Pour les premiers cycles intégrés, cela induit :

- un accompagnement plus individualisé en début de cursus (certaines écoles envisagent cet accompagnement sur les deux ans du premier cycle) ;

- des compléments de formation avec des approches pédagogiques en accord avec celles que les étudiants ont pratiquées dans le secondaire ;
- un enseignement hybridé ;
- un recours massif au contrôle continu ;
- une place importante au non pédagogique comme élément de socialisation : sport, culture... mais aussi la reconnaissance de l'engagement qui permet notamment d'avoir une approche positive de la diversité des réussites ;
- une découverte des métiers visés par des stages.

La difficulté du compromis : passer de l'adaptation à l'inclusion

Approcher la diversité est bien sûr une démarche d'établissement mais ce n'est pas une approche facile et « naturelle » pour les personnels et notamment les enseignants. C'est pourquoi il faut au préalable sensibiliser et acculturer la

communauté universitaire à l'inclusion. C'est l'objet de l'appel à projet « Universités inclusives démonstratrices » lancé par le ministère de l'enseignement supérieur en 2024. Cet appel est focalisé sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap. Six universités ont été sélectionnées²⁴. L'acculturation de la communauté universitaire - étudiants, personnels, enseignants, chercheurs - à l'inclusion est une priorité de ces projets.

Élodie Oregia, cheffe de projet Incl'UA au sein de l'Université d'Angers, présente les trois axes du projet :

- « Sensibiliser et former toute la communauté universitaire - enseignants, enseignants-chercheurs, personnels administratifs, scholarités, services communs et services centraux, mais aussi les étudiants. C'est un préalable indispensable.

²⁴ Université de Pau et des Pays de l'Adour, Université d'Angers, Université Jean Moulin Lyon 3, Université de Bretagne Occidentale, Université de Lorraine et Université Sorbonne Nouvelle.

- Travailler concrètement sur les pratiques pédagogiques. Nous allons mettre en place un dispositif de facilitation, fondé sur un binôme enseignant/étudiant. Ce binôme travaillera sur le climat de classe, l'adaptation des supports, l'accessibilité des contenus...
- Formaliser tout cela dans un livret des études et des évaluations inclusif. Ce livret permettra de clarifier comment on accueille, accompagne et évalue les étudiants dans leur diversité. »

Cette sensibilisation à l'inclusion dépasse le cas des jeunes en situation de handicap. L'enjeu majeur est de sortir d'une logique d'adaptation pour aller vers une méthodologie de coconstruction d'un parcours individuel.

Les conséquences sur les ressources humaines

La mobilisation de tous pour prendre en charge la diversité est évidente mais elle n'est peut être pas

nécessaire et suffisante. Pour accompagner la diversité, peut être avons-nous besoin de profils différents au sein des équipes enseignantes. On peut faire le parallèle avec deux autres domaines, l'innovation et la relation science avec et pour la société. Dans les deux cas, il est apparu indispensable de disposer d'un corps intermédiaire. De la même manière que tout chercheur ne peut pas passer de l'idée à la start-up seul ou que tout chercheur ne sait pas implicitement être à l'écoute de la société ou transmettre son savoir vers le grand public, il est évident que nos enseignants chercheurs ne sont pas formés pour être des accompagnateurs de la diversité des publics. On a créé des ingénieurs partenariat et des médiateurs scientifiques. Il faut peut être concevoir un nouveau métier, à côté des enseignants chercheurs, au sein des établissements. Ce serait à minima une évolution des compétences des « ingénieurs pédagogiques » qui sont aujourd'hui très centrés sur le digital (crise sanitaire oblige). Cette réflexion doit aussi être menée en lien avec celle sur le statut des ESAS²⁵ pour créer un vrai corps d'enseignants du supérieur (dont l'activité ne se

²⁵ Enseignants du secondaire affectés dans le supérieur

résumerait pas aux 384h de face-à-face pédagogique).

Les compétences attendues de ce nouveau corps d'enseignant recouvreraient les champs suivants :

- compétences sur l'accompagnement (animateur et acteur de la politique éducative, accompagnateurs des parcours de formation des étudiants et donc capacité d'écoute) ;
- compétences pédagogiques : le référentiel de compétences attendues d'un enseignant est classiquement construit autour de la capacité à construire des situations d'apprentissage en fonction du public concerné ;
- compétences scientifiques (lien avec la recherche dans les domaines de la sociologie, des sciences de l'éducation et aussi de la psychologie, sous l'angle d'être à l'état de l'art sans pour autant avoir une obligation de recherche) ;
- compétences relationnelles et professionnelles liées au travail en équipe.

Et il ne faut bien sûr pas négliger l'impact d'une nouvelle approche centrée étudiant sur les systèmes d'information des établissements. Il serait paradoxal que la communauté éducative fasse sienne la problématique de la diversité et que les systèmes d'information (notamment de scolarité) ne le fassent pas, en renvoyant ces équipes à des profils types (forcément limités) d'étudiant. A ce titre, le concept d'étudiant à temps partiel est un très bon exemple de mauvaise prise en compte par les systèmes de scolarité.

Le cas de l'orientation

Comme nous l'avons déjà évoqué pour la mise en œuvre du contrat entre l'étudiant et son établissement, l'anticipation de cette nouvelle relation dès le lycée serait très importante notamment lors de la réflexion sur l'orientation. Si l'on veut abandonner la référence ultime aux parcours linéaires, il est nécessaire, notamment lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur, de permettre des périodes de détermination accompagnée. Le plan Avenir propose ainsi de développer plus largement des années de

propédeutique pluridisciplinaire à l'université et de permettre plus facilement des années de césure entre le baccalauréat et l'entrée dans l'enseignement supérieur. La démarche est intéressante en ce sens qu'elle tente de casser le mythe du parcours linéaire. Mais cela reste encore trop modeste.

L'approche systémique de la diversité au sein de l'enseignement supérieur

Au-delà des très nombreux exemples d'établissements qui s'engagent très volontairement dans des démarches pour la prise en charge de la diversité, il est aussi nécessaire de proposer des approches méthodologiques qui se nourriront de ces exemples.

L'approche systémique appliquée à un établissement d'enseignement supérieur permet de formaliser les limites du système qu'elles soient physiques (comme par exemple le nombre de salles...) ou conceptuelles (les missions et notamment celles fixées par la Loi). Le système est alors constitué d'un ensemble de composants actifs (notamment les équipes pédagogiques mais aussi les conseils, les fonctions support...) et d'un réseau de communication les reliant. Un système comporte aussi des composants passifs qui globalement constituent la mémoire du système. Enfin, ce système « traite » des entrées (les étudiants et leur diversité) et « produit » des sorties (par exemple des diplômés).

La règle principale qui sous-tend la constitution d'un système est que la complexité de celui-ci ne peut être inférieure à celle des entrées qu'il doit traiter. On peut donc agir en amont comme nous l'avons vu pour dénaturer cette diversité (donc réduire sa complexité) pour pouvoir maintenir la faible complexité du système. Mais toute prise en charge réelle de la complexité entrante nécessitera le plus souvent une complexité accrue du système avec tout ce que cela induit sur les coûts, les remises en questions des processus mis en œuvre par les composants...

La première étape lorsque l'on veut construire ou adapter un système est bien sûr de procéder à une analyse. Mais la mise en œuvre de modifications du système doit aussi obéir à des règles méthodologiques. Les dix règles que nous présentons ici sont adaptées des nombreux travaux sur l'analyse des systèmes complexes.

1. Garder la diversité.

C'est bien sûr dans ce sens que nous argumentons tout au long de cet ouvrage. Ne pas tomber dans la facilité de la dénaturation de la diversité de la population étudiante.

2. Ne pas ouvrir les boucles de contrôle

Agir localement sur une règle ou un composant du système est dangereux. Il faut toujours garder en mémoire le fait que ces règles et composants sont une partie du système et que toute modification ou adaptation locale aura des conséquences globales. Par exemple, une dérogation locale au règlement des études doit être diffusée au niveau du système (donc de l'établissement) pour éviter des inégalités (et éventuellement des recours). Cela paraît limiter l'action des équipes pédagogiques au plus proche des étudiants mais c'est la garantie de l'évolution positive du système. C'est aussi une limitation à l'expérimentation qui doit être confinée à un sous-système quasiment indépendant.

3. Rechercher les lieux d'amplification

Toute action dont le bénéfice est avéré doit pouvoir être analysée en vue de sa généralisation. Cela induit au préalable une observation et une évaluation pour pouvoir passer à l'échelle. Cette démarche doit aussi s'appliquer pour les actions locales qui n'ont pas eu d'effet positif. Alimenter la mémoire collective est donc primordial.

4. Restaurer les équilibres du système par des actions locales

Tous les composants d'un système doivent être aptes à une modification particulière de leurs entrées, sans avoir à en référer à un composant de plus haut niveau. Ce principe réaffirme l'intérêt des équipes pédagogiques qui doivent donc s'intéresser à la diversité entrante d'une nouvelle promotion en regard des attendus ou de la mémoire des promotions précédentes. Le maintien de l'harmonie du système ne doit donc pas être la tâche d'un superviseur particulier mais le travail de chaque composant. Cette liberté locale peut poser des problèmes notamment lorsqu'elle induit par exemple une modification ponctuelle des modalités de contrôle de connaissance qui, dans nos établissements, est sensée être votée en début d'année par l'instance compétente de l'établissement. C'est à la fois un souci de transparence nécessaire mais aussi un frein possible pour des adaptations ultérieures car on oublie souvent que nos étudiants, par autocensure, n'expose pas la totalité de leur spécificité.

5. Maintenir les contraintes

Il faut éviter les sursimplifications qui conduiraient à maintenir la diversité (individualisation extrême) sans aller vers l'objectif du système qui de fait est celui de transformer les étudiants entrants en diplômés donc ayant des compétences particulières. Nous focalisons ici sur la diplomation tout en sachant que la mission d'un établissement d'enseignement supérieur est aussi de faire passer ces étudiants à l'âge adulte et à devenir des futurs citoyens éclairés au-delà de contribuer à la vie économique du pays. Le parcours de l'étudiant au sein du système n'est pas celui d'une donnée passive. Il est le résultat d'une action consciente. C'est pourquoi le contrat entre l'étudiant et l'établissement doit être un objet vivant.

6. Varier pour mieux unifier

La prise en compte d'une situation particulière de diversité, par exemple le genre, ne doit pas obligatoirement se traduire par une solution unique. Il faut favoriser aussi la diversité dans les prises en charge tout en veillant à ce que cela se traduise par un niveau plus important de

complexité « maîtrisée » du système global. La frontière entre l'ordre et le chaos est toujours difficile à trouver. C'est pour cela que le travail de chaque composant doit pouvoir être confronté à celui des autres afin de faire croître la compétence collective. C'est le but des structures internes (le réseau) qui va souvent au-delà des seuls conseils prévus par la Loi. Accroître la compréhension de la diversité est une priorité pour l'établissement-système.

7. Être adaptatif

L'adaptation est au cœur de la démarche systémique. Ce n'est pas à l'étudiant de faire cette adaptation (en référence par exemple à l'approche réparatrice que nous avons évoquée). C'est donc au système mais surtout à ses composants d'avoir ce réflexe d'adaptation lorsqu'une situation le nécessite. L'adaptation de l'étudiant, c'est ce qui est nécessaire pour la réussite de son parcours qui le fera passer vers cet état d'adulte, citoyen, diplômé pouvant viser une insertion sociale et professionnelle.

8. Atteindre un objectif plutôt qu'un comportement détaillé : la nécessaire autonomie du système

Un système doit, en premier lieu, fonctionner, donc atteindre un but ou un ensemble de buts. En première approximation, on peut donc considérer que seul le résultat compte, peu importe par quels moyens. Bien sûr, la réalité est plus complexe mais il est certain que l'obtention du but doit rester prioritaire. Ceci se traduit en terme de robustesse qui pourrait être obtenue grâce à plusieurs composants ayant le même but (mais par forcément la même architecture ni les mêmes principes). Cela induit surtout une contrainte sur l'évaluation du système. Les établissements d'enseignement supérieur ont fortement gagné en autonomie au cours de 15 dernières années. Par exemple, le ministère ou les instances d'évaluation ne regardent plus le détail des maquettes pédagogiques et c'est très positif. Mais il faut que l'évaluation, sur le volet formation et vie étudiante, sache prendre en compte les résultats de cette prise en compte de la diversité sans imposer de modalités particulières pour y arriver car il ne peut

y avoir de règles précises valables pour tous les établissements.

9. Découvrir la complexité réelle du système

La complexité du système induite par cette diversité doit pouvoir être connue, suivie, analysée afin qu'elle ne devienne pas un facteur dégradant le fonctionnement du système. C'est un des buts de ces aller-retours permanents entre les niveaux local et global de l'établissement. C'est ce qui permet aussi d'éviter les situations de blocage sachant que l'établissement système dispose de ressources (financières, humaines, logistiques, bâtementaires...) limitées qui imposent des choix.

10. Respecter les contraintes temporelles

Les étudiants ne sont que de passage. Une réponse optimale arrivant en retard n'a souvent que peu d'importance. C'est pourquoi la contrainte temporelle est une contrainte forte pour le système. Cela commence par la capacité à repérer rapidement un étudiant dont la spécificité empêche son intégration complète dans les processus. Le non repérage conduit souvent à ce que cet étudiant sorte de lui même du système. C'est évidemment

le cas des étudiants décrocheurs mais c'est aussi de plus en plus le cas des étudiants en situation de précarité monétaire ou en difficulté en lien avec la montée de la problématique de santé mentale.

La nécessité d'y croire et de s'y mettre

La prise en charge de la diversité nécessitera des moyens bien sûr mais c'est avant tout un changement de point de vue sur l'organisation des établissements d'enseignement supérieur notamment sur les missions liées à la formation. Cela induit un temps long et une pérennité des engagements politiques car il n'y a pas de société dynamique sans un enseignement supérieur vivant et non déconnecté de la composition réelle de cette société.

Cela nécessitera également une observation voire une quantification de la diversité au sein d'une population étudiante par principe évolutive (que va-t-il se passer lorsque la chute démographique que nous évoquons va réellement arriver ?). Pour le moment, l'observation se limite à quelques cas particuliers et souvent avec des observateurs différents. Par exemple, les étudiants étrangers en mobilité sont suivis par Campus France. Les étudiants en situation de handicap relèvent d'autres

observateurs. L'observatoire (national²⁶) de la vie étudiante, par ses enquêtes notamment, donne une vision assez générale de qui sont les étudiants. Mais par exemple, sur les ressources réelles, le seul suivi est lié aux enquêtes ENRJ – enquête nationale sur les ressources des jeunes menées par l'INSEE et la DREES²⁷. Malheureusement, la dernière enquête date de 2014. Et de nombreux autres acteurs produisent régulièrement des rapports focalisant sur tel ou tel point de la diversité étudiante²⁸ : rapports de la Cour des comptes, des assemblées (notamment sur l'accès au logement)... Et bien sûr, il y a le suivi annuel réalisé par les services statistiques de l'État²⁹.

²⁶ Il existe de nombreux observatoires liés à des établissements.

²⁷ Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

²⁸ Incluant le rapport que j'ai remis à sa demande à la ministre Sylvie Retailleau en juillet 2023 et déjà cité précédemment.

²⁹ L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France (SIES/MESRE) et Repères et références statistiques (DEPP/MEN-MESRE).

L'appréhension de la diversité se fait donc au travers de toutes ces observations sans qu'il y ait une vision intégrée proposée par le ministère en charge de l'enseignement supérieur. C'est peut être là la première démarche pour commencer notre apprentissage de cette complexité et ce serait une bonne application de la mission de coordination que la loi³⁰ donne au ministre chargé de l'enseignement supérieur sur l'ensemble des formations postsecondaires relevant des différents départements ministériels.

L'approche systémique abordée précédemment reste pour le moment un ensemble de grands principes qu'il est souvent difficile de mettre en œuvre sur une analyse concrète de contraintes. En fait, nous savons que la complexité peut être source de richesse : plutôt que la simplifier et donc la dénaturer, ne pouvons-nous pas l'assumer dans la modélisation du fonctionnement de la mission formation et accompagnement de nos établissements d'enseignement supérieur ? Cependant, nous n'avons pas appris à penser de cette manière.

³⁰ Code de l'éducation, L. 123-1.

L'enseignement supérieur (le ministère et ses opérateurs) a trop longtemps nié la diversité étudiante puis a considéré que la charge de l'adaptation devait porter principalement sur l'étudiant. Ces premières approches ont donc été réparatrices et dénaturantes.

Il nous faut aujourd'hui renverser le raisonnement. N'en déplaise à certains, il n'y aura pas de retour à un pseudo âge d'or où la population étudiante serait globalement uniforme. Et ce n'est pas un problème pour notre pays mais une chance car cette diversité c'est une richesse.

Ce n'est plus à l'étudiant de se fondre dans un profil attendu et restrictif lié à une formation, c'est à la formation à savoir accompagner chaque profil entrant.

C'est pourquoi le premier pas vers la mise en place d'une solution à la question de la diversité étudiante sera de développer collectivement notre intelligence de cette nouvelle complexité positive qu'est la diversité étudiante.

Biographie

Professeur à l'INSA de Lyon de 1994 à 2024. Délégué général de l'Université de Lyon de 2007 à 2012. Il rejoint ensuite, comme chef du service de la stratégie des formations, la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. De 2014 à 2017, il est conseiller en charge des formations de l'enseignement supérieur au sein des cabinets de Geneviève Fioraso, Benoit Hamon, Najat Vallaud-Belkacem et Thierry Mandon (ministres et secrétaires d'État en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche). De 2017 à 2020, il est délégué régional recherche et technologie pour la région Auvergne-Rhône-Alpes. De 2020 à 2021, il est conseiller en charge de la formation, des politiques de site et de la relation science-société auprès de Frédérique Vidal, Ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. De 2022 à 2023, il est Délégué ministériel en charge de la concertation sur la vie étudiante auprès de Sylvie Retailleau, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. De 2023 à 2024 il est chargé de mission à la DGESIP. De 2022 à 2024, il est également coordonnateur du Collège d'Ingénierie Lyon Saint-Etienne (qui réunit les 4 écoles Insa Lyon, Centrale Lyon, ENTPE et Mines Saint-Etienne).

Mail : jean-michel.jolion@orange.fr