

## Démocratiser l'enseignement supérieur et la recherche

Michèle Artaud, Aurélien Casta, Olivia Chambard, Marie David, Fabien Eloire, Leïla Frouillou, Cécile Gardiès, Hector Girard, Hugo Harari-Kermadec, Anne Joulain, Anne Roger, Nicolas Tardits, Christophe Voilliot

**Entretien Collectif des doctorant.e.s de la FERC-CGT**

L'enseignement supérieur et la recherche publique sont l'objet d'attaques sans précédent. Si on parle davantage des États-Unis, la situation n'est guère plus enviable en France : fragilisation financière structurelle des universités découlant de la loi LRU qui transfère aux établissements de nouvelles responsabilités financières sans ressources suffisantes, suppression ciblée de subventions régionales à l'Institut d'études politiques (IEP) de Grenoble par Laurent Wauquiez en 2021, refus de soutien financier à l'Association française de sociologie en Occitanie par Carole Delga en 2025, annonces d'une chasse à l'« islamo-gauchisme » à l'université, ouverte par Jean-Michel Blanquer et Frédérique Vidal, poursuivie par Patrick Hetzel qui proposait, peu de temps avant son passage à la tête du ministère, la création d'une « commission d'enquête relative à l'entrisme idéologique et aux dérives islamo-gauchistes dans l'enseignement supérieur ». Les libertés académiques sont désormais explicitement remises en cause par un nombre croissant de responsables politiques.

# édito

Cette situation, unimaginable il y a encore quelques années, s'inscrit néanmoins dans une tendance de fond, conséquence des réformes néolibérales des vingt dernières années. Dans un contexte de concurrence exacerbée, l'asphyxie financière de la recherche et de l'enseignement supérieur publics est loin d'être neutre : elle conduit à un contrôle idéologique accru qui restreint la liberté universitaire, pourtant reconnue en France sur les plans législatif et constitutionnel. Plusieurs articles de ce numéro démontrent concrètement ces atteintes exercées par les pouvoirs politiques et économiques, tant sur les activités de recherche que sur l'offre de formation. Les financements sur appel à projet favorisent les plus gros laboratoires, les politiques d'excellence bénéficient davantage aux plus gros établissements, les financements privés sont distribués avant tout aux recherches les plus susceptibles de produire un retour rapide sur investissement et la pression économique pour professionnaliser les étudiants transforme l'offre et les contenus de formation en profondeur. Enfin, l'augmentation des frais d'inscription et l'augmentation du coût de la vie étudiante contraignent nombre d'étudiants à trouver un emploi pendant leurs études, les incite à prendre en compte le salaire escompté à la sortie des études avant l'intérêt de celles-ci.

Il s'agit, avec ce numéro de carnets rouges, de donner corps au mot d'ordre « de la maternelle à l'université » qui ne doit pas rester une formule incantatoire mais être travaillé afin de construire l'unité, non seulement dans les luttes mais aussi en termes de projet politique, pour une université démocratique, tant dans sa gouvernance que dans ses pratiques pédagogiques. Le combat se cristallise actuellement autour du continuum bac-3/bac+3 qui pose doublement problème. D'une part, en cela qu'il entérine une opposition entre scolarité obligatoire, pour tous et toutes, jusqu'au collège, et scolarité prolongée, au lycée et dans le supérieur, pour certaines et pour certains. D'autre part, en cela qu'il considère seulement les trois premières années d'enseignement supérieur, considérées comme la suite du lycée, sans inviter à penser les années suivantes, du master au doctorat, et niant la spécificité de l'université, à savoir la place particulière de la recherche, non pas comme une activité séparée, mais bien comme intimement liée à la formation. C'est également cette spécificité que ce numéro entend réaffirmer, sur le principe, et interroger, dans sa réalisation. La formation à et par la recherche, oui, mais comment et pour quoi faire ?

# Sommaire

Démocratiser l'enseignement supérieur et la recherche

carnets rouges n°35

- 2 Claire Benveniste et Erwan Lehoux  
**Édito**
- 4 Hugo Harari-Kermadec  
**Nouvelle accélération de la marchandisation de l'enseignement supérieur français**
- 8 Nicolas Tardits  
**Massification, sélection, privatisation : la promesse trahie de l'enseignement supérieur**
- 12 Leïla Frouillou  
**Parcoursup : instrument d'une extension implicite de la sélection à l'entrée dans le supérieur**
- 15 Aurélien Casta  
**Le développement de l'enseignement supérieur privé : état des lieux et questions soulevées**
- 18 Hector Girard, Fabien Eloire  
**Les classements universitaires ou la fabrique des inégalités disciplinaires**
- 22 Olivia Chambard  
**L'éducation à l'« esprit d'entreprendre » : de la dé-scolarisation à la dé-professionnalisation**
- 26 Christophe Voilliot  
**Le néo-management à l'assaut de l'université française**
- 29 Anne Joulain  
**Emploi Scientifique Public : alerte rouge**
- 31 Cécile Gardiès  
**Recherches pour la société : tensions et perspectives**
- 34 Marie David  
**Tous et toutes capables, à l'université aussi ?**
- 38 Anne Roger, Michèle Artaud  
**Une idée républicaine et démocratique de l'université**
- 41  
**Entretien avec Collectif des doctorant.e.s de la FERC-CGT**
- 44  
**Propositions de lecture**

## Carnets Rouges :

Erwan Lehoux, directeur de publication  
Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Claire Benveniste, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Christine Passerieux, Patrick Rayou, André Robert, Frédérique Rolet, Patrick Singéry.  
Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Paul Langevin 5 Rue Mathurin Moreau 75019 Paris

Imprimé par Public Imprim  
20, rue Croix des Vignes - 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€  
N° ISSN2800-7824  
Dépôt légal à parution

# Nouvelle accélération de la marchandisation de l'enseignement supérieur français

Hugo Harari-Kermadec

*L'enseignement supérieur français subit un processus de marchandisation tous azimuts. Premièrement, la part du privé, en particulier à but lucratif, a explosé depuis 2019. Deuxièmement, depuis 2004, les frais d'inscription (en milliers d'euros) ont augmenté dans les établissements publics. Enfin, une « mise en marché » plus structurelle découle de l'autonomie budgétaire des universités depuis 2009, qui les met en concurrence entre elles pour obtenir des financements.*

(1) L'ancien premier ministre Édouard Philippe le dit explicitement aux mardis d'ESSEC, le 18 mai 2021, dans une intervention mettant en avant le rôle des mobilisations sociales, ou de leur absence, dans l'agenda gouvernemental.

L'enseignement supérieur français a longtemps été organisé comme un service public, avec ses spécificités, en particulier la dualité universités/grandes écoles, mais laissant très peu de place au privé, bien moins que dans le primaire et le secondaire. Depuis les années 2000, cependant, des politiques prudentes mais cumulatives concourent à sa marchandisation sous plusieurs formes. Sans qu'aucune privatisation n'ait lieu, l'enseignement supérieur fonctionne de plus en plus comme un marché, sur lequel les étudiant-es achètent des diplômes et les personnels, enseignants ou non, produisent de la valeur plutôt que de la connaissance.

## L'explosion de l'enseignement supérieur privé

Le premier ressort de la marchandisation réside dans la place faite au privé à but lucratif, qui explose compte tenu, d'une part, de la limitation de l'offre dans les universités et, d'autre part, de la solvabilisation de la demande grâce au financement public massif de l'apprentissage.

En effet, depuis la mise en place de Parcoursup avec la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) en 2018, l'accès à l'enseignement supérieur est limité, introduisant de fait une sélection<sup>1</sup>, y compris dans les filières

dites « non-sélectives ». Une demande d'enseignement supérieur, non satisfaite par l'université, est ainsi constituée. À l'entrée en master, le couperet est encore plus brutal, la sélection étant déjà pratiquée depuis longtemps : le nombre de diplômés de licence est bien supérieur au nombre de places en master. La création de la plateforme MonMaster en 2023 renforce encore la tension en créant une concurrence nationale, chaque diplômé-e de licence étant invité-e à candidater à de nombreux master, les places dans son université d'origine pouvant être attribuées à des candidat-es provenant d'une université à l'autre bout de la France, ou du privé, ou de l'étranger.

Une demande d'enseignement supérieur c'est bien, une demande solvable, c'est mieux. La loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018 augmente considérablement les moyens publics disponibles pour payer des frais d'inscription, y compris à des établissements d'enseignement supérieur privés à but lucratif, sans la moindre contrainte préalable sur la qualité de cet enseignement et presque sans contrôle a posteriori. C'est qu'il s'agit d'une politique de l'emploi, confiée au ministère du Travail, et non d'une politique d'enseignement supérieur. La loi de 2018 offre ainsi jusqu'à 8 000€ et des exonérations de cotisation sociale à toute entreprise

qui embauche un apprenti, en alternance entre cette entreprise et un établissement d'enseignement supérieur. On assiste alors à un doublement du nombre d'apprentis entre 2019 et 2023<sup>2</sup>. Les finances publiques ont été très fortement mobilisées, à hauteur de 16,8 milliards d'euros par an<sup>3</sup>, soit l'équivalent du financement accordé à l'enseignement supérieur et à la recherche universitaire (15,2 milliards en 2024). Un double effet d'aubaine, pour les entreprises qui bénéficient d'une main d'œuvre presque gratuite, et pour les institutions privées à but lucratif, qui peuvent alors demander des frais d'inscription, payés par l'entreprise grâce aux subventions publiques, et n'assurer qu'un enseignement minimal puisque l'essentiel est de fournir une inscription qui permet le statut d'alternant. La plupart de ces institutions ne demandent aucune reconnaissance au ministère de l'enseignement supérieur.

## Hausse des frais d'inscription

Deuxièmement, la marchandisation passe par l'augmentation des frais d'inscription, y compris dans les établissements publics, parfois jusqu'à plusieurs milliers d'euros. Cette augmentation repose sur la stratégie des petits pas, préconisée par Philippe Aghion et Elie Cohen en 2004. Ils recommandaient d'éviter toute augmentation générale des frais, par peur d'un large mouvement étudiant au profit de hausses partielles et progressives.

C'est à Sciences Po Paris qu'est revenu de faire le premier pas dès 2004, avec l'introduction de tout un système de frais d'inscription progressifs, c'est-à-dire dépendant du revenu des parents<sup>4</sup>. Les autres Instituts d'études politiques (IEP) ont suivi<sup>5</sup>, de même que des grandes écoles d'ingénieurs<sup>6</sup>.

L'Université Paris 9-Dauphine a été la première université à augmenter ses frais, grâce à son statut dérogatoire de grand établissement<sup>7</sup>.

Plus large encore, la « différenciation » des frais d'inscription pour les étrangers extra-européens par le plan cyniquement nommé « Bienvenue en France » introduit des frais élevés dans toutes les formations pour les étudiants étrangers non européens<sup>8</sup>. Cette hausse discriminatoire des frais d'inscription a soulevé une mobilisation

large de la communauté universitaire, qui a permis de sortir les doctorant-es du plan, et gagner du temps dans la mise en œuvre.

L'économiste Robert Gary-Bobo proposait en 2016 « une augmentation massive des frais d'inscription<sup>9</sup> », grâce au développement du crédit. Les prêts en question, « à remboursement conditionnel », ne seraient remboursés que lorsque l'ancien étudiant aurait atteint un seuil minimal de revenu. Ce mécanisme, supposé rassurer l'étudiant et lui permettre de s'endetter, serait sans risque pour les banques, les prêts étant garantis par l'État. Il s'agit pourtant bien d'un fardeau pour les étudiants, mais aussi pour l'État. C'est qu'avec la multiplication des anciens étudiants incapables de rembourser, la garantie financière finit par coûter plus cher qu'un financement direct des universités sans frais d'inscription par subvention publique. C'est ce qui attend l'Angleterre depuis la généralisation de ce système<sup>10</sup>.

La première étape préconisée dans cette note est déjà en cours avec l'éclosion de nombreux « bachelors » payants. Le « bachelor » de Polytechnique<sup>11</sup> en 2018 est le premier à avoir obtenu la reconnaissance d'un grade de licence, un diplôme qui était jusque-là réservé aux formations universitaires soumises aux frais d'inscription nationaux, encadrés et modiques. A l'heure d'écrire ces lignes, en juillet 2025, un projet de loi « Modernisation et régulation de l'enseignement supérieur » prévoit pour la première fois la possibilité de donner un agrément aux établissements privés pour que leurs diplômes valent automatiquement grade de licence ou de master.

Les réductions budgétaires se sont accompagnées d'un chantage du ministère : si vous voulez un soutien de l'État, vous devez de votre côté chercher des ressources propres. De fait, la prétendue autonomie des universités est en réalité une façon de leur faire assumer localement la responsabilité de la hausse des frais d'inscription, conformément à la stratégie des petits pas, plutôt que de passer par un décret national de hausse homogène qui pourrait conduire à une mobilisation étudiante.

L'échelle locale est d'autant plus pertinente, pour avancer l'agenda de marchandisation, que

- (2) D'à peine 500 000 à plus de 1 million  
(3) Cf. *Cour des comptes*, 6 juillet 2023  
(4) L'échelle des frais montait alors jusqu'à un plafond, pour les étudiants les plus riches, de 4 000 €. Après ajout de barreaux et réhausssements successifs le plafond atteint désormais, en 2025, 14 720 € en Bachelor (3 premières années) et 20 380 € en master.  
(5) 4 359 € à Strasbourg, 6 615 € à Bordeaux, 6 400 € à Lille et 8 200 € à Rennes en 2025.  
(6) 3 200 € à Télécom Paris, 3 500 € à Centrale Supélec (5 900 € pour les élèves non-européens), 4 150 € aux Mines de Paris (6 350 € pour les non-européens), jusqu'à 27 900 € dans certaines formations communes à Polytechnique et HEC, etc.  
(7) Désormais largement répandu, après les regroupements d'établissements dans le cadre des politiques d'excellence, voire plus bas.  
(8) Les frais d'inscription pour les étudiant.es français.es et européen.es s'élèvent ainsi à 160 € en licence et 240 € en master, contre respectivement 2 770 € et 3 770 € pour les étudiant.es extra-communautaires.  
(9) Entre 4 000 et 8 000 euros à l'université et jusque 20 000 euros pour les étudiants en grandes écoles.  
(10) Belfield, Chris, Jack Britton, Lorraine Dearden, et Laura van der Erve. 2017. *Higher Education funding in England: past, present and options for the future*. Institute for fiscal studies.  
(11) Pour des frais d'inscription annuels de 12 000 à 15 000 euros.

(12) La part d'enfants d'origine favorisée est ainsi passée à Sciences Po de 58% en 2005 à plus de deux tiers aujourd'hui, malgré le développement de programmes de promotion de l'égalité des chances, qui constituent davantage un affichage qu'un outil au service de la démocratisation des formations d'enseignement supérieures élitistes.

(13) Hugo Harari-Kermadec, Mélanie Sargeac et Camille Noûs. « Université : la fin d'un système ? » *Revue française de pédagogie* n° 207(2) p. 79-86.

(14) Leyla Blouza, 2024, *La marchandisation de l'offre des services publics de santé et d'éducation Une analyse comparée de leurs modes de financement, mémoire de master de l'ENS Paris-Saclay*.

(15) Notamment le dégel du point d'indice pour compenser, en partie, l'inflation ; les salaires qui constituent l'essentiel des dépenses d'une université ont donc augmenté sans que la subvention n'augmente.

(16) Julien Gossa et Hugo Harari-Kermadec, 2024, « Course à l'excellence : un biais de classe évident, un biais de genre en mouvement ». *Travail, genre et sociétés* 51 - Le genre des pénibilités au travail, p. 166-71.

(17) Harari-Kermadec, Hugo. *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée. Le Bord de l'eau*, 2019 ; Hugo Harari-Kermadec, « Classer, disloquer, marchandiser le monde universitaire », In *L'Université disloquée*, Dominique Glaymann (dir.), à paraître.

la hausse des frais d'inscription peut se faire bien plus intensément dans certains établissements, ceux qui recrutent dans les populations les plus aisées. C'est ainsi qu'on retrouve principalement des grandes écoles dans les établissements ayant pris de l'avance : les Instituts d'Études Politiques, les écoles d'ingénieurs publiques, ou encore l'université Paris-Dauphine, mais aussi des formations élitistes au sein d'universités.

Les frais d'inscription sont donc une prime à la sécession scolaire. Plus l'établissement est socialement ségrégatif, plus il peut collecter des frais d'inscription élevés. C'est encore plus vrai quand les frais sont modulés suivant le revenu des parents, puisqu'ils peuvent alors monter très hauts pour les étudiants issus des ménages les plus favorisés<sup>12</sup>. C'est bien ce modèle, appelé frais progressifs ou modulables, qui est à la mode en 2025 dans les rapports appelant à la hausse des frais.

À l'inverse, pour les établissements qui prennent réellement en charge l'accès des classes populaires à l'enseignement supérieur, les frais d'inscription ne peuvent rien apporter de significatif puisque les familles n'ont pas les moyens de payer. À moins de passer à l'étape suivante : l'endettement étudiant. C'est alors le remboursement du prêt étudiant qui est modulable. Dans les pays qui ont totalement marchandisé l'enseignement supérieur (Chili, Australie, Angleterre, États-Unis, Singapour...), la dette étudiante est colossale, uniquement dépassée par les prêts immobiliers.

À la suite de tous ces petits pas, les frais ont bien avancé, horizontalement en touchant de plus en plus d'étudiant-es, et verticalement, les hausses se cumulant d'année en année pour une même formation. Dans son rapport de novembre 2018 sur les frais d'inscription, la Cour des comptes en vient ainsi à relever que « cette différenciation des droits à l'œuvre au sein de l'enseignement supérieur ne s'est pas inscrite dans une orientation assumée par les pouvoirs publics [...] cependant, de nombreux établissements publics ont, dans ce même contexte, utilisé les droits comme des instruments financiers à part entière dans une stratégie d'accroissement de leurs ressources propres ». Ces ressources propres sont au cœur d'une troisième dynamique de marchandisation.

## Mise en marché par l'autonomie budgétaire

Une troisième forme de marchandisation, la « mise en marché », passe par des transformations plus structurelles. Elle découle de l'autonomie budgétaire consécutive à la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) de 2007, qui permet de les mettre en concurrence entre elles pour obtenir des financements. Cette concurrence se transmet aux échelles inférieures, en particulier les facultés, les laboratoires et même les universitaires individuels<sup>13</sup>, poussés à répondre à des appels à projets, soit l'équivalent d'un appel d'offres sur un marché public. Ainsi, on réduit progressivement la part du financement récurrent, au profit des financements concurrentiels, qui miment le marché. Le passage des universités aux « responsabilités et compétences élargies en matière budgétaire » (RCE), s'est accompagné d'un doublement<sup>14</sup> des capacités d'autofinancement, qui s'apparentent à une sorte de bénéfice ou de surproduit de l'activité universitaire, disponible pour être réinvesti.

Chaque établissement est ainsi amené à chercher des ressources propres pour se développer, d'autant qu'il faut faire face à l'augmentation du nombre d'étudiant.e.s. C'est que les subventions de l'État n'ont pas suivi la démographie étudiante : en euros constants, le budget de l'enseignement supérieur et de la recherche est passé de 12,4 milliards en 2008 à 13,4 milliards en 2018, alors que les effectifs étudiants passaient de 2,2 millions à près de 2,7 millions. On obtient donc sur la période une chute du financement par étudiant de pratiquement 10%. Et 10% de plus depuis 2018. La situation s'est encore aggravée en 2024, quand le gouvernement a imposé aux universités de prendre à leur charge des hausses de coûts qu'il avait lui-même décidées<sup>15</sup> et mis en déficit les deux tiers des universités. Pour la première fois, la subvention de l'État ne suffit même plus à payer les salaires.

On le comprend, l'autonomie budgétaire est très fictive. Le gouvernement contrôle toujours les budgets des établissements, mais sans en assumer la responsabilité, qu'il peut rejeter sur les établissements. Les difficultés budgétaires des universités s'expliquent pourtant avant tout par la sociologie des populations étudiantes : ce sont

les universités initialement les plus populaires et les moins bien dotées qui ont assuré l'essentiel de l'effort, en augmentant leurs effectifs en licence. Les universités du centre des grandes métropoles se sont au contraire plutôt développées en master, là où les étudiants et surtout les étudiantes<sup>16</sup> d'origine populaire n'accèdent pas et où la hausse des frais d'inscription est plus simple. Elles ont également pu bénéficier d'un meilleur soutien financier de leurs régions (dont l'enseignement supérieur est une compétence), plus riches que les régions sans grande métropole. Mieux, elles ont pu obtenir d'imposants financements dits « d'excellence ». La montée en puissance des financements concurrentiels, sur appels à projets, et en particulier les Programmes Investissements d'Avenir (PIA) dotés de 57 milliards d'euros, se concentrent sur un nombre très restreint d'établissements. Une dizaine d'établissements a bénéficié des plus importants financements, les Initiatives d'excellence (Idex), approchant le milliard d'euros pour les plus gros (Saclay, Sorbonne université). La concurrence n'a donc rien de libre ni de non-faussé, au contraire, elle vise explicitement à renforcer des champions nationaux<sup>18</sup>.

(18) Emmanuel Macron, discours  
« Vision pour l'avenir de la recherche  
française », 2 décembre 2023.

## Conclusion

La marchandisation a donc bien avancé et le contexte est très favorable à transformer l'essai, en laissant ce qui reste de service public gratuit, ou presque, s'éteindre de lui-même, faute de moyens. Pourtant, un autre enseignement supérieur est possible, ce que les politiques menées montrent, en creux. D'une part, la seule crainte d'une mobilisation étudiante a un poids politique suffisant pour être au cœur de l'attention des dirigeants, et pour étaler sur plus de 20 ans la hausse des frais d'inscription, encore très loin d'être achevée. D'autre part, les moyens publics sont là, puisque le gouvernement est prêt à mobiliser des dizaines de milliards pour l'apprentissage. Il suffirait de les affecter autrement pour assurer un droit effectif à un enseignement supérieur de qualité, public et gratuit.

**Hugo Harari-Kermadec**

Université d'Orléans – ERCAE et IDHES – ENS Paris-Saclay



# Massification, sélection, privatisation : la promesse trahie de l'enseignement supérieur

Nicolas Tardits

*Alors que l'école promettait l'égalité des chances, l'enseignement supérieur devient un lieu de tri social. Parcoursup, sélection, explosion du privé : derrière la massification, une démocratisation inachevée. La promesse d'égalité est brisée. Et si l'on repensait un service public du supérieur à la hauteur des besoins, plus juste, plus ouvert, capable de répondre aux aspirations de toute une jeunesse ?*

(1) Louis Chauvel, « La seconde explosion scolaire », *La Revue de l'OFCE*, 1998.

(2) Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002, p. 14-15.

Depuis la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la France – à l'instar de nombreuses sociétés occidentales – a connu un profond mouvement d'allongement de la scolarité et d'ouverture de l'enseignement à des publics de plus en plus larges. Ce processus, que l'on a qualifié de démocratisation scolaire, repose sur une évolution majeure : jusqu'au début des années 1950, moins de 5 % d'une classe d'âge accède au baccalauréat ; en 2017, cette proportion est de 79,6 %. Cette transformation ne relève en rien du hasard ou d'une évolution spontanée : elle est le fruit de choix politiques assumés, portés par une ambition forte, celle de garantir l'égalité des chances devant l'école. Deux moments clés illustrent cette dynamique de démocratisation. Le premier, immédiatement après la Seconde Guerre mondiale, est incarné par le plan Langevin-Wallon (1946-1947). Élaboré par une commission ministérielle présidée successivement par Paul Langevin puis Henri Wallon, ce texte – bien qu'il n'ait jamais été appliqué dans son intégralité – demeure une référence fondatrice dans la pensée éducative française. Il pose les bases d'une école égalitaire, émancipatrice et véritablement

ouverte. Le second moment s'ancre dans les années 1980, avec l'alternance politique de 1981. L'État engage alors une série de réformes ambitieuses, notamment la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Cette phase, qualifiée par certains de seconde « explosion scolaire<sup>1</sup> », combine désormais massification et volonté explicite de démocratisation.

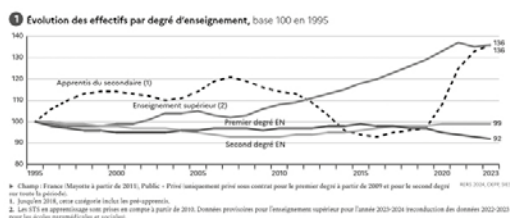
Quinze ans après le lancement du mot d'ordre politique de Jean-Pierre Chevènement des « 80 % au bac », Stéphane Beaud s'était utilement penché « sur les effets de cette révolution silencieuse du système d'enseignement où les effectifs scolaires ont explosé<sup>2</sup> ». Derrière les espoirs de promotion sociale nourris par l'accès élargi au bac, il constatait la persistance des logiques ségrégatives dans l'accès à l'enseignement supérieur : orientation contrainte, échecs différés, filières dévalorisées, ségrégation territoriale. En somme, une démocratisation inachevée, marquée par des lignes de fractures sociales toujours vives. Où en sommes-nous aujourd'hui ? Alors que l'enseignement supérieur concentre désormais une large part des



enjeux d'égalité, il convient d'interroger l'état actuel de cette promesse démocratique.

## De la massification à la sélection des étudiantes et étudiants

L'Enseignement supérieur connaît une croissance continue de ses effectifs. En 2000, la France comptait 2,16 millions d'étudiants contre 2,97 millions, soit une progression de près de 40 % en un peu plus de vingt ans. Si l'on observe l'évolution relative des effectifs par niveau d'enseignement depuis 1995, le supérieur est le seul à avoir connu une progression constante (+36 % en 2023, base 100 en 1995<sup>3</sup>), tandis que le premier et surtout le second degré sont restés stables, voire en léger recul.



Ce processus ne concerne pas uniquement les universités. Les filières technologiques courtes comme les STS et assimilés (Sections de Techniciens Supérieurs qui préparent, après le baccalauréat, au brevet de technicien supérieur) ou les écoles spécialisées (paramédicales, sociales) participent également à cet essor. Par ailleurs, la diversification des formes d'accès – notamment via l'apprentissage, dont les effectifs ont été multipliés par dix entre 2000 et 2023 – témoigne d'un élargissement des voies menant au supérieur.

Mais les chiffres bruts ne doivent pas faire illusion. Massification ne signifie pas démocratisation. Depuis 2018, un tournant majeur s'est opéré avec la mise en place de la plateforme Parcoursup, qui marque une évolution structurelle profonde : « le baccalauréat ne garantit plus l'accès à l'enseignement supérieur, il ouvre seulement un droit à candidater<sup>4</sup> ». Le changement est de taille. L'entrée dans le supérieur est désormais soumise à un processus de sélection centralisé, opaque et souvent vécu comme injuste. Cette rupture du droit d'accès a été renforcée en 2023 avec la généralisation de la plateforme MonMaster pour les études de deuxième cycle,

accentuant la logique de tri à tous les niveaux du supérieur. En parallèle, la plateforme renforce la concurrence entre établissements, hiérarchise implicitement les filières, et marginalise davantage certaines formations déjà fragiles. Cette logique de sélection accentue les réorientations et les parcours subis, creusant encore un peu plus les écarts entre les aspirations initiales des élèves et la réalité de leur trajectoire. En 2023, 85 000 lycéennes et lycéens se sont retrouvés sans aucune affectation dans l'enseignement supérieur à l'issue de la procédure Parcoursup. Derrière les chiffres de la massification, une sélection sociale s'est imposée. Ce tri orchestré par Parcoursup ne frappe pas tous les bacheliers avec la même force. Il touche d'abord les élèves des filières technologiques, déjà moins favorisés. En 2010, 88,7 % des titulaires d'un bac STI2D accédaient à l'enseignement supérieur. En 2023, ils ne sont plus que 74,3 %. Même recul pour les bacheliers STMG : 82,5 % en 2010 contre 63,5 % aujourd'hui.

Ces chiffres révèlent un net recul de l'accès au supérieur pour ces jeunes, alors même qu'ils ont été les principales cibles des politiques de démocratisation engagées depuis les années 1980. Les élèves les plus précaires, moins accompagnés, se trouvent démunis face à une procédure complexe, technique et anxiogène. Le manque criant d'un véritable service public d'orientation empêche de nombreux jeunes de formuler des choix éclairés, et la pression exercée sur les enseignants – sommés d'examiner, trier et classer des milliers de dossiers – détourne ces derniers de leurs missions pédagogiques essentielles. La sélection ne se contente pas d'impacter l'entrée à l'université ; elle structure en profondeur l'ensemble du paysage de l'enseignement supérieur. En effet, l'origine sociale conditionne toujours plus fortement les trajectoires. En 2023, 34,9 % des étudiants à l'université sont issus des catégories sociales supérieures (CSP+), tandis que seuls 8,7 % sont enfants d'ouvriers. L'écart devient encore plus saisissant dans les formations les plus sélectives : 53,7 % des élèves en classes préparatoires sont issus de CSP+ contre seulement 10,9 % d'enfants d'employés. Dans les écoles d'ingénieurs hors université, ce taux grimpe à 56,9 % pour les enfants de cadres, mais chute à 4,2 % pour ceux d'ouvriers. À l'inverse, les écoles paramédicales

(3) Chiffres de la depp, Repères et références statistiques 2024.

(4) Anabelle Allouch et Delphine Espagno-Abadie, *Contester Parcoursup*, Paris, Presses de Sciences Po, 2024, p. 9.

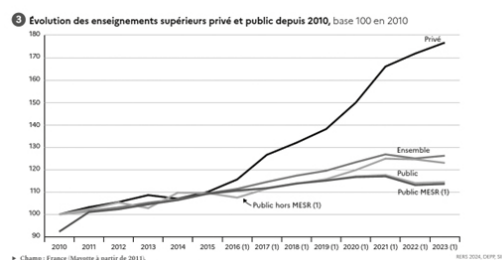
et sociales accueillent 30,3 % d'enfants d'employés et 19 % d'enfants d'ouvriers, contre seulement 23,8 % d'enfants de CSP+. Le système reconduit, et accentue, les inégalités sociales d'accès aux différentes filières et aux débouchés qui y sont associés.

## Une ségrégation lucrative

Parallèlement, se dessine une tendance lourde et inquiétante : la progression fulgurante du secteur privé dans l'accueil des étudiantes et étudiants. Alors même que l'université publique voit ses effectifs reculer de 3,4 %<sup>5</sup>, faute de places, de moyens et d'accompagnement, le privé, lui, prospère. En 2022-2023, 767 000 étudiants suivaient une formation dans l'enseignement supérieur privé, soit 26,1 % de l'ensemble des inscrits. Une proportion historiquement élevée. Ce basculement s'est intensifié depuis l'instauration des plateformes sélectives telles que Parcoursup ou MonMaster. Entre 2017 et 2023, les effectifs dans le privé ont connu une hausse de 55 %, atteignant même +80 % depuis 2010. Le supérieur privé s'impose désormais comme la seule alternative pour celles et ceux qui n'obtiennent pas de place dans un service public dévasté : le nombre de postes ouverts pour les enseignants-chercheurs a été divisé par deux en dix ans (3 613 en 2011 contre 1 935 en 2021) et près de 4 universités sur 5 ont terminé l'année 2023 en déficit, pour un montant cumulé de plus de 2 milliards d'euros. La crise atteint un niveau tel que, fait inédit, les présidences universitaires elles-mêmes ont lancé un cri d'alarme. À Reims, on réduit les moyens des laboratoires et reporte les rénovations énergétiques ; à Avignon ou Clermont-Auvergne, on annonce la fermeture de formations, voire de sites entiers comme à l'université de Franche-Comté.

Dans ce contexte, le privé profite pleinement de l'effet d'aubaine. Leur visibilité renforcée sur les plateformes nationales les érige en recours « par défaut », présentés comme des alternatives viables alors qu'ils relèvent bien souvent de formations peu reconnues, au coût prohibitif, et aux débouchés incertains. Surtout, le secteur privé exerce une emprise considérable sur certaines filières de formation, notamment les BTS, dont il détient des quasi-monopoles. Ainsi, 60 % des établissements formant en communication

sont privés, tout comme 48,6 % en santé, 56,9 % en esthétique-coiffure, 35,9 % en informatique et 33,3 % en commerce-finance. Même dans les secteurs agricoles ou de la production, traditionnellement publics, la part privée est significative : 17,6 % pour la production, et jusqu'à 39,2 % pour les BTS spécialisés en forêts, espaces verts, faune sauvage ou pêche. Le privé colonise ainsi des pans entiers de l'offre post-bac, bien souvent sans le contrôle ni les exigences du service public, tout en captant des financements publics indirects. Ce sont précisément dans ces STS<sup>6</sup> que l'on retrouve 21,6 % d'enfants d'ouvriers et 19,3 % d'enfants d'employés. Ce sont donc les plus précaires qui, exclus d'un service public sinistré, se retrouvent contraints d'intégrer un privé marchand, souvent opaque et dispendieux. Le marché s'empare ainsi de la relégation sociale et la transforme en rente.



## L'urgence d'une alternative

Il est temps d'en finir avec l'hypocrisie. L'éducation ne peut plus être ce produit de luxe réservé à celles et ceux qui savent naviguer dans les méandres d'un système abscons ou qui peuvent payer le prix fort pour s'offrir une place dans une formation privée. La promesse d'égalité portée jadis par l'école républicaine s'est peu à peu dissoute dans l'acide de la sélection, des inégalités territoriales, et d'un marché de l'enseignement supérieur en pleine explosion.

La prolifération incontrôlée des formations privées dans l'enseignement supérieur est un symptôme grave. Elles prospèrent sur les ruines d'un service public affaibli, elles captent des financements publics sans répondre à aucune exigence de transparence, elles s'invitent même sur Parcoursup, comme si elles pouvaient incarner la continuité de l'école publique. Parcoursup n'a pas à être une vitrine commerciale pour des établissements parfois douteux,

souvent opaques, toujours payants. Il faut aussi reprendre la main sur les 7 milliards d'euros annuels versés aux entreprises, sans aucune contrepartie via le Crédit Impôt Recherche mais aussi sur les milliards d'euros de l'apprentissage qui finissent dans les poches de groupes privés plutôt que dans la construction d'un service public de formation digne de ce nom.

Car c'est bien de cela qu'il s'agit : reconquérir le terrain. Redonner à l'école, à l'université, à l'enseignement professionnel et technique leur puissance émancipatrice. Il faut ouvrir grand les portes des études longues à toute une jeunesse. Cela passe par une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, par la suppression des filtres et des trappes de sélection qui, dès la troisième, assignent à résidence sociale. Cela passe aussi par la reconnaissance effective des diplômes professionnels, par la création d'une quatrième année dans la voie pro pour rendre possible le bac, et par un revenu étudiant pour permettre à chacun d'étudier sans tomber dans la précarité.

Mais la domination du privé ne pourra reculer sans un plan massif d'investissement public. Il faut construire, embaucher, étendre. Il faut au moins six nouvelles universités, des dizaines d'IUT, des sections de techniciens supérieurs publics et l'embauche de 15 000 enseignant.es-chercheur.ses et autant de personnels techniques et administratifs pour retrouver des conditions d'accueil dignes, et redonner à l'université la place qui lui revient : celle d'un service public du savoir, pour tous les territoires. En ce sens, l'enseignement supérieur peut devenir un levier pour repenser l'aménagement du territoire. Ouvrir une université dans un bassin de vie, c'est y ramener de l'emploi, de l'espoir. C'est aussi changer notre rapport à la mobilité, au logement, à l'écologie. Et c'est surtout mettre fin à une carte universitaire inégalitaire qui ne dit pas son nom, qui oblige encore trop de jeunes à s'exiler ou à renoncer.

Il importe donc de repenser en profondeur les contenus et les finalités de l'enseignement. Non pas au service de la seule employabilité, mais au service de l'émancipation. Il s'agit de former des citoyens capables de comprendre le monde et de le transformer. Cela suppose des savoirs exigeants, mêlant théorie, technique et culture

commune. Cela suppose du temps : pour les étudiants comme pour les enseignants. Cela suppose, enfin, de remettre sur la table la question de l'encadrement national des diplômes, afin de garantir l'égalité entre les formations, les établissements, les territoires. L'urgence n'est pas seulement budgétaire ou structurelle. Elle est politique. L'enseignement supérieur doit redevenir ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être : un pilier de la République, un droit pour toutes et tous, un levier de transformation sociale.

### **Nicolas Tardits**

docteur en science politique, université de Nanterre,  
responsable commission ESR du PCF

# Parcoursup : instrument d'une extension implicite de la sélection à l'entrée dans le supérieur

Leïla Frouillou

*À la rentrée 2018, le système d'orientation et d'affectation dans l'enseignement supérieur français Admission Post-Bac (APB) a été remplacé par Parcoursup. Ce dispositif sociotechnique est révélateur de la coordination de l'action publique dans la transition du secondaire au supérieur<sup>(1)</sup>, qui masque une politique de généralisation de la sélection socio-scolaire<sup>(2)</sup> aux effets inégalitaires<sup>(3)</sup>.*

(1) Selon un rapport de la Cour des comptes de 2017 (p.61), en 2015, « 3 187 bacheliers n'avaient pu accéder à une licence de leur choix dans leur académie, qu'ils avaient placée en vœu 1 en raison du tirage au sort, alors que plus de 537 830 candidats avaient reçu une proposition d'admission (...) environ 700 candidats ont été effectivement sans aucune affectation pour ce motif »

## Parcoursup, un instrument de l'État-plateforme

Parcoursup fait suite à un débat autour du tirage au sort qu'effectuait APB pour départager les candidat-es bachelier-es dans l'accès aux licences universitaires « non sélectives » mais où les candidatures étaient plus nombreuses que les capacités d'accueil. Bien que ce tirage au sort n'ait concerné que peu de candidat-es affecté-es<sup>1</sup>, Parcoursup a alors été présenté comme une solution technique, et sa mise en place a débuté avant même le vote de la loi ORE (Orientation et Réussite) en 2018. Comme le mettent en évidence des recherches collectives menées avec Clément Pin et Agnès Van Zanten (voir Frouillou et al., 2019) à partir d'entretiens auprès des acteurs nationaux en charge d'APB puis de Parcoursup ainsi que d'observations de réunions ministérielles, puis d'autres recherches, menées avec Fanny Bugeja-Boch, Marie-Paule Couto, Mathieu Rossignol-Brunet et Marion Valarcher, à partir de données (locales et nationales) des portails APB et Parcoursup, cet instrument technique est cependant porteur d'une politique d'accès à l'enseignement supérieur. On

peut analyser les systèmes d'orientation et d'affectation comme des dispositifs sociotechniques (ou plus généralement des instruments d'action publique), révélateurs du fonctionnement de l'action publique dans le domaine scolaire. Ces dispositifs ou instruments cristallisent des intérêts divergents et révèlent la « complexité de la coordination de l'action publique en matière d'orientation vers l'enseignement supérieur due à l'existence d'une pluralité de niveaux et d'administrations », à différentes échelles, en lien avec les usager-es et les personnels des établissements scolaires (Frouillou et al, 2019, §3). Ainsi, la sectorisation (selon la commune du baccalauréat et la formation visée) mise en place par RAVEL (recensement automatisé des vœux des élèves) entre 1990 et 2008 pour affecter les candidat-es entrant en première année dans une des 14 filières universitaires en tension en Île-de-France, résultait d'un dialogue de gestion entre les présidences d'université et la vice-chancellerie des universités franciliennes. APB était quant à lui issu d'expérimentations de terrains sectorielles, permettant d'abord l'affectation en écoles d'ingénieurs, puis en CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles),

ensuite généralisées aux autres secteurs du supérieur et à une échelle nationale à la rentrée 2009. Parcoursup correspond à une centralisation accrue dans la mesure où l'interface d'affectation est opérée désormais directement par le ministère et non plus par l'INP de Toulouse. Cette centralisation passe également par un algorithme d'appel national qui interclasse les candidat-es (boursier-es et d'appartenance académique) à partir de quotas négociés avec les rectorats.

Parcoursup est un dispositif sociotechnique illustrant bien le fonctionnement de l'État-plateforme, modèle dans lequel les interfaces numériques coordonnent l'intervention des acteurs publics et leurs interactions avec les usager-es. Les enjeux d'optimisation (pilotage par indicateurs), de transparence et de protection des données y sont cruciaux. Dans Parcoursup, cela passe par exemple par une généralisation de l'outil d'aide à la décision (module autrefois réservé aux filières dites « sélectives ») qui permet de classer les dossiers de candidature plus facilement, par le renforcement de l'orientation active (le fait d'inciter les candidat-es à prendre en compte des indicateurs de réussite et d'insertion professionnelle pour ajuster – et parfois renoncer à – leurs candidatures), ou encore par des pratiques de gestion des capacités d'accueil et du remplissage des formations aiguillées par des indicateurs (exemple du « surbooking »). Cette gestion de l'affectation par une plateforme est porteuse d'enjeux liés aux données. Outre la constitution d'un comité éthique et scientifique (CESP), Parcoursup a été de pair avec une publication de l'algorithme d'appel national et une mise en ligne des données (agrégées) du portail, pour soutenir un discours de « transparence ». Il s'oppose aux plaintes des candidat-es soulignant l'« opacité » des critères de recrutement (Allouch et Espagno, 2024). Or, ce débat contribue à centrer les analyses sur les processus techniques liés à Parcoursup, au détriment d'une réflexion sur la politique de promotion du « libre choix » dont il est porteur.

### **La neutralité de l'instrument masque une politique de sélection scolaire**

Les dispositifs d'orientation et d'affectation sont souvent présentés « comme relevant du

domaine technique, ce qui revient à occulter ou minorer les enjeux sociaux sous-jacents » (Frouillou et al, 2019, §2). Parcoursup correspond à une extension de la sélection sur critères scolaires à l'ensemble des formations post-bac, alors que les licences « non sélectives » ne triaient pas les dossiers dans APB. Lorsque les capacités le permettaient, toutes les candidat-es les demandant y étaient affecté-es, et dans le cas contraire, un système de priorité était mis en place (nombre, ordre et type de vœux sur la plateforme d'une part, appartenance à la même académie que la formation demandée d'autre part), résultant en un tirage au sort lorsque cette restriction par priorité était insuffisante. L'application des modalités d'accès au supérieur sélectif, c'est-à-dire la production de projets motivés puis un classement des dossiers de candidature par des commissions d'examen des vœux (CEV), à l'ensemble des formations a été porté par Parcoursup, contournant ainsi un débat médiatique et politique sur l'accès à l'enseignement supérieur, propice aux mobilisations étudiantes. Le fait de maintenir la dénomination de filières « non sélectives » permet à l'État de se délester symboliquement de ce travail de sélection scolaire, porté désormais par les CEV de l'ensemble des formations post-bac.

Parcoursup indique un renforcement de la tonalité marchande de l'affectation, à travers l'accentuation de la promotion du « libre choix scolaire », voyant les candidat-es comme des acteur-ices individuel-les, responsables de leur parcours scolaire, face à une « offre » de formations qu'il s'agit de présenter comme la plus large possible. Cela se traduit par l'inclusion d'un grand nombre de formations privées sur la plateforme, en parallèle d'une croissance forte des effectifs inscrits dans ce secteur lucratif. L'accentuation de la tonalité marchande se traduit également par un renforcement de la mise en concurrence des candidat-es et des formations, qui passe en partie par la fin de la hiérarchisation des vœux. Cette dernière permettait à l'algorithme d'APB de procéder à un appariement optimisé en trois phases synchronisées (chaque candidat-e recevait en même temps la meilleure proposition d'affectation possible de sa liste hiérarchisée de vœux, et décidait alors de l'accepter ou se maintenir pour la phase suivante). Au contraire, Parcoursup fonctionne

(2) Voir p. 28 dans Charlotte Halpern, Pierre Lascoumes, Patrick Le Galès, « Introduction / L'instrumentation et ses effets débats et mises en perspective théoriques », dans *L'instrumentation de l'action publique*, Presses de Sciences Po, Paris, 2014.

## Bibliographie

Annabelle Allouch, Delphine Espagno, **Contester Parcoursup : Sociologie d'une plainte**, Sciences PO les Presses, Paris, 279 p.

Nagui Bechichi, Julien Grenet, Georgina Thebault, **D'Admission post-Bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ?** France, portrait social, Insee Références, 2021, P 105-119

Marie-Paule Couto, Marion Valarcher, **La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup**, L'orientation scolaire et professionnelle, 51/1, 2022, p 41.

Leïla Frouillou, Clément Pin, Agnès Van Zanten, **Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes**, Sociologie N° 2, Volume 19, 2019

Mathieu Rossignol-Brunet, Leïla Frouillou, **La dimension spatiale de l'évolution des publics admis en L1 droit entre Admission Post Bac (2016) et Parcoursup (2019) en Île de France et Occitanie Ouest** dans Fanette Merlin et Nadine Théophile, **De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation : Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES)**, Marseille, Céreq, (Céreq Échanges), 2023, p 9-25.

par un algorithme d'appel qui met en cohérence des listes d'attente, les propositions étant faites au fur et à mesure des acceptations et désistements dans le classement des candidatures (Frouillou et al, 2022). Outre un renforcement de l'idéologie méritocratique (rangs de classement), qui explique en partie les recours juridiques individuels faisant suite au sentiment d'« injustice » dans la méconnaissance de la valeur scolaire d'un dossier (Allouch et Espagno, 2024), cette affectation par listes d'attente participe du renforcement d'inégalités dans l'accès au supérieur. Mais, la réintroduction de modalités de hiérarchisation des vœux (centrée en 2025 sur les vœux en attente à partir du 6 juin) pour optimiser l'affectation montre que l'enjeu central de la mise en place de Parcoursup était l'extension de la sélection sur dossiers scolaires à l'ensemble du supérieur français.

## Effets inégalitaires de l'instrument d'une politique d'éducation néo-libérale

Parcoursup est porteur d'inégalités. D'une part, si les niveaux de ségrégation sociale et académique semblent stables à l'échelle nationale (Bechichi et al 2021), on observe dans certaines configurations particulièrement concurrentielles, comme les licences de droit en Île-de-France, un renforcement important des différenciations scolaires entre les formations (Rossignol-Brunet et Frouillou, 2023). Les plus attractives (parisiennes) concentrent les bachelier-es mentionné-es bien ou très bien grâce à une extension de leur bassin de recrutement, permis par un assouplissement de la priorité académique francilienne en 2019. D'autre part, du côté des candidat-es, on constate un usage socialement différencié de la plateforme (Couto et Valarcher, 2022). Cela est particulièrement visible dans les situations de réorientations, s'inscrivant mal dans les catégories normatives (promouvant notamment une linéarité des parcours) portées par l'interface.

Parcoursup est ainsi porteur d'une « gouvernamentalité néo-libérale<sup>2</sup> » (Halpern et al., 2014., p. 28), que l'on peut saisir dans l'accentuation de « la quantification (taux de remplissage et capacité d'accueil, attractivité), la standardisation de la procédure (intégration des réorientations par

exemple), ou encore la généralisation des classements (des candidat-es et des formations) » (Rossignol-Brunet et Frouillou, 2023, §39), allant de pair avec la promotion du libre choix scolaire, déjà présente dans APB. Cependant, une partie importante de ces inégalités d'accès à l'enseignement supérieur découle d'enjeux socio-démographiques qui dépassent l'instrument d'affectation. Le renforcement de la concurrence scolaire s'inscrit dans la poursuite de la massification de l'enseignement supérieur qui se heurte à des capacités d'accueil contraintes. La mise en place de Parcoursup contraste alors avec des politiques antérieures non seulement explicites, mais autrement plus ambitieuses (et coûteuses), comme le plan U2000 qui a créé huit universités dans les années 1990.

**Leïla Frouillou**

Maîtresse de conférences en sociologie  
Université Paris Nanterre, UMR Cresppa

# Le développement de l'enseignement supérieur privé : état des lieux et questions soulevées

Aurélien Casta

*Cet article traite de la hausse des effectifs de l'enseignement supérieur privé en France. Il s'appuie sur les données de l'Observatoire de l'enseignement supérieur privé (<https://observatoire-enseignement-superieur.fr/>). L'article formule plusieurs hypothèses pour expliquer la hausse et revient sur les problèmes que cette hausse soulève en matière de financement et de qualité des formations.*

La sortie au printemps 2025 du livre de Claire Marchal *Le Cube* a connu un très fort retentissement médiatique et même politique puisque Marc-François Mignot Mahon, le Président du principal groupe d'écoles privées à but lucratif, Galileo, a été convoqué au ministère de l'Enseignement supérieur pour répondre aux problèmes relevés dans le livre. Le sujet de l'enseignement supérieur privé est un sujet régulièrement et de plus en plus traité dans les médias en raison de la hausse spectaculaire de ses effectifs et en raison de plusieurs critiques qui lui sont régulièrement adressées.

## La hausse des effectifs depuis 1977 : une explosion récente

L'enseignement supérieur privé regroupe l'ensemble des établissements qui n'appartiennent pas aux pouvoirs publics (État et collectivités locales). Autrement dit, ces établissements appartiennent à des (groupes de) particuliers qui ne font pas partie des administrations publiques nationales ou locales. De nombreuses différences existent entre

les établissements privés. La principale, souvent occultée dans les médias, sépare les établissements à but lucratif et les établissements à but non lucratif. En effet, une partie des établissements privés est à but lucratif. Pour le dire simplement, l'un des objectifs des établissements à but lucratif est de tirer un bénéfice de leurs activités en les revendant plus chères que ce qu'elles leur coûtent. De l'autre côté, les établissements privés à but non lucratif n'ont pas pour objectif la recherche de bénéfice et se concentrent sur d'autres objectifs souvent religieux. D'autres différences existent selon le domaine de formation des établissements (voir plus bas).

La hausse du nombre d'étudiants et d'étudiantes inscrits dans les établissements privés en France est documentée à partir des données rendues publiques chaque année par le ministère de l'Enseignement supérieur. Dans le monde, l'enseignement supérieur privé regroupe environ 66 millions d'étudiants et d'étudiantes c'est-à-dire que dans l'enseignement supérieur, une personne sur trois est inscrite dans l'enseignement supérieur privé (Levy,



2024). Les effectifs du privé sont en croissance dans la plupart des pays depuis le milieu du 20<sup>ème</sup> siècle. En France, 790 000 étudiantes et étudiants étaient inscrits dans le privé durant l'année universitaire 2023-2024. Aujourd'hui, dans l'enseignement supérieur français, plus d'une personne sur quatre est inscrite dans le privé alors qu'en 1977, moins d'une personne sur 12 était dans cette situation. La part des personnes inscrites dans le privé dans l'ensemble des effectifs de l'enseignement supérieur a triplé en un demi-siècle.

Depuis 2016, c'est surtout le privé qui a absorbé les hausses annuelles d'étudiants et d'étudiantes. Par exemple, en 2022, le ministère comptait 33 000 étudiants et étudiantes en moins par rapport à l'année précédente dans les effectifs totaux et en comptait 30 000 de plus dans le privé.

### La hausse par domaine de formation

Les données officielles indiquent les domaines de formation qui ont porté cette hausse. La croissance annuelle est forte dans les années 1980 : entre 15 et 25% entre 1977 et 1991. Elle est portée principalement par les écoles de commerce et les lycées privés. Les années 1990 semblent marquer une pause dans la croissance annuelle des effectifs puisque la croissance annuelle moyenne est autour des 1%. Dans les années 2000, la croissance annuelle de 4% à 5% retrouve une nouvelle vigueur alimentée essentiellement par les écoles de commerce et les écoles privées non rattachées à un domaine de formation précis. De 2010 à 2015, la hausse (sans doute sous-estimée, voir au-dessus) redevient modeste avec une croissance annuelle moyenne de 2% avec une baisse de près de 20% des effectifs dans les lycées privés. À partir de 2016, la croissance s'accélère autour de 5% en moyenne jusqu'au bond de 24% des effectifs en 2021. Les données indiquent que sur cette période, la croissance est particulièrement portée par les « autres écoles de spécialités diverses », catégorie officiellement apparue en 2012 dans les statistiques et qui a vu ses effectifs tripler en 2021 au moment de l'amélioration de la collecte des données. Les écoles de commerce sont les autres grandes bénéficiaires de cette période avec des effectifs qui ont augmenté de 75% environ. Le renforcement spectaculaire des « autres écoles » et des écoles de commerce ne doit pas faire oublier que c'est l'ensemble des écoles privées (à l'exception des formations dispensées dans les

lycées) qui a vu ses effectifs augmenter de 2016 à 2023 et ce quel que soit le domaine de formation ce qui confirme la bonne santé de tout le secteur privé et laisse à penser que cette croissance pourrait durer.

### D'où vient la hausse ?

En l'état, six hypothèses ont été exprimées pour expliquer cette hausse des effectifs dans le privé et la hausse de la part des effectifs du privé dans les effectifs totaux. La plupart de ces hypothèses ont été relevées par la dernière mission parlementaire sur l'enseignement supérieur à but lucratif (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2024). On se contentera ici de les mentionner sans chercher à préciser dans quelle mesure elles sont confirmées ou non par les faits.

Premièrement, l'enseignement supérieur public (principalement les universités) serait incapable matériellement d'accueillir l'ensemble des personnes qui obtiennent le baccalauréat et qui souhaitent démarrer des études supérieures (Levy, 2024). Les personnes refusées dans le public seraient de plus en plus nombreuses et viendraient s'inscrire dans le privé. Deuxièmement, la hausse des effectifs et de la part du privé s'expliquerait par la présence de domaines de formation qui seraient proposés uniquement par les établissements privés (ibid). Ces deux premières hypothèses ont été formulées à propos d'autres pays que la France eux aussi traversés par la croissance mondiale des effectifs du privé. Troisièmement, les écoles privées (principalement des écoles de commerce) seraient des « écoles refuge » pour la bourgeoisie (Bourdieu, 1989). Elles auraient accueilli principalement des groupes sociaux aux revenus élevés, souhaitant éviter l'université publique mais incapables de répondre aux exigences scolaires des écoles d'État les plus sélectives (Polytechnique, Science po...). Quatrièmement, cette hausse relative et absolue des effectifs du privé s'expliquerait par les soutiens financier et non financier des pouvoirs publics (État, collectivités locales, universités) à l'enseignement supérieur privé (Casta, 2015). Les soutiens financiers sont nombreux (voir plus bas). De leur côté, les soutiens non financiers possibles sont la « reconnaissance de l'établissement » par l'État, le « visa » de certifications d'établissement par le ministère de l'Enseignement supérieur, l'autorisation de délivrer le « grade de master » accordée après avis de commissions nationales par le ministère de l'Enseignement

supérieur, l'inscription sur le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) tenu par le ministère du Travail et enfin les partenariats avec des universités publiques. L'inscription de formations du privé sur Parcoursup en 2018 constitue un soutien supplémentaire au privé et serait à ce titre une autre explication de la hausse relative et absolue des effectifs inscrits dans le privé. Cinquièmement, l'arrivée de groupes financiers à but lucratif dans le secteur de l'enseignement supérieur pourrait contribuer elle aussi à expliquer cette hausse (Casta, 2015 ; Batsch, 2023). Depuis 2010, des dizaines d'établissements sont devenus la propriété de fonds d'investissement qui possèdent des propriétés dans des secteurs d'activité variés dont fait partie l'enseignement supérieur. Le rachat d'écoles ou de groupes d'écoles permet à ces fonds de constituer des groupes avec de plus en plus d'étudiants et d'étudiantes et de réduire les coûts fixes par étudiant des établissements par exemple en mutualisant les locaux et les services de communication. Enfin, les stratégies de communication des établissements privés leur permettent d'attirer de plus en plus d'étudiants et d'étudiantes (Oller et alii, 2021). Sur les réseaux sociaux, dans les transports en commun et dans les salons étudiants, les écoles sont surreprésentées par rapport à leur poids réel dans les effectifs étudiants. Elles se présentent de plus comme plus « professionnalisantes » et plus « innovantes » que l'enseignement supérieur public. La promesse d'une vie étudiante épanouissante et d'un accès rapide à l'emploi après les études (ou même pendant avec l'alternance) sont au cœur de la communication offensive de ces écoles. C'est ce type de décalages entre l'image de ces établissements et la réalité de leurs activités qui nourrit la plupart des questions soulevées à propos de ces établissements. Ces questions portent à la fois sur la qualité des formations proposées et leur financement.

## Les questions posées par cette hausse

Premièrement, sur le plan financier, l'enseignement supérieur privé n'est pas vraiment privé et dépend beaucoup de toute une série de politiques et de subventions publiques. Les soutiens financiers possibles sont des subventions aux établissements, des aides aux étudiants et étudiantes du privé pour les frais de vie courante, le logement, la santé auxquelles s'ajoutent le paiement par l'État des frais d'inscription et du salaire des étudiants et étudiantes en apprentissage. La réforme de l'apprentissage mise en place en 2019 par le ministère du Travail constitue ainsi un soutien supplémentaire au privé. Dans

un contexte où le public voit ses subventions gelées, les subventions allouées ont particulièrement augmenté et sont particulièrement élevées pour des formations dont la qualité n'est pas complètement garantie.

En effet, rien ne prouve aujourd'hui que l'enseignement supérieur privé fournit effectivement des formations plus « professionnalisantes » que celles fournies dans le public. La principale référence est celle du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) tenu par le ministère du Travail. Certes, ce répertoire vise à mesurer à quel point les personnes qui sortent de ces écoles ont accès rapidement à un emploi mais il repose principalement sur les déclarations faites par ces écoles. Les chiffres fournis sont à la fin très peu contrôlés par ce ministère ce qui alimente sans cesse le doute sur le niveau de performance affiché dans ce domaine par ces écoles sur leurs outils de communication. Les médias pointent aussi régulièrement la communication trompeuse de ces écoles sur leur nombre de professeurs ou le nombre de cours en présentiel le plus souvent afin de maximiser leurs recettes de frais d'inscription et afin de réduire leurs coûts de production.

Car d'une façon générale, la principale question soulevée par cet enseignement est sans doute celle de ses objectifs. Il s'agit en effet d'un secteur qui véhicule l'idée que l'éducation vise à donner un emploi aux individus. Dans les faits, c'est de plus en plus un enseignement supérieur privé à but lucratif dans lequel il est possible que s'insèrent toutes les violences et les oppressions du capitalisme. Dans un pays comme la France où l'enseignement supérieur (principalement public et parfois privé) a adossé ses objectifs aux idéaux révolutionnaires (notamment l'égalité) et aux grandes lois républicaines sur l'éducation, cela ne peut que nous interroger. À l'heure où des forces puissantes défendent à nouveau avec vigueur l'égalité entre les sexes, entre les classes sociales, quelle que soit son origine sociale ou son lieu de résidence, il est encore possible de reconstruire un projet pour l'enseignement supérieur autour de ces forces et de leur conception de l'égalité.

## Aurélien Casta

Chercheur associé à l'IDHES (Université Paris Nanterre)  
et au CLERSE (Université de Lille)  
Docteur en sociologie.

## Bibliographie

Laurent Batsch, **L'enseignement supérieur privé en France**, Fondapol, juin 2023.

Pierre Bourdieu, **La Noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps**, Éditions de Minuit, 1989.

Aurélien Casta, **« Les porosités public/privé de l'enseignement supérieur et le secteur à but lucratif en France : un état des lieux. »**, Formation Emploi, n° 132, octobre-décembre 2015.

Commission des affaires culturelles et de l'éducation, **Rapport d'information sur l'enseignement supérieur privé à but lucratif**, Assemblée nationale, avril 2024.

Daniel C. Levy, (2024), **A world of private higher education**, Oxford University Press, 2024.

Anne-Claudine Oller, Jessica Pothet J. et Agnès Van Zanten, **« Le cadrage "enchanté" des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur »**, Formation emploi, 155, Juillet-Septembre 2021.

# Les classements universitaires ou la fabrique des inégalités disciplinaires

Hector Girard

Fabien Eloire

*Le classement mondial des universités, dit de Shanghai, a fait l'objet d'une importante production scientifique détaillant aussi bien les limites de cet indicateur, que les conséquences inégalitaires et performatives des politiques qui l'accompagnent. Cet article montre comment ce classement sert de boussole aux réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche, par l'État. Il se concentre plus spécifiquement sur l'impact de celui-ci en matière d'inégalités disciplinaires dans l'accès aux financements publics*

En 2003, la première publication du classement de Shanghai a créé une onde de choc dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche en révélant l'inadéquation entre les standards internationaux et le modèle français. Là où le classement favorise les universités de recherche pluridisciplinaires, le modèle français repose au début des années 2000 sur une diversité d'institutions d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles, organismes de recherche) et sur un émiettement disciplinaire défavorables au bon positionnement des établissements français dans le classement. Plus de vingt ans après sa première publication, le classement n'a pas perdu de son audience et continue d'imposer la norme de ce que doit être une « bonne » université à l'échelle mondiale.

À tel point que, depuis 2010 et la publication d'un premier article sur la question (Eloire, 2010), les gouvernements français successifs ont poursuivi des réformes visant à rehausser la « compétitivité » de la recherche française en rapprochant le modèle français des standards anglo-saxons promus par ce classement, et en mettant en compétition les différentes institutions de recherche françaises. Ces réformes

ont principalement consisté en la fusion de différentes universités, ainsi qu'en leur mise en concurrence pour l'obtention de financements, via le développement de la « recherche sur projet » (incarné par l'Agence Nationale de la Recherche) et l'instauration de labels d'excellence (IDEX, LaBeX). L'évolution du rang des universités françaises au classement de Shanghai témoigne a priori du succès de ces politiques : les établissements publics expérimentaux (EPE) issus de la fusion d'universités ont vu leur position s'améliorer, à l'instar de l'Université Paris-Saclay qui atteint le 12ème rang en 2024.

Le classement de Shanghai a fait l'objet d'une importante production scientifique détaillant aussi bien les limites de cet indicateur, que les conséquences inégalitaires et performatives des politiques qui l'accompagnent (Harari-Kermadec, 2019). Cet article se concentre plus spécifiquement sur son impact en matière d'inégalités disciplinaires dans l'accès aux financements publics.

## Le classement de Shanghai, un indicateur qui bouscule l'université française

Le classement de Shanghai vise à établir une hiérarchie mondiale des universités. Indirectement, il produit une comparaison des systèmes d'enseignement supérieur nationaux. À l'origine, en 2003, il est conçu pour mesurer la position des universités chinoises dans le monde. Cependant, lorsque les résultats ont été mis à disposition sur internet, ils sont devenus une référence internationale pour objectiver le prestige académique des établissements. Il se fonde sur quatre indicateurs, qui représentent 10 ou 20 % du score final : 1) la qualité de l'enseignement est mesurée par le nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les anciens élèves ; 2) la qualité de l'institution est mesurée par le nombre de prix Nobel et de médailles Fields parmi les chercheurs actuels, et par l'indicateur bibliométrique du nombre de chercheurs les plus cités dans leurs disciplines ; 3) les publications sont mesurées par les articles publiés dans deux revues américaines *Nature* et *Science* et par le nombre d'articles indexés dans deux grandes bases : *Science Citation Index*, et *Arts & Humanities Citation Index* ; 4) la taille de l'institution consiste en une pondération des précédents résultats par le nombre de chercheurs à temps plein de l'établissement.

Ces critères font l'objet de critiques (Eloire, 2010) : le classement s'intéresse principalement aux publications en anglais dans des revues américaines, ce qui avantage grandement les pays anglo-saxons ; il favorise les systèmes d'enseignement supérieur qui pratiquent la sélection des étudiants, ce qui n'est pas le cas de la France où les universités demeurent un service public d'accès universel ; la complexité de certains systèmes institutionnels (comme celui de la France) rend difficile l'analyse de la taille et des budgets des universités par les statisticiens chinois ; les distinctions prises en compte (prix Nobel et médaille Fields) favorisent indiscutablement les sciences dures, renvoyant les SHS<sup>1</sup> au statut de filières non « rentables ». Se pose alors la question : les universités sont-elles solubles dans un même classement mondial qui respecte les particularités nationales ?

Dans les années 2010, quelques années après

l'adoption de la Loi Responsabilité des Universités (LRU), les universités françaises s'en sortent globalement plutôt mal. Les mieux classées sont Paris-VI et Paris-XI (respectivement 42e et 49e place mondiale). 16 établissements américains (dont Harvard, Stanford et Berkeley) figurent parmi les 18 premiers. La France ne se positionne qu'au 7e rang des 37 pays présents dans le classement. Largement relayés, ces résultats sont pris très au sérieux par les dirigeants politiques et académiques, qui y voient un enjeu stratégique. En 2025, ils continuent d'inspirer des réformes normalisant progressivement le service public d'enseignement supérieur et de recherche français sur le modèle anglo-saxon, plus élitiste et concurrentiel.

### Une série de réformes visant à améliorer la compétitivité de la recherche française sur la scène internationale

Depuis la publication du premier classement de Shanghai, les gouvernements français ont engagé des réformes visant à accroître la compétitivité de la recherche française à l'échelle internationale et à améliorer le positionnement des universités françaises au sein du classement. La fusion des universités constitue l'un des axes majeurs de cette stratégie, amorcée dès 2006 avec la création des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur puis accélérée en 2013 avec la création des Communautés d'Université et d'Établissement (ComUE) et les Établissements Publics Expérimentaux en 2018. Ces derniers, au nombre de 19 aujourd'hui, se constituent à partir de la fusion d'établissements d'enseignement supérieur et visent à expérimenter de nouveaux modes d'organisation coopératifs autour d'un même projet.

Parallèlement, la mise en compétition des différents établissements et laboratoires de recherche s'est intensifiée à travers un nouveau mode de distribution des financements. Fondée en 2005 dans l'objectif de financer la recherche française sous la forme de contrats à durée déterminée, l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) incarne en partie cette orientation. Depuis 2014 et la promulgation d'un décret modifiant le fonctionnement de l'ANR, ces financements sont principalement attribués au travers d'appels à projets compétitifs

(1) SHS : Sciences humaines et sociales

portés par des équipes de recherche. La création de l'ANR entérine de fait l'instauration d'un modèle dual, où se combinent une part de financement récurrent de la recherche et une part de financement concurrentiel sur projet (Giry et Schultz, 2017). Dès sa création, le dispositif a fait l'objet de vives critiques de la part d'une partie des chercheur·ses, au motif qu'il s'inscrirait dans une dynamique de « libéralisation » et de « managérialisation » de la recherche (ibid., p. 63). Plus spécifiquement, en encourageant la recherche collaborative, ce mode de financement a été perçu comme le reflet de l'imposition des normes des sciences expérimentales aux sciences humaines et sociales, où les pratiques collectives de recherche sont moins courantes (Musselin, 2020). Pour autant, bien que contesté par une partie des membres de la communauté universitaire, ce mode d'organisation sur appels à projets a encore pris de l'importance à la faveur de la Loi de Programmation pour la Recherche de 2020, qui a renforcé le budget de l'ANR et permis ce faisant une hausse du taux de succès des appels à projets (de 17 % en 2020 à 23 % en 2021, avec un objectif de 30 % d'ici 2027).

Cette mise en compétition généralisée passe enfin par l'instauration de labels destinés à soutenir davantage des établissements et des projets de recherche reconnus pour leur « excellence scientifique ». Depuis 2010, le label « Initiatives D'Excellence » (IDEX) est attribué à des universités de recherche sélectionnées par un jury international après un appel à projets, et permettent à ces établissements d'obtenir des financements conséquents, entre 500 millions et 1 milliard d'euros. Le label « Laboratoires d'excellence » (LabEx), instauré la même année, cible quant à lui directement les organismes de recherche en accordant un financement supplémentaire à des laboratoires sélectionnés pour le caractère innovant et porteur de leurs projets, dans l'objectif qu'ils fassent « jeu égal avec leurs homologues étrangers ». L'ensemble de ces politiques n'est pas sans conséquences sur la morphologie de l'enseignement supérieur français. Romain Avouac et Hugo Harari-Kermadec (2021, p. 77) ont notamment pu montrer à quel point ces « politiques d'excellence » de l'enseignement supérieur produisent une « redistribution inversée » : les financements exceptionnels

correspondant à ces labels d'excellence sont attribués aux établissements qui concentrent les populations étudiantes déjà les mieux dotées en termes de capital culturel et de capital économique, contribuant ce faisant à un accroissement de la polarisation socio-scolaire du système universitaire français.

### **Des réformes aux effets escomptés... au prix d'un creusement des inégalités disciplinaires ?**

En partie destinées à rehausser le rang des universités françaises dans les classements internationaux, les réformes mises en place ont, sur ce point, globalement atteint leur objectif, mais de façon certainement bien plus modeste qu'escompté. Le nombre d'universités françaises présentes dans le top 100 du classement de Shanghai est passé de 3 à 4 entre 2010 et 2024, ces quatre établissements étant tous issus de la fusion d'universités. Surtout, la France positionne désormais l'une de ses universités dans le top 15 avec l'Université Paris-Saclay (au 12ème rang en 2024). Avec l'université Paris Sciences et Lettres (PSL), 33ème au classement de Shanghai 2024, elle fait partie des deux grandes universités issues du regroupement d'établissements, qui ont connu une importante ascension dans le classement à partir de 2020. L'Université Paris-Cité a également pu intégrer le top 100 du classement de Shanghai à la suite de sa création par fusion de l'Université Paris-Descartes et de l'Université Paris-Diderot en 2020.

Ce panorama global masque cependant de fortes disparités disciplinaires. Le classement de l'Université Paris-Saclay repose ainsi avant tout sur ses performances en mathématiques et en sciences physiques, deux disciplines où elle est respectivement classée 2ème et 8ème par le classement de Shanghai en 2024. En revanche, en sciences humaines et sociales, l'université navigue au mieux autour de la 400ème place, dans des disciplines comme l'économie ou la psychologie. Si l'Université PSL affiche des meilleurs résultats en sciences humaines et sociales (elle est notamment classée autour de la 200ème place en économie et en psychologie), son maintien dans le haut du classement repose surtout sur les sciences fondamentales et appliquées, en particulier les

sciences de la vie et de la terre où elle atteint le top 20. Ces éléments confirment le caractère biaisé du classement en faveur des sciences dites « dures », mais également le déséquilibre structurel de la recherche française, dont la compétitivité semble exclusivement reposer sur ces disciplines.

Cette centralité relative des sciences « dures » au détriment des sciences humaines et sociales dans les indicateurs de performance de la recherche scientifique française peut être mise en parallèle avec la répartition disciplinaire des financements consacrés à la recherche. Sur 10 110 projets financés par l'ANR entre 2014 et 2023, 90,6 % relèvent des sciences expérimentales (source : ANR). Cette inégalité se manifeste non seulement par un nombre de projets financés disproportionné entre les disciplines, mais également par une disparité dans le volume des financements. Entre 2014 et 2023, le financement moyen des projets ANR en sciences humaines et sociales s'élève à 314 428 €, tandis qu'en sciences de la vie, la discipline en moyenne la plus financée, il atteint 466 409 €. En définitive, entre 2014 et 2023, plus de 4 milliards d'euros ont été attribués par l'ANR à des projets de sciences « dures » contre un peu moins de 300 millions d'euros pour des projets en SHS. Entre ces deux dates, la part des financements alloués aux SHS reste stable, voire diminue depuis 2018.

Cette évolution des équilibres disciplinaires n'est pas indépendante des politiques d'excellence, dont la mise en œuvre s'est accélérée au cours du premier quinquennat d'Emmanuel Macron (2017-2022). Si le sous-financement structurel des sciences humaines et sociales mis en évidence s'explique en partie par des besoins plus faibles en infrastructures et technologies que dans les autres disciplines, les dynamiques observées sont néanmoins celles d'une stagnation voire d'une baisse des financements accordés aux SHS, après une période de hausse jusqu'en 2018.

## Conclusion

Plus de vingt ans après la création du classement de Shanghai et l'émergence d'un marché mondial des universités, le mode de fonctionnement de la recherche française s'est largement

transformé, principalement par le biais d'une mise en concurrence accrue des chercheurs, institutions de recherche et disciplines. Cette dynamique témoigne de la dimension performative des classements universitaires qui, en objectivant une hiérarchie entre les établissements sur des critères quantitatifs et bibliométriques, ont contribué à la transformation du système universitaire français dans l'objectif de le rapprocher des standards internationaux anglo-saxons. L'annonce par le PDG du CNRS Antoine Petit, le 12 décembre 2024, de la création d'un nouveau label, les « CNRS Key Labs », ne semble qu'entériner cette orientation.

### Hector Girard

Université de Lille, laboratoire Clersé

### Fabien Eloire

Université de Lille, laboratoire Clersé

## Bibliographie

Romain Avouac, Hugo Harari-Kermadec, **L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015)**, Économie et Statistique, no 528 529, 2021, p. 63 83.

Fabien Eloire, **Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique**, L'Homme & la Société, vol. 178, no 4, 2010, p. 17 38.

Johan Giry, Émilien Schultz, **L'ANR en ph(r)ase critique. Figures et déterminants de la critique d'un dispositif de financement**, Zilsel, vol. 2, no 2, 2017, p. 63 96.

Hugo Harari-Kermadec, **Le classement de Shanghai: l'université marchandisée, Lormont, le Bord de l'eau**, coll. « L'économie encastrée », 2019.

Christine Musselin, **Les paradoxes de la LPPR ou pourquoi l'annonce de moyens supplémentaires est-elle source de résistances ?**, Revue française de pédagogie, vol. 207, no 2, 2020, p. 41 48.



# L'éducation à l'« esprit d'entreprendre » : de la dé-scolarisation à la dé-professionnalisation

Olivia Chambard

*L'éducation à l'esprit d'entreprendre est devenue une dimension incontournable de la « professionnalisation » des études supérieures. Pour autant, l'examen de ses contenus donne à voir des enseignements pauvres non seulement en savoirs théoriques mais aussi en savoir-faire. Centré sur des « savoir-être », soit des schèmes normatifs délégitimant les valeurs scolaires au profit de celles de l'entreprise, ce projet éducatif s'éloigne en réalité d'une professionnalisation entendue comme la formation de professionnels compétents.*

(1) Mention de licence « Métiers de l'entrepreneuriat », mention de master « Entrepreneuriat et management de projet », Diplôme Étudiant-Entrepreneur (D2E).

À la suite de premières initiatives locales, une politique nationale de promotion de l'éducation de la jeunesse à l'entrepreneuriat a été déployée au cours de la décennie 2010. La mention obligatoire de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les dossiers d'accréditation des établissements, puis la création en 2014 des Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (Pépite) ainsi que du Statut national d'étudiant-entrepreneur (SNEE) ont constitué les étapes clefs de l'intégration de l'« esprit d'entreprendre » et des « compétences entrepreneuriales » dans la formation contemporaine de l'honnête homme – et femme.

Si l'intérêt de fournir, dans le cadre de l'aide à l'insertion professionnelle, des outils aux étudiants intéressés par la création d'une entreprise est compréhensible, que signifie le fait d'ériger l'éducation à l'entrepreneuriat en véritable mission des universités, au même titre que l'enseignement et la recherche ? Quels sont les ressorts et les effets de cette mise en circulation de la rhétorique de l'entrepreneuriat – catégorie, constituée dans le monde économique afin de désigner la création d'une activité profitable – dans l'enseignement supérieur, y compris

dans ses segments les plus éloignés du pôle économique ? S'agit-il d'un nouveau visage de la professionnalisation qui, en fournissant aux étudiants de nouvelles compétences, favoriserait leur employabilité ou leur capacité à créer leur propre emploi ? Il convient d'aller regarder de plus près ce qui se joue dans ces enseignements.

## À la recherche du programme commun de l'« éducation à l'entrepreneuriat »

Les dispositifs proposés sous le label de l'éducation à l'entrepreneuriat ou à l'esprit d'entreprendre dans les universités et les grandes écoles françaises prennent des formes variées. Ils se déclinent en modules ponctuels hors cursus (rencontres avec des entrepreneurs, business game, ateliers proposés par les services dédiés à l'insertion professionnelle, etc.), en cours magistraux et travaux dirigés inscrits dans les maquettes, en filières diplômantes dédiées – licences professionnelles, masters et diplômes d'établissement<sup>1</sup> destinés à former des entrepreneurs, des « salariés entreprenants » ou encore des formateurs à l'entrepreneuriat – ainsi qu'en accompagnement des étudiants et



jeunes diplômés portant un projet réel. En fonction du profil des publics – étudiants d’universités ou de grandes écoles, de filières littéraires, économiques ou scientifiques – mais aussi de celui des formateurs – enseignants-chercheurs, professionnels issus de l’entreprise, agents administratifs des établissements en charge des relations universités-entreprise, etc. – l’éducation à l’entrepreneuriat prend des visages multiples, de l’incubateur de « start-up » au développement personnel (« devenir entrepreneur de son existence ») en passant par des enseignements universitaires plus classiques adossés à la sous-discipline des sciences de gestion.

Les travaux que j’ai consacrés depuis une dizaine d’années à cet objet (Chambard, 2020) montrent que sa plasticité est une condition de son succès. Des usages différenciés en sont ainsi réalisés, qu’il s’agisse de donner un air plus « moderne » aux dispositifs de professionnalisation ou à l’« engagement étudiant », d’expérimenter des méthodes pédagogiques ou d’étendre l’empire des sciences de gestion (Le Gall, 2014). Pour autant, pointer ces usages n’empêche pas de repérer un « air de famille » ou un « programme commun ». En réduisant la place voire en délégitimant la transmission des savoirs et même, dans une certaine mesure, des savoir-faire, au profit des savoir-être et des schèmes normatifs, ce projet éducatif participe en réalité à un processus de dé-professionnalisation des sortants de l’enseignement supérieur.

### **Des « pédagogies actives » au service d’un enseignement tourné vers les « savoir-être »**

En étant présentée comme une opportunité pour expérimenter des méthodes innovantes auprès d’un public étudiant auquel l’institution n’est pas toujours ajustée, ce projet éducatif a pu rallier – non sans malentendus – des partisans d’une « ouverture » pure et simple de l’université à l’entreprise, et des tenants d’un progressisme pédagogique unis dans un même combat contre le « conservatisme » de l’institution universitaire (Laval et al., 2011). Les promoteurs de l’éducation à l’entrepreneuriat mettent en effet en avant le fait que ce type d’enseignement est indissociable de la mise en œuvre de méthodes pédagogiques « actives », telles que l’expérimentation pratique par des jeux sérieux,

les travaux de groupe, etc. Dans cet espace, le cours magistral (même s’il y est parfois fait recours) fait office de repoussoir : en entretien, un chargé de projet d’un Pépité fustige ainsi les « cours à la papa » leur préférant des méthodes « ludiques et sympa » (Le Lay, 2023). Les pédagogies dites « actives » fonctionnent comme point de ralliement des différentes catégories d’agents disposés à se faire le relais de l’éducation à l’entrepreneuriat dans leurs établissements : ils se recrutent notamment parmi les enseignants et enseignants-chercheurs en sciences de gestion, les intervenants issus du monde de l’entreprise, les personnels des services centraux en charge de l’insertion professionnelle, de la valorisation de la recherche ou encore des relations avec les entreprises, etc.

À quoi ressemblent concrètement ces dispositifs de sensibilisation et de formation à l’entrepreneuriat ? Au-delà des variations entre filières et établissements, ce type d’enseignement s’est cristallisé autour d’une forme modale : la préparation par groupe d’un projet entrepreneurial fictif, qui doit comporter un document comptable plus ou moins étayé, désigné comme business model, et aboutir à une présentation orale courte et dynamique appelée pitch. Dans ces enseignements est valorisé ce qui est « pratique » et (jugé) « immédiatement utile », au détriment de ce tout qui peut apparaître comme (trop) « théorique » ou « abstrait ». La « mise en activité » – qui se fait souvent activisme – est opposée à la passivité – de celui qui écoute, voire réfléchit. Les étudiants sont placés dans la temporalité de l’entreprise, qui est celle de l’urgence et de l’action. Tandis que l’École est renvoyée à son sens originel de « skhole », qui désigne en grec le loisir et le temps libre, l’univers entrepreneurial apparaît comme le seul monde sérieux dans lequel les étudiants doivent se projeter.

Au service de quels apprentissages cette forme pédagogique est-elle déployée ? Dans le référentiel de compétences « Entrepreneuriat et esprit d’entreprendre », élaboré en 2011 dans le cadre d’un partenariat entre le ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Insertion professionnelle, le Medef et la Conférence des présidents d’université, les contenus d’enseignement sont distingués entre « compétences transversales » et « compétences de

gestion ». Les premières renvoient surtout à des savoir-être, qui se déclinent dans des qualités morales (motivation, sens de l'effort, volonté, détermination), psychologiques (connaissance de soi, prise de confiance, prise d'initiative, créativité, s'accomplir, se réaliser, être rêveur et réaliste à la fois) et relationnelles (savoir travailler en équipe, communiquer, avoir du leadership, être autonome). Les « compétences de gestion » désignent quant à elles des savoir-faire, tels qu'identifier des opportunités, imaginer des produits et services, structurer un projet, réaliser le plan d'affaires, etc. Ces contenus sont cependant peu objectivés au sein des formations observées. Distillés oralement au fur et à mesure des besoins des étudiants dans l'accomplissement de leur projet, ils ne laissent guère de trace écrite. Quand ils font l'objet d'un enseignement plus explicite, c'est toujours en étant rapportés à leur utilité immédiate, par exemple sous la forme d'une « toolbox » (boîte à outils). Ce qui frappe également quand on s'intéresse à ces enseignements, c'est la mise à distance des normes scolaires et indissociablement des normes scientifiques, qui y a cours. Dans les travaux rendus comme dans la sélection des étudiants en amont, ce qui est évalué en priorité, c'est « la personnalité » (au détriment des réalisations), l'oral (de préférence à l'écrit), le résultat (plutôt que la démarche). Quitte à ce que soient valorisées des formes de bluff assumées comme telles – comme par exemple un business plan appuyé sur des chiffres erronés mais présenté à l'aide d'un bon pitch – et ce au nom de l'efficacité que ce procédé peut revêtir « dans la réalité » pour convaincre des investisseurs.

Soulignons néanmoins l'inégalité de la teneur des apprentissages entre les différentes formations. Dans les plus grandes écoles, sont plus souvent proposées de véritables formations à la création d'entreprises permettant d'acquérir des connaissances juridiques précises ainsi que des savoir-faire concrets en matière de finance et de montage d'un business plan. À l'inverse, dans les filières les plus dominées recevant un public plus populaire, au-delà du fait que les exemples de projets entrepreneuriaux travaillés ne sont pas les mêmes (entreprise de gardiennage de chat ou camping dans une licence professionnelle étudiée versus start-ups dans la finance dans le master d'HEC), la transmission est davantage limitée à des savoir-être un peu

creux et des exhortations vides à « se prendre en main » ou à « ne pas craindre l'échec ».

### **Esprit es-tu là ? Un projet de socialisation aux pratiques et valeurs de l'entreprise capitaliste**

Mais, parce que – hormis à la sortie de quelques filières élitistes –, les diplômés créent en réalité peu d'entreprises à la sortie de leurs études, l'éducation à un esprit d'entreprendre a tendance à prendre le pas sur une formation concrète à la création d'entreprises. En cohérence avec la domination des savoir-être évoquée, la finalité première devient celle de façonner, chez les étudiants mais aussi chez les personnels chargés de mettre en œuvre ces dispositifs, un « esprit entreprenant » ou un « esprit d'entreprendre », fait de « confiance en soi », d'« autonomie », d'« initiative », de « créativité ». Comme le registre de l'innovation pédagogique, cette façon de présenter les choses comporte une certaine efficacité pour convaincre les uns et les autres de s'engager dans ces dispositifs. Qui serait en effet pour l'hétéronomie, le suivisme et le conformisme ? Cependant, l'association exclusive de ces qualités au vocabulaire de l'entrepreneuriat interroge. Un scientifique, un artiste, un ingénieur ne peuvent-ils pas se montrer autonomes, audacieux et créatifs ? Ces qualités ne peuvent-elles se rencontrer chez des salariés du secteur privé comme du secteur public ? Doit-on nécessairement se penser et se dire « entrepreneur » pour développer ces manières d'agir ?

Ce qui ressort des formations étudiées est une association étroite de l'agir entrepreneurial comme régime d'action aux catégories de l'économie dominante. Est inculqué aux étudiants qu'une « initiative » n'est intéressante que si elle peut être rentable, qu'« être créatif » revient à créer de la valeur au sens économique. N'est valable que ce qui est « valorisable » selon les logiques marchandes, au détriment de l'utilité sociale des projets. La communication autour de certains dispositifs affiche certes des conceptions extensives de l'entrepreneuriat afin d'attirer aussi des étudiants désireux de travailler sur des projets d'association ou d'entreprise « verte » ou « sociale ». Mais au cours des sessions, on observe des rappels à l'ordre fréquents de la part des encadrants concernant

les exigences de « réalisme économique » qui obligent à revoir à la baisse toute préoccupation écologique ou sociale.

Apprenant à se comporter de manière « entrepreneuriale » au sens acquis par ce terme en régime capitaliste, l'éducation à l'esprit d'entreprendre contribue ainsi à diffuser les catégories de l'économie dominante. Il s'agit de préparer les futurs salariés à travailler par projet, en se montrant soucieux de leur rentabilité et prêts à accepter des rémunérations variables, arrimées aux bénéfices qu'ils génèrent. La figure valorisée est celle de l'« entrepreneur de soi », c'est-à-dire du travailleur flexible, capable de changer régulièrement d'activités ou de cumuler différents statuts de salarié et d'indépendant. Ce qui est également en jeu, c'est la diffusion d'une idéologie selon laquelle, grâce à son seul esprit d'entreprendre, chacun peut « réussir » selon l'injonction libérale du « quand on veut, on peut ».

\*\*\*

Face à des écoles, plus ou moins grandes, qui revendiquent en France la formation des élites et une meilleure préparation aux professions industrielles et commerciales, les universités cherchent à rattraper un supposé retard en matière de professionnalisation. La mise en avant du taux de chômage des diplômés sortants de certaines filières universitaires a pour effet de désarmer la critique de l'éducation à l'entrepreneuriat. Pour autant, si la professionnalisation renvoie à la formation de professionnels compétents, on en trouve ici une forme dévoyée qui vise surtout à faire intérioriser les normes et valeurs de l'univers capitaliste.

### **Olivia Chambard**

maîtresse de conférences en sociologie au Centre Pierre Naville/ Université d'Évry-Paris-Saclay,  
chercheuse associée au Centre d'études de l'emploi et du travail

### **Bibliographie**

Olivia Chambard, **Business Model.**

**L'Université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale**, Paris, La Découverte, 2020.

Christian Laval, Francis Vergne Pierre Clément, Guy Dreux, **La Nouvelle École capitaliste**, Paris, La Découverte, 2011.

Brice Le Gall, **La résistible ascension de la gestion universitaire et la transformation de la culture académique**, Savoir/Agir, n°29, pp.51-58, 2014.

Stéphane Le Lay, **Jouez ! Le travail à l'ère du management distraktif**, CNRS Éditions, 2023.

# Le néo-management à l'assaut de l'université française

Christophe Voilliot

*Il y a vingt-trois ans paraissait un livre qui proposait une analyse décapante des transformations du système scolaire, en mettant l'accent sur le rôle joué par les méthodes managériales transposées du secteur privé<sup>1</sup>. Cette révolution managériale est aussi à l'œuvre depuis plusieurs années à l'université.*

(1) Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, coll. « Sciences humaines », 2012.

(2) Franz Schultheis, Marta Roca i Escoda et Paul-Frantz Cousin (dir), *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et Travaux », 2008.

(3) BIATTSS personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques et sociaux et de santé.

Analyser ces transformations managériales présente néanmoins une difficulté majeure, l'implémentation des réformes s'est en effet réalisée par étapes, sous divers gouvernements, mais toujours avec une perspective globale que l'on peut faire remonter au processus de Bologne en 1998<sup>2</sup>. L'état des lieux que nous esquissons ici n'a donc pas vocation à proposer une analyse complète, mais à tirer les fils qui relient les transformations les plus récentes : le contractualisme, l'évaluation permanente et l'individualisation des carrières.

## Le contractualisme contre la fonction publique statutaire

Depuis l'adoption en 2007 de la LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités), l'autonomie en trompe-l'œil dont bénéficient les universités françaises – il serait plus juste de dire qu'elle les accable et les étouffe financièrement – s'est traduit entre autres choses par une augmentation du nombre de personnels recrutés de manière contractuelle, au détriment de l'emploi statutaire. Cette évolution concerne à la fois les personnels enseignants et les personnels BIATTSS<sup>3</sup>. En 2023, selon une note de la DGRH du ministère de l'enseignement supérieur, il y avait 20 340 enseignants contractuels en fonction dans les établissements publics de l'enseignement supérieur, soit 25 % de l'ensemble des personnels enseignants et enseignants-chercheurs. Mais cette

comptabilisation ne prend pas en compte les nombreux enseignants vacataires, dont le statut est d'autant plus précaire que ces vacations sont de plus en plus effectuées en l'absence d'un emploi principal, soit parce qu'il s'agit d'enseignants qui ont encore le statut d'étudiant, soit que les vacataires sont incités à adopter le statut d'autoentrepreneur. Une étude réalisée en 2024 par le collectif transpartisan *Nos services publics* a estimé leur effectif à 167 000 pour l'année 2021-2022, soit plus de 60 % des effectifs de l'ESR. La contribution des vacataires représente environ 5,6 millions d'heures équivalent-TD, soit l'équivalent du service d'enseignement de 15 000 enseignants ou de 29 000 enseignants-chercheurs titulaires à temps complet. En pratique, ces vacataires sont le plus souvent recrutés *intuitu personae* par les responsables de formation, avec tous les risques que cela représente, et leur recrutement est ensuite validé par les services RH des universités. En ce qui les concerne, nous sommes donc dans un en-deçà du contractualisme, plus précisément dans une gestion de la pénurie en partie transférée aux enseignants titulaires qui se trouvent le plus souvent contraints d'assumer un rôle de gestionnaire pour lequel ils ne sont pas formés et qui, statutairement, ne fait pas partie de leur mission. Non contentes de très mal rémunérer les vacataires, les universités entendent ainsi abaisser le coût de leur gestion dans une logique de contrôle du coût de l'offre de formation.

L'évolution est encore plus nette pour les personnels BIATTSS. En 2022, les agents contractuels sur missions permanentes représentaient 33,7 % de l'effectif total. Cette moyenne dissimule de profondes disparités entre les établissements et il n'est pas exceptionnel que la proportion de contractuels soit supérieure à 50 %. Ce recours au contrat est justifié par les directions des universités en référence au manque d'attractivité de la fonction publique d'une part et par la nécessité de faire appel à des profils spécifiques de l'autre. Ces deux arguments dissimulent en fait une profonde appétence pour la contractualisation qui permet d'ajuster les effectifs aux contraintes budgétaires, tout en permettant aux responsables de services administratifs d'exercer un contrôle plus direct sur le travail et la « manière de servir » des agents placés sous leur responsabilité. Ce management par le contrat peut facilement s'avérer toxique, du fait du chantage au recrutement ou au renouvellement du contrat. Malheureusement, la dégradation des conditions de travail ne fait pas partie des causes « officielles » de la perte d'attractivité, quoiqu'en disent les représentants des personnels au sein des formations spécialisées des CSA (conseils sociaux d'administration). Si la contractualisation est un des outils privilégiés par le néo-management public, c'est bien parce qu'elle réduit considérablement l'autonomie et l'indépendance des agents vis-à-vis de leur hiérarchie, soit précisément ce que le statut général de la fonction publique avait permis de conquérir.

## Vers l'évaluation permanente

Évaluer fait partie du quotidien du métier d'enseignant et c'est, à-dire vrai, une fragilité systémique à l'heure du néo-management triomphant. Parce qu'ils évaluent les étudiants dans le cadre des formations et des jurys de concours d'une part, activité que l'on qualifiera d'évaluation pédagogique, et leurs collègues dans le cadre de leurs activités de recherche de l'autre, ce que l'on désigne comme l'évaluation par les pairs, les enseignants-chercheurs sont souvent enclins à jouer le jeu de l'évaluation à outrance sans s'interroger sur la nature même des procédures qu'ils contribuent à mettre en œuvre. En effet, ce sont des réalités bien différentes qui ont été introduites par la révolution managériale. Là où l'évaluation pédagogique

et l'évaluation par les pairs est encadrée par des règles déontologiques strictes, l'évaluation managériale se caractérise par un appel au jugement axiologique et/ou une surcharge de travail qui empêche une évaluation de qualité. Les exemples de telles dérives sont malheureusement assez nombreux ces dernières années, du « suivi de carrière » des enseignants-chercheurs dont les effets ont été réduits par la mobilisation syndicale, à l'instauration dans le cadre de la LPR (loi de programmation de la recherche) en 2021 d'un régime indemnitaire basé sur l'évaluation<sup>4</sup>. L'évaluation managériale conduit à différencier, au sein d'activités nécessairement collectives, ce qui relève de l'apport individuel. Mission quasi-impossible en pratique, mais dont les effets sont pourtant réels sur la rémunération des personnels et sur leurs évolutions de carrières. Totalement aveugle à la dimension collective du travail, l'évaluation managériale contribue ainsi à fabriquer des différences symboliques et matérielles à l'échelle individuelle qui sont autant de motifs de souffrance au travail et de risques psycho-sociaux accrus.

Ce qui s'est joué récemment dans le cadre de l'évaluation par le HCERES<sup>5</sup> des établissements de la vague E (campagne d'évaluation 2024-2025) est exemplaire des carences de l'évaluation managériale. D'une part, le HCERES, mobilise en nombre des évaluateurs « volontaires », dont il ne prend pas la peine de vérifier les compétences<sup>6</sup>, pour établir des verdicts qui vont être utilisés ensuite pour disqualifier directement (le refus d'habilitation des formations) ou indirectement (la baisse des moyens attribués à l'université) le travail de leurs collègues ; d'autre part, il n'hésite pas à « retravailler » ces évaluations quand il estime qu'elles ne sont pas assez sévères<sup>7</sup>. En effet, l'évaluation managériale ne se définit pas par rapport à des éléments objectifs, elle est un processus de subjectivation forcée qui se définit par rapport à des objectifs extérieurs à l'objet même de l'évaluation : en l'espèce, la fermeture de formations ou l'évolution de l'allocation des moyens en défaveur de certaines disciplines jugées trop critiques... Là où Donald Trump réduit brutalement la subvention publique de l'Université de Columbia ou de celle de Harvard, son homologue français, en apparence moins brutal car il se dissimule derrière

(4) Voir le premier bilan du RIPEC en deux parties, réalisé par Raymond Grüber dans les numéros d'avril et de mai 2025 du mensuel du SNESUP qui montre son caractère profondément inégalitaire.

(5) HCERES : Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

(6) Mais il n'omet pas de les rémunérer, voir le tableau en annexe de la décision sur les barèmes indemnitaires : <https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/decision-2024-16.pdf>

(7) Soazig Le Nevé, « Vent de fronde contre le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur », Le Monde, 16 mars 2025.

(8) Indépendance toute relative car l'actuelle présidente du HCERES a été désignée, comme ses prédécesseurs, par le président de la République.

(9) Voir le dossier du numéro 440 de la Vie de la recherche scientifique intitulé « Liberté académique : résister à la délégitimation du savoir » : <https://snscs.fr/portfolio/liberte-academique-resister-a-la-delegitimation-du-savoir/>

(10) David Graeber, *Bullshit Jobs*, Paris, Les Liens qui libèrent, 2018.

(11) Gilles Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », *L'Autre journal*, n°1, mai 1990 : [http://aejcpp.free.fr/articles/contrôle\\_deleuze.htm](http://aejcpp.free.fr/articles/contrôle_deleuze.htm)

une institution soi-disant indépendante<sup>8</sup>, se contente de plonger des milliers d'enseignants et d'étudiants dans l'angoisse du devenir de leurs formations et de leurs diplômes.

## L'individualisation des carrières

Les progressions de carrière définies par le statut général de la fonction publique et les règles spécifiques aux différents corps constituent la meilleure garantie pour protéger les libertés académiques, qui ne se limitent pas à la liberté d'expression à laquelle on les assimile trop souvent<sup>9</sup>. Inversement, le néo-management contribue à affaiblir les libertés académiques en modifiant radicalement le sens subjectivement attribué par leurs agents à leurs missions. Sous prétexte d'attractivité, de réalisation de soi, d'optimisation de son potentiel et autres billevesées de la pseudoscience managériale, les carrières au sein de l'ESR sont de plus en plus différenciées. Ce processus de différenciation concerne principalement l'avancement, la rémunération et les conditions d'exercice des missions. Malheureusement, la formation doctorale constitue de plus en plus une prédeutique de cette lutte de tous contre tous, tant le devenir des doctorants est conditionné, dans un contexte de pénurie de postes, à la réalisation d'objectifs quantifiés inaccessibles, en particulier en matière de publications scientifiques (*publish or perish...*). Cette mise en concurrence généralisée est aggravée par l'évolution du financement de la recherche publique, de plus en plus dépendante de financements extérieurs (contrats, libéralités) ou d'appels en projet. Outre le caractère chronophage de la recherche de financements, cet aléa budgétaire permanent contribue à déplacer la définition des choix scientifiques, faisant de celui qui finance le véritable décideur au détriment des scientifiques eux-mêmes. L'évolution des carrières, déjà contrainte par la logique d'évaluation comme nous l'avons vu précédemment, se trouve ainsi formatée par des choix budgétaires qui échappent aux scientifiques. Heureux celui qui aura obtenu un financement européen, il pourra limiter sa charge d'enseignement, embaucher des vacataires pour se décharger des tâches qu'il jugera auxiliaires et, bien entendu, se voir récompensé et promu pour l'excellence de son travail. Pour les autres, le quotidien est parfois

plus morose... jusqu'à devenir, stigmatisme ultime, un chercheur non-publiant, c'est-à-dire dans l'esprit du néo-management, un rentier, un profiteur, dont il conviendrait de réorienter la carrière dans un sens plus productif.

La principale conséquence de ces avancées du néomanagement au sein de l'université est l'augmentation de la souffrance au travail, de la perte du sens lié au métier et de l'estime de soi des enseignant.e.s. Les transformations graduelles évoquées dans cet article sont aujourd'hui arrivées à un stade où, comme beaucoup de mes collègues, j'en viens à hésiter à conseiller à des étudiant.e.s d'embrasser cette carrière... Certes, nous sommes encore loin des *bullshit jobs* chers à David Graeber<sup>10</sup> ! Néanmoins, la concomitance de l'inflation des tâches bureaucratiques et des tentatives permanentes de remettre en cause la liberté pédagogique et la liberté de la recherche constituent un cadre propre à faciliter la dégradation objective de la condition universitaire et à confirmer le sombre pronostic de Gilles Deleuze sur l'émergence d'une société de contrôle : « Ce qui compte, c'est que nous sommes au début de quelque chose [...] Dans le régime des écoles : les formes de contrôle continu, et l'action de la formation permanente sur l'école, l'abandon correspondant de toute recherche à l'Université, l'introduction de l'"entreprise" à tous les niveaux de scolarité »<sup>11</sup>.

**Christophe Voilliot**

Maître de conférences HDR en science politique  
Université Paris-Nanterre

# Emploi Scientifique Public : alerte rouge

Anne Joulain

*Le 18 avril 2025, Élisabeth Borne lançait l'opération « Choose France for Science » dont l'objectif est de soutenir l'accueil des chercheurs étrangers. Cette opération de communication, en totale contradiction avec la politique de casse systématique de l'enseignement supérieur public menée par Macron, a choqué toute la communauté scientifique.*

Élisabeth Borne, ministre de l'Éducation Nationale et Philippe Baptiste, ministre chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche déclarent vouloir accueillir les bras ouverts les chercheuses étrangères (états-uniens surtout quand même) « pour faire rempart face aux attaques que subissent les libertés académiques dans le monde ». Macron a défendu sa vision : « un renforcement d'une recherche libre ; une politique d'innovation et d'attractivité ; des investissements au profit des grands défis scientifiques et technologiques à venir ». Le ministre Philippe Baptiste souhaite même que la France accueille « des centaines » de chercheurs !

## **La France, une terre d'accueil pour les scientifiques empêchées de mener à bien leur recherche ?**

Elisabeth Borne garante de la liberté académique des chercheuses ? C'est pourtant bien elle qui le 13 juillet dernier sur Radio J affirmait que l'islamo-gauchisme « existe dans la société, donc nécessairement à l'université ». Sa déclaration aux accents trumpistes alimente la surenchère entre tous les réactionnaires, du RN au gouvernement, et entretient un dangereux climat de défiance contre les chercheuses. Pourtant, comme l'avait rappelé son propre ministre de l'enseignement supérieur Philippe Baptiste, « ce terme n'existe pas en tant que terme universitaire,

il n'est même pas bien défini, donc cette notion n'existe pas ». Ce terme est utilisé et publicisé pour disqualifier des travaux de recherche à visée émancipatrice : études sur le genre, les sexualités, les migrations, les formes de domination et les effets à long terme de la colonisation dans les sociétés contemporaines.

Les sciences humaines et sociales ne sont pas seules visées par les foudres gouvernementales. Récemment, une chercheuse en math-info a été écartée d'un poste dans un laboratoire en zone à régime restrictif. Si le Haut Fonctionnaire Défense et Sécurité n'a pas motivé son avis- il n'a pas à le faire- il fait peu de doutes que c'est l'engagement militant de la chercheuse qui lui est reproché. Les organisations syndicales dénoncent l'"instrumentalisation" du dispositif de « protection du potentiel scientifique et technique » pour « restreindre les libertés académiques, l'indépendance de la recherche et la liberté d'expression des chercheurs ».

C'est la même volonté d'intimidation, de contrôle et de mise au pas de la libre expression dans les universités qui a conduit à l'interdiction de plusieurs conférences publiques au sujet de la Palestine. Cette fois, les motifs sont divers : « risque d'atteinte à l'ordre public », « antisémitisme » ou « apologie du terrorisme » pour qualifier des positions en défense des droits du peuple



(1) LMD : Licence Master Doctorat

(2) LRU : La loi relative aux libertés et responsabilités des universités

(3) LPR : Loi de programmation de la recherche

(4) État de l'emploi scientifique en France- Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES)- Mai 2025

palestinien.

La liberté académique des chercheurs et chercheuses exerçant en France est donc bien fragile...

## La France, terre d'attractivité pour les chercheurs ?

Les enseignants-chercheurs (EC) ont dû s'étouffer ! De fait leur métier connaît une vraie crise d'attractivité. D'ailleurs le ministère lui-même le reconnaît en réunissant un groupe de travail le 8 mai 2025 « sur l'attractivité RH des métiers de la recherche ». Les causes sont bien connues : conditions de travail dégradées et salaires ridiculement bas au regard des standards européens. Depuis 20 ans, les réformes se sont succédé : le LMD<sup>1</sup> (fin du cadrage national des diplômes- 2002), le « pacte pour la recherche » (création des agences d'évaluation, développement du financement de la recherche par appels à projets- 2006), la LRU<sup>2</sup> (autonomie des universités- 2007), la loi Fioraso (regroupement à deux vitesses des universités, création des IDEX, ISITE etc. qualifiés d'initiatives d'excellence- 2013), la LPR<sup>3</sup> (attaque des statuts, multiplication des statuts précaires- 2020). Au fil de ces réformes, toujours opérées sans concertation avec les personnels, les conditions de travail des personnels se sont dégradées, les tâches et les missions se sont accrues par incrémentation. Le travail invisibilisé et l'accroissement des tâches administratives ont bien souvent réduit le temps dévolu à la recherche au temps des congés. La mise en concurrence entre personnels, laboratoires, disciplines, établissements font perdre le sens du travail à de nombreux personnels. Dans le même temps, l'âge moyen de recrutement est passé de 32,7 ans en 2007 à 35,6 ans en 2023. La situation des maitresses de conférences de classe normale (40 % des EC), premier grade des EC, est particulièrement alarmante : leur taux de promotion est divisé par deux en 4 ans et ce sont ceux qui perçoivent le moins de primes.

Ce manque de reconnaissance, en plus d'être injuste, risque de conduire à du découragement, de la démotivation et au final un désengagement des collègues. Le moins que l'on puisse dire est que depuis 20 ans, les gouvernements successifs ont bien peu contribué à rendre le métier d'enseignant-chercheur attractif. Les collègues états-unis, s'ils exercent dans les mêmes conditions que leurs collègues titulaires des universités ne

seront pas déçus du voyage !

## La France pourrait accueillir « des centaines » de chercheurs ? !

Le ministre Philippe Baptiste pense ainsi résoudre la crise de l'emploi scientifique ? A-t-il lu de près les notes de son ministère ? Le ministère de l'enseignement supérieur a en effet publié récemment une note très instructive sur l'emploi scientifique<sup>4</sup>. Le nombre d'enseignantes-chercheuses en France est resté stable de 2007 à 2023 (avec un maximum en 2013) alors que le nombre d'étudiants a augmenté de 15% sur la période. Le nombre d'heures complémentaires a augmenté de 27% entre 2017 et 2023 ce qui montre bien que le taux d'encadrement est insuffisant pour faire face aux besoins. Et le pire est peut-être devant nous : 11% des EC ont 62 ans et plus et les scénarii prévoient une hausse de 47% des départs définitifs. Le rapport écrit en toutes lettres qu'il faudrait multiplier par 1,23 le rythme de recrutement actuel pour maintenir le taux d'encadrement (déjà insuffisant).

On comprend que l'enjeu (et le danger) est grand : si la règle du non-remplacement d'un fonctionnaire sur trois, récemment annoncée par Bayrou, était appliquée elle conduirait à une saignée du nombre d'EC fonctionnaires. Les conditions d'études dans les universités publiques seraient encore dégradées, faisant les affaires de l'enseignement privé à la croissance déjà indécente. Le nombre d'heures complémentaires continuerait à augmenter diminuant d'autant le potentiel de recherche, les conditions de travail se dégraderaient encore, les collectifs de travail s'affaibliraient. Le recul massif de l'emploi statutaire au profit des emplois précaires, CDD, CDI et autres contrats de missions fragiliserait l'autonomie des chercheurs et leur liberté académique. Il est grand temps de renouer avec une politique ambitieuse pour l'enseignement supérieur public et cela passera par la bataille pour l'emploi scientifique.

**Anne Joulain**

professeur des Universités à l'Université de Poitiers

# Recherches pour la société : tensions et perspectives

Cécile Gardiès

*Même si la recherche a toujours eu vocation à produire des connaissances pour éclairer le monde et son fonctionnement, les demandes actuelles de développement de recherches pour la société peuvent paraître, en ce sens, paradoxales et montrent plutôt des manières d'imposer des orientations en fonction de besoins sociaux ou politiques. Mais le développement parallèle des recherches collaboratives est peut-être une manière de contourner cette demande d'adéquation.*

## Les recherches pour la société : quelles tensions ?

Si l'implication directe des acteurs est devenue une pierre angulaire et une source de valorisation dans le paysage de la recherche contemporaine, l'adéquation entre les travaux scientifiques et les impératifs plus larges de la société demeurent une question complexe et sujette à de multiples tensions. Cette problématique se manifeste à travers plusieurs dimensions critiques, notamment la gestion du temps, les choix des objets de recherche et les dynamiques de médiatisation.

## Le décalage temporel : une source de frictions inévitable

L'une des discordances fondamentales réside dans une temporalité intrinsèquement différente de la recherche et de l'action sociale. Le processus de recherche scientifique, par sa nature même, exige un temps long, souvent incompressible, pour garantir la rigueur et la validité des résultats. Ce cycle inclut la problématisation, l'état de l'art, une investigation empirique souvent chronophage, et enfin, les phases cruciales d'analyse, d'interprétation et de confrontation des résultats avec la littérature scientifique. L'élaboration des idées, la vérification des faits et la formulation des conclusions nécessitent une liberté d'exploration intellectuelle qui ne s'arrête qu'avec la diffusion et la valorisation des travaux, notamment par le biais de publications

évaluées par les pairs. Cette temporalité, garante de la robustesse scientifique, se heurte fréquemment à l'urgence des besoins sociaux et des cycles de décision politique.

## Les choix des objets de recherche : entre pertinence scientifique et demandes sociétales

En effet la société exprime des besoins urgents face à des situations complexes et des défis multidimensionnels qu'elle peine à résoudre de manière autonome. Elle cherche parfois à s'appuyer sur des éclairages scientifiques pour étayer des propositions ou des décisions, conférant une légitimité via des points de vue scientifiques, souvent perçus comme moins sujets à controverse sociale. Cependant, lorsque la société sollicite la recherche, elle le fait majoritairement à partir de ses propres grilles de lecture et de ses propres temporalités, comme en témoignent de nombreux appels à projets. Cette approche peut conduire à un antagonisme entre les objets de recherche considérés comme pertinents par la communauté scientifique et ceux dictés par les demandes sociétales. La recherche, avec ses ressources et ses méthodologies propres, peut alors peiner à répondre efficacement à ces sollicitations, au-delà même de la question du temps.

## **La médiatisation de la science : entre vulgarisation et simplification excessive**

Les médias jouent également un rôle crucial en cherchant à s'appuyer sur les scientifiques pour vulgariser la recherche et légitimer leurs sujets d'actualité. Cette démarche peut rencontrer la volonté louable de certains chercheurs de diffuser leurs résultats au-delà de la seule communauté scientifique, une diffusion d'ailleurs de plus en plus valorisée dans les critères d'évaluation de la recherche. Néanmoins, ces initiatives médiatiques impliquent des formes de vulgarisation qui, bien que nécessaires, peuvent aboutir à des simplifications excessives de travaux complexes, ouvrant la porte à des interprétations orientées, voire instrumentalisées par des agendas politiques. De plus, la médiatisation des chercheurs présente un risque de sur-personnalisation d'approches qui sont, par essence, souvent le fruit d'un travail collectif et peut, par les questions posées, orienter involontairement les réponses.

## **Le paradoxe des recherches pour la société : un équilibre délicat**

En somme, il existe un paradoxe inhérent au développement des recherches "pour la société". D'un côté, ce type de recherche vise à répondre à des besoins sociaux identifiés, tels que la compréhension de problèmes complexes ou l'éclairage de choix stratégiques. De l'autre, elle est confrontée à une incompatibilité temporelle structurelle, une potentielle divergence dans le choix des objets d'étude, voire une injonction de résultats rapides et directement applicables, ce qui contredit la nature exploratoire et itérative de la démarche scientifique.

Pourtant, si les recherches "pour la société" ne peuvent pas toujours répondre à des demandes précises et datées, elles ont aussi le potentiel d'être à l'écoute des acteurs de terrain et d'envisager des solutions à leurs problèmes ou besoins concrets. C'est dans ce cadre que se sont développées des approches telles que les recherches collaboratives, les recherches-actions et les recherches-interventions. Ces recherches tentent de prendre en compte les acteurs en les impliquant directement dans les procès de recherche en partant de leurs besoins.

Cependant, il paraît essentiel de se questionner sur la véritable nature de ces recherches : sont-elles réellement centrées sur les acteurs ? Sont-elles affranchies des injonctions institutionnelles ?

Autrement dit, les recherches "pour la société" respectent-elles la temporalité nécessaire aux démarches scientifiques ? Laissent-elles aux chercheurs la liberté d'investigation des objets ? Et enfin, peuvent-elles réellement répondre aux besoins sociaux de manière durable et robuste ?

## **Les recherches pour la société et le rôle des différents acteurs**

Le champ de la recherche a connu une transformation significative, passant d'un modèle traditionnel à un modèle émergent, le premier se caractérise par une production de connaissances principalement disciplinaire, homogène et hiérarchique, axée sur l'expertise académique et le développement théorique. À l'inverse, le deuxième privilégie la production de connaissances dans et pour des contextes d'application, en réponse à des problèmes concrets. Ce modèle se distingue par sa transdisciplinarité, la diversification des acteurs impliqués (chercheurs, utilisateurs, praticiens), une organisation hétéroarchique et de nouvelles formes d'évaluation de la qualité. Cette transition marque un déplacement fondamental de la "science dans la société" (en tant qu'objet d'étude sociologique) vers la "science pour la société", où l'utilité et la pertinence sociale deviennent des moteurs primordiaux de la recherche, aux côtés de la rigueur scientifique. La légitimité de la science est désormais de plus en plus liée à sa capacité à générer des connaissances "socialement robustes", valides tant au sein des laboratoires qu'en dehors, dans l'espace public.

## **La recherche collaborative**

La recherche collaborative désigne une approche scientifique où la production de connaissances s'effectue par une coopération active et délibérée entre des chercheurs et des acteurs non-académiques, qu'il s'agisse d'individus, de groupes, d'associations ou de communautés. Souvent appelée recherche participative, recherche partenariale ou recherche-action, elle se distingue par un processus d'apprentissages mutuels et constructifs.

Cette forme de recherche se caractérise par plusieurs éléments clés notamment la co-construction des savoirs qui implique les parties prenantes à toutes les étapes du processus, de la définition de la problématique à la diffusion des résultats. Cela favorise une hybridation des savoirs, où les connaissances scientifiques se rencontrent et se

transforment au contact des savoirs expérimentiels et des sensibilités des communautés, sans perdre leur valeur intrinsèque. Une attention particulière est portée aux modalités de constitution de ces collectifs, à leur marge d'autonomie et aux degrés d'engagement de leurs membres qui sous-tendent leur fonctionnement. Le modèle de fonctionnement proposé par Desgagné et Berdnaz nous paraît intéressant à mobiliser car il définit le travail conjoint avec les acteurs en trois phases, la phase dite de co-situation qui correspond à l'identification d'un objet de recherche et de formation selon une double pertinence sociale de l'objet : pertinence pour la recherche et pour la pratique. Une phase de co-construction de l'activité réflexive à partir de laquelle se fait la collecte de données et enfin une phase de co-production de connaissances pour la recherche et de modèles d'intervention pour la pratique (double production).

C'est à partir de ce modèle que nous proposons d'illustrer la déclinaison d'une recherche collaborative qui peut répondre en partie aux interrogations soulevées en amont.

## Expériences de recherches collaboratives

Nous avons mené plusieurs recherches collaboratives avec des enseignants, déployées à partir d'analyses de pratiques étayées d'un point de vue didactique. La recherche collaborative s'est construite à partir d'une problématique définie collectivement et de nombreuses questions posées par les acteurs comme le problème du décrochage scolaire des élèves en lycée agricole. Cette première phase de problématisation a ouvert la voie à des expérimentations et des analyses de pratiques étayées par des outils de la recherche qui ont permis de passer à des phases de co-élaboration. Des formations partagées par les chercheurs avec les praticiens ont alimenté des analyses de pratiques par un partage des outils théoriques et alimenté de nouvelles ingénieries coconstruites. Enfin les formalisations progressives de nos expériences liées à l'écriture collective que ce soit sous forme de récits d'expériences ou d'écrits de recherche ont conforté cette circulation et alimenté la double pertinence.

Par la construction d'un tiers espace dans lequel des processus de médiation des savoirs ont pu se mettre en œuvre, on peut dire que la recherche collaborative s'est dessinée et concrétisée au travers d'une culture commune. Nous avons analysé

les processus de médiation des savoirs notamment par la dimension technique et organisationnelle qui est reflétée par la diversité par exemple des actions (organisationnelles, didactiques, pédagogiques, numériques etc.) et des modes de recueil de données, par la dimension symbolique caractérisée par la culture commune en cours de construction tout le long de la recherche (4 ans). Et enfin par la dimension langagière présente dans les phases de négociation, de co-construction d'ingénieries pédagogiques et dans les écritures collectives.

## Pour conclure : quelle double pertinence ?

La double pertinence revendiquée dans les recherches pour la société est un objectif de travail avec les acteurs difficile à atteindre et non exempt de pressions sociales ou politiques pour orienter les objets voire les méthodes d'investigation comme c'est le cas par exemple dans certains appels à projets. Néanmoins dans les recherches collaboratives qui partent des besoins identifiés avec les acteurs, le processus de réflexivité engendré semble permettre une circulation des savoirs et des changements de pratiques mais qui est corrélé à un temps long et à un processus chronophage fait de négociations, d'apprentissages réciproques et d'un cheminement nécessitant le respect des positions de chacun.

Cependant même dans ces exemples de recherches collaboratives qui semblent en partie pouvoir s'extraire des paradoxes énoncés au départ de cet article, notons qu'elles n'échappent pas aux demandes et prescriptions institutionnelles, comme ici dans nos exemples portant sur le contexte de l'enseignement agricole. En effet, des injonctions incitant les chercheurs à s'intéresser prioritairement au terrain de l'enseignement agricole sont clairement énoncées ainsi que des incitations à prendre en compte les orientations ministérielles dans nos recherches. Par exemple la question des transitions, même si celles-ci s'avèrent quasi caduques (seulement quelques années après leur énonciation) au vu des évolutions politiques, laissant les chercheurs dans une forme de déshérence où finalement seule l'autonomie qui, leur permettant de choisir leurs objets de recherche, reste la garantie d'une recherche libre pouvant se déployer dans un temps long.

## Cécile Gardiès

Professeure en sciences de l'information et de la communication,  
ENSFEA, UMR EFTS, Toulouse

## Bibliographie

Serge Desgagné, Nadine Bednarz, Pierre Lebus et al. **L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation**. Revue des sciences de l'éducation, 2001, vol. 27, no 1, p. 33-64.

Serge Desgagné, Nadine Bednarz, **Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens**. Revue des sciences de l'éducation, 2005, vol. 31, no 2, p. 245-258.

Cécile Gardiès, Laurent Fauré, **Changements dans les pratiques d'enseignement et ancrage des élèves : une analyse des leviers menée au sein d'un LéA enseignement agricole**. Éducation & didactique, 2024, vol. 2, p. 9-22.

Michael Gibbons, Camille Limoges, Peter Scott et al. **The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies**. 1994.

# Tous et toutes capables, à l'université aussi ?

Marie David

*La massification de l'enseignement supérieur s'accompagne de difficultés, pour une partie des étudiantes, à réussir leurs études, c'est-à-dire à apprendre et à obtenir leurs diplômes. Si ces difficultés trouvent en partie leur source dans l'enseignement pré-baccalauréat, le supérieur doit s'interroger sur ce qu'il est nécessaire de mettre en place pour favoriser les apprentissages des étudiants.*

(1) Tristan Poullaouec, Claire Lemêtre, « Retours sur la seconde explosion scolaire », Revue française de pédagogie, 167 | 2009, 5-11.

(2) C'est le cas de 93 % des titulaires d'un baccalauréat général, de 81 % pour un bac technologique et de seulement 46 % pour un bac professionnel ; ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France, n°17, 2024.

(3) Les réformes des dernières décennies, de l'élémentaire au lycée, ont systématiquement réduit le nombre d'heures de cours hebdomadaire des élèves. Chaque réduction est minime (de l'ordre d'une demi-heure à deux heures par semaine), mais le cumul dans l'année et sur l'ensemble de la scolarité est considérable. Chaque élève a travaillé moins longtemps, les lettres, les langues, les mathématiques... et moins eu de cours de façon générale.

(4) Voir à ce sujet les travaux de Mathieu Rossignol Brunet, de Leïla Frouillou et d'Annabelle Allouch.

Après la « seconde explosion scolaire<sup>1</sup> » qui a vu la plupart des jeunes accéder au lycée dans les années 1980 et 1990, allons-nous assister à une « explosion universitaire » ? Les effectifs d'étudiants croissent continûment depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, avec des périodes d'accélération, comme cela a été le cas depuis le milieu des années 2010. Pourtant, toutes les bachelier-es ne poursuivent pas d'études<sup>2</sup>, et celles et ceux qui le font ne s'inscrivent pas toutes à l'université. À l'heure où se développe un marché du supérieur privé, et alors que certaines formations publiques d'élite, comme les classes préparatoires aux grandes écoles, ne sont jamais parvenues à se démocratiser, l'université pourrait-elle accueillir toutes les jeunes ? Cela nécessiterait évidemment d'y affecter des moyens très conséquents. Mais au-delà : toutes les bachelier-es sont-ils et elles en capacité de suivre des études universitaires ? Et l'université est-elle capable de les faire réussir, c'est-à-dire de les faire apprendre et de les diplômer ?

## Des difficultés construites dans le secondaire

Dans l'état actuel du système éducatif, un premier obstacle réside dans la formation pré-bac. Les réformes depuis les années 2000 et le sous-financement de l'éducation ont fortement détérioré la scolarité des jeunes. Moins d'heures de cours (pensons par exemple aux langues vivantes)<sup>3</sup>, des enseignant-es non remplacés

en cas d'absence, le grand chaos des réformes Blanquer du lycée et du baccalauréat général et technologique... Tout cela a rendu les bachelier-es plus souvent fragiles du point de vue des connaissances acquises. C'est encore pire pour les bachelier-es professionnel·les, dont les réformes ont très fortement réduit les cours au profit des stages (après les avoir privé-es d'une année entière de formation, en 2009, avec le bac pro en trois ans). La mise en place d'Admission post-bac, puis de Parcoursup, a en outre créé un obstacle matériel et symbolique à l'entrée à l'université. Tandis qu'il y a vingt ans, il suffisait de faire la queue à la scolarité, avec son diplôme du baccalauréat sous le bras, pour s'inscrire en première année, les plateformes dissuadent certaines catégories de jeunes de demander une entrée en licence, et la création de capacités d'accueil leur en interdit parfois l'entrée<sup>4</sup>.

La fragilisation des apprentissages dans le secondaire trouve son écho dans le supérieur : les enseignant-es universitaires constatent ainsi les difficultés croissantes de leurs étudiant-es dans la maîtrise des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'université et sont souvent démuni-es pour y faire face. Pour autant, tout se joue-t-il avant le bac ? L'université est-elle condamnée à ne former que les meilleur-es bachelier-es généraux (donc à se fermer davantage aux classes populaires et aux jeunes racisé-es, déjà moins présent-es dans le supérieur) ?

À l'inverse, on peut penser que l'organisation générale des curricula universitaires, c'est-à-dire à la fois les contenus enseignés et l'organisation des enseignements (les cursus, les modes d'évaluation, etc.) peut être plus ou moins propice aux apprentissages étudiants et à la lutte contre leurs difficultés, ou au contraire au renforcement de celles-ci. Cette idée n'est pas neuve, puisque P. Bourdieu et J.-C. Passeron pointaient déjà les pratiques pédagogiques comme facteur d'inégalités entre les étudiants-es dans leur étude portant sur des universités parisiennes dans les années 1960<sup>5</sup>. Cependant, tandis que ces derniers relevaient une absence de préoccupation pédagogique des universitaires, la question pédagogique est devenue centrale à l'université aujourd'hui. Elle fait même l'objet d'une entreprise idéologique d'imposition de normes dans l'organisation des cursus, l'évaluation et les méthodes pédagogiques<sup>6</sup>.

## L'approche par compétences, une entreprise pédagogique

Cette entreprise idéologique trouve sa source dans le développement du modèle des compétences dans les entreprises à partir des années 1990. Il s'agit de développer la « professionnalisation » des études<sup>7</sup>, soit d'organiser l'ensemble des études en fonction de leur débouchés professionnels supposés (c'est l'« employabilité »). Cet objectif est inscrit dans la stratégie de Lisbonne en 2000, qui vise à construire, au sein du marché commun européen, une « société » et une « économie de la connaissance ». Ceci a abouti à la réforme dite du « LMD », soit l'organisation unifiée des curricula en diplôme de licence (bac + 3), master (bac + 5) et doctorat (bac + 8). Mais aussi à la diffusion de normes pour sélectionner les savoirs et construire les maquettes de formation, et pour enseigner. Ces normes peuvent se résumer en quatre expressions-clé : professionnalisation, donc, mais aussi « approche programme », « alignement pédagogique » et « approche par compétences ». Ces principes reposent en apparence sur des idées peu contestables : il faut réfléchir, dans la construction des curricula, à la cohérence et à la progressivité des savoirs qui sont enseignés, à des modalités d'évaluation adaptées, et au développement chez les étudiants-es de compétences à partir des savoirs qu'ils et elles apprennent. Mais l'imposition réelle de ces

normes va bien au-delà. Il s'agit, pour ses promoteurs, de valoriser tous les enseignements adisciplinaires, de former les étudiant-es à des compétences transversales qui ne sont pas fondées sur des connaissances, et à imposer la construction de formations en « blocs de compétences », détachables les uns des autres, et qui à terme pourraient être acquis (vendus, donc), à l'unité, ou à la carte. Le nouveau « bachelor universitaire de technologie » constitue actuellement la forme la plus avancée de ce modèle idéologique. Comme cette réforme l'illustre, ce modèle va avec la baisse des moyens donc des enseignements universitaires : il s'agit pour les universités de gagner en productivité. Les « entrepreneurs de morale<sup>8</sup> » qui cherchent à prescrire ce modèle se trouvent dans les ministères de l'enseignement supérieur, mais aussi dans les organismes de formation qui relaient les modèles (par exemple, à l'institut français de l'éducation, Ifé) et, au sein des universités, dans les services de pédagogie dont l'objectif est précisément de diffuser l'approche par compétences. Une nouvelle catégorie de personnels universitaires a pour cela été créée, les ingénieurs pédagogiques, qui ne sont ni chercheur-es, ni enseignant-es, mais dont la mission officielle est d'être les relais des approches précitées<sup>9</sup>. Ces services ont généralement le monopole de la formation des enseignant-es universitaires. Ces personnels promeuvent des pratiques pédagogiques « innovantes » (comprendre « numériques<sup>10</sup> ») dans des formations forcément transdisciplinaires.

## Améliorer les pratiques pédagogiques : du bricolage...

Si l'offensive idéologique des promoteurs des « compétences » est aisément identifiable, cela doit-il nous conduire à refuser toute formation des universitaires à l'enseignement ? Et même à toute réflexion pédagogique ?

Au contraire, inscrire, accueillir, faire apprendre et diplômer les jeunes à la sortie du lycée impose d'améliorer les curricula et les pratiques pédagogiques de façon radicale. Contrairement à une idée reçue, les universitaires, en particulier celles et ceux qui enseignent dans les premières années, se préoccupent de pédagogie. Ils cherchent à adapter leurs contenus, leurs manières de faire cours et leurs évaluations à

(5) Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

(6) Cette entreprise est analysée notamment par Stéphanie Tralongo, et Camille Noûs, *L'injonction à la « pédagogie du supérieur » : un cadrage étroit des enseignants-chercheurs ?* *La Pensée*, 411(3), 2022, 103-114.

(7) Catherine Agulhon, Bernard Convert, Francis Gugenheim, Sébastien Jakubowski, *La professionnalisation. Pour une université utile ?* Paris, L'Harmattan, 2012.

(8) Au sens de Howard S. Becker, les personnes et groupes qui cherchent à créer et à faire appliquer des normes.

(9) Sur le rôle des nouveaux acteurs des universités que sont notamment les personnels pédagogiques, on peut lire les travaux de Stéphanie Tralongo, ou les recherches en cours d'Alice Picoche.

(10) Denis Lemaître, « L'innovation pédagogique en question : analyse de discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(1) | 2018, mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 25 mai 2025.



(11) Marie David, *Sociologie des savoirs au lycée et à l'université*, Paris, L'Harmattan, 2024.

(12) Ce qui est clairement décrit dans Jacques Siracusa, *Vacances sociologiques, enseigner la sociologie à l'université*, Presses universitaires de Vincennes, 2008. Notons cependant que le caractère solitaire ou collectif du travail enseignant varie fortement entre les disciplines.

(13) Howard S. Becker, Blanche Geer, Everett C. Hughes, Anselm C. Strauss, *Boys in white. Student culture in medical school*, University of Chicago Press, 1961.

(14) Marie David, « La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés », *Recherches en éducation*, n°30, 2017.

leurs étudiant-es et aux difficultés qu'ils perçoivent chez elles et eux<sup>11</sup>. Mais l'organisation de l'institution universitaire leur complique la tâche. La surcharge de travail des enseignant-es universitaires limite leur temps pour préparer et améliorer leurs cours. Le manque de temps collectif aboutit à ce que, souvent, chacun doive préparer seul ses enseignements et ses évaluations<sup>12</sup>.

En somme, chaque enseignant-e doit inventer les solutions pédagogiques à des problèmes récurrents. Le bricolage pédagogique n'est certes pas une spécificité de l'enseignement supérieur, mais il est porté à l'université à son paroxysme, à cause de l'organisation du travail universitaire et de l'absence de formation à l'enseignement. « Enseigner est un métier qui s'apprend » défendent les formateurs et formatrices d'enseignant-es scolaires : dans le supérieur, cela reste un impensé.

### ... à la formation

Une formation initiale et continue des enseignants universitaires est pourtant la condition nécessaire de l'amélioration des apprentissages étudiants, donc de la démocratisation. Cette formation ne peut se résumer à donner des « trucs et astuces » transdisciplinaires (utiliser un boîtier de vote en amphi ou faire un joli diaporama...). Elle doit permettre aux débutant-es de comprendre l'histoire de leur discipline et de son enseignement scolaire et universitaire. Elle doit donner aux enseignant-es des éléments de compréhension d'ensemble du système universitaire, y compris dans une perspective internationale, afin de comprendre quels déterminismes pèsent sur les formations et d'interpréter les demandes institutionnelles qui leurs sont adressées. Il est en outre nécessaire que les enseignant-es puissent suivre des formations de didactique de leur discipline. La recherche en didactique du supérieur propose des outils d'identification des obstacles cognitifs des étudiant-es et des moyens de les surmonter : pourquoi se priver de ces apports ?

Une autre dimension de la formation est de permettre aux enseignant-es de situer leurs cursus dans l'ensemble du paysage universitaire et de l'enseignement supérieur : d'où viennent nos étudiant-es ? Quelles sont les formations

concurrentes, celles qui proposent des contenus comparables ? Il s'agit de comprendre ce que les étudiant-es savent et savent faire, ou non, à l'entrée dans une formation, et de réfléchir à l'articulation globale des curricula. L'épistémologie des disciplines permet de réfléchir au type de savoirs qui sont produits par la recherche et à leur articulation avec les savoirs effectivement transmis aux étudiant-es. Or il y a du jeu entre les deux : ce n'est pas parce que des savoirs sont transmis par des chercheur-es qu'il y a identité entre savoirs enseignés et savoirs issus de la recherche. L'étude des manières de préparer leurs cours par les enseignant-es-chercheur-es montre d'ailleurs de fortes similarités avec les pratiques des enseignant-es du secondaire. En première année, par exemple, comme au lycée, la plupart des enseignant-es s'appuient sur des cours préparés par des collègues pour préparer leurs séances (soit via des manuels, des sites internet, des polycopiés communs...). Il est également nécessaire d'interroger la manière dont les étudiants travaillent les savoirs, c'est-à-dire dont ils s'approprient les enseignements et dont ils définissent, à leur échelle, ce qu'il convient ou non d'apprendre<sup>13</sup>.

Pour améliorer significativement les apprentissages étudiants, il faut aussi se poser la question de la division du travail d'enseignement à l'université<sup>14</sup>. La répartition des services d'enseignement peut conduire à ce que les universitaires aient à enseigner des choses sans rapport avec leurs recherches, parfois même des contenus qu'ils maîtrisent mal, et c'est encore plus souvent le cas pour les enseignant-es débutants ou précaires, qui ne choisissent pas leurs enseignements. Alors que les titulaires, en particulier les professeur-es d'université, enseignent davantage dans les années supérieures, les débutant-es, les vacataires et les doctorant-es sont souvent cantonné-es à l'enseignement en première année de licence. Ils et elles ont ainsi peu de chances d'avoir à enseigner des savoirs liés à leurs spécialités de recherche, et doivent généralement changer d'enseignement tous les ans, ce qui rend plus difficile leur préparation. La division du travail universitaire crée les conditions pour que les enseignements de première année soient plus mal préparés et enseignés par des non-spécialistes (ce qui ne paraîtrait pas acceptable pour des étudiant-es de master), alors que c'est précisément là que les risques



de décrochage cognitif des étudiant·es sont les plus grands. Pourquoi ne pas faire l'inverse ? Cela supposerait de rediscuter des hiérarchies statutaires à l'université.

## Des diplômes pour l'élite ou pour tou·tes les jeunes ?

Un autre cap décisif est à franchir. Si l'idée du « tous capables » a fortement pénétré la communauté enseignante scolaire et les textes officiels de l'Éducation nationale (même si sa mise en oeuvre concrète reste très inachevée), elle a très peu franchi les portes de l'université. Sommes-nous convaincu·es que toutes et tous les bacheliers ont une place à l'université ? Que les faire s'intégrer dans la culture étudiante, apprendre les savoirs universitaires et réussir in fine leurs examens est possible, si les conditions sont réunies ? Ou pensons-nous au contraire que les diplômes et surtout les savoirs universitaires doivent être réservés à une élite, ou du moins à une partie restreinte de la population ?

Les derniers gouvernements ont tranché, en se donnant comme objectif de restreindre l'accès des collégien·nes au lycée et en fermant de plus en plus les voies d'accès à l'université.

Au contraire, se convaincre du « tous et toutes capables à l'université » nécessite de penser les moyens nécessaires pour faire advenir une nouvelle étape décisive de la démocratisation de l'accès aux savoirs.

### Marie David

Maîtresse de conférences en sociologie  
Centre nantais de sociologie, UMR 6025  
Nantes université, Institut national supérieur du professorat  
et de l'éducation de Nantes.

### Bibliographie

Stéphanie Bridoux, Nicolas Grenier-Bolley, Caroline Leininger (Dir.), **Les recherches en pédagogie universitaire : vers une approche disciplinairement située ? Les enseignants-chercheurs au prisme de leurs formations et de leurs pratiques**, ISTE éditions, 2023.

Marie David, **Sociologie des savoirs au lycée et à l'université**, L'Harmattan, 2024.

Cédric Hugrée et Tristan Poullaouec, **L'université qui vient, Raisons d'agir**, 2022.

Sophia Stavrou, **L'Université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises**, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2017.

# Une idée républicaine et démocratique de l'université.

Anne Roger

Michèle Artaud

*Dans un contexte de restrictions budgétaires, de menaces idéologiques et de marchandisation de l'enseignement supérieur, réaffirmer la nécessité d'une lutte pour les enjeux démocratiques de l'Université publique.*

## L'onde de choc américaine

Au-delà de son impact sur l'ordre géopolitique, la diplomatie internationale et sur la démocratie, l'élection de Donald Trump à la présidence des États-Unis, puis la mise en œuvre de son programme réactionnaire constituent un véritable séisme dans le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur et une porte ouverte à la progression de l'obscurantisme. Les conséquences pour les institutions de recherche américaines - dont certaines pourtant emblématiques telles que la NASA, ou les universités de Harvard, Stanford ou Columbia - sont d'ores et déjà désastreuses : licenciements massifs des chercheur·ses, arrêt du financement de certains programmes de recherche, élimination de revues scientifiques ou de données numériques issues de la recherche ou encore interdiction des programmes portant sur des thèmes jugés trop subversifs par le pouvoir en place tels que le climat, la diversité, les inégalités entre les femmes et les hommes, les discriminations, etc. Cette onde de choc se diffuse bien au-delà du seul territoire américain.

Dans ce contexte, comprendre les raisons pour lesquelles l'Université publique est aujourd'hui sciemment ciblée, en même temps que le sont la justice et la presse, est essentiel. Elle dérange pour ce qu'elle est : un puissant outil d'émancipation de toutes et tous, susceptible de remettre en cause les systèmes de domination établis. L'Université fait peur parce qu'au-delà des formations qu'elle dispense, d'une grande qualité pour toutes et tous les étudiant·es, le tout à moindre coût, elle reste

un lieu de formation à l'esprit critique par la diffusion et la production de savoir, un lieu de mixité sociale et de tissage de liens durables.

## Réaffirmer un projet politique pour l'Université

L'ensemble des alinéas de l'article L123-2 du code de l'éducation dessine les contours de ce que doit être le service public de l'enseignement supérieur. Certains d'entre eux résonnent pour nous davantage que d'autres. Ainsi « le développement de la recherche, support nécessaire des formations dispensées, [...] la diffusion des connaissances dans leur diversité et [...] l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent » et encore « la lutte contre les discriminations, [...] la réduction des inégalités sociales ou culturelles et [...] la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche », sont autant de principes rappelés par le code de l'éducation pour caractériser la substance du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ils sont également le cœur de l'engagement des enseignant·es, chercheur·es et enseignant·es chercheur·es dans l'enseignement supérieur et la recherche (ESR) et nourrissent l'engagement militant qui pousse à le défendre et à le promouvoir à un moment où il subit des attaques frontales d'une rare violence. L'appropriation collective des savoirs comme bien commun et facteur de progrès social reste une absolue nécessité,

pour la démocratie comme pour l'avenir de notre société.

Premier élément, pour assurer « à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche », l'ESR public doit pouvoir accueillir toutes et tous les bacheliers et bachelières dans la formation supérieure de leur choix. Or, la limitation des places dans l'ESR public a été organisée, d'un côté, sous couvert d'orientation, par les plateformes Parcoursup et MonMaster et, d'un autre côté, par les contraintes budgétaires successives qui ont des conséquences directes sur les capacités d'accueil des universités. Des emplois titulaires sont gelés et les moyens d'ouvrir les 150 000 places manquantes restent aux abonnés absents. Un boulevard s'ouvre pour la multiplication des écoles privées dans le supérieur, auxquelles les plateformes servent de vitrines, avec un coût des études, prohibitif, sans rapport avec la qualité des formations dispensées. Cette tendance est cautionnée par le gouvernement qui voit dans les formations privées la solution pour poursuivre le désengagement de l'État en matière d'éducation.

Deuxième élément, « la réduction des inégalités sociales et culturelles », inscrite elle aussi dans le code de l'Éducation, ne peut s'obtenir qu'au prix de choix politiques et budgétaires forts qui permettent de mettre en place les dispositifs indispensables pour élargir l'accès et aider toutes et tous les étudiant·es à réussir dans le supérieur - notamment dans les premières années où les groupes de travaux dirigés et de travaux pratiques surchargés, l'instabilité des équipes avec une augmentation déraisonnable du nombre de vacataires et de contractuel·les, créent des conditions peu favorables.

### **Menaces budgétaires et obscurantistes sur la recherche**

Le développement de la recherche est lui aussi battu en brèche. Là encore, les contraintes budgétaires pèsent, avec un taux de recrutement des enseignant·es-chercheur·es insuffisant, limité par le budget austéritaire imposé aux universités dont 80% affichaient un déficit fin 2024. La plupart des équipes n'ont pas ou peu de financements pérennes et la course aux appels à projets qui devient nécessaire absorbe temps et énergie qui seraient mieux employés autrement. Qui plus

est la liberté académique et l'indépendance des enseignant·es-chercheur·es, au fondement de leur métier, sont régulièrement remises en cause. D'un côté, la course aux subsides comme celle de l'innovation à courte vue orientent les axes de recherche et limitent le développement de la recherche fondamentale, pourtant indispensable à la production d'innovations et de progrès sur le moyen et long terme. D'un autre côté, un mauvais procès est fait à la recherche, sous couvert d'une obligation fantasmée de "neutralité" mortifère, alors que le code de l'éducation dans son article L141-6 précise que le service public de l'ESR « doit garantir à l'enseignement et à la recherche leurs possibilités de libre développement scientifique, créateur et critique ».

Les procès en wokisme ou en antisémitisme faits aux universités se multiplient sur la base d'amalgames, jusqu'à servir de prétexte à la rédaction d'une loi contre l'antisémitisme dans l'enseignement supérieur qui réduit la liberté académique. Celle-ci fait par ailleurs l'objet de tentatives de restrictions de son périmètre particulièrement préoccupantes par diverses chartes, jusqu'à un projet de loi qui, en prétendant la renforcer, la place aux mains des législateurs. S'en prendre aux libertés des universitaires, attaquer leur indépendance, sont des signes qui ne trompent pas. Partout où les idées d'extrême droite prospèrent, les libertés reculent.

L'épisode dramatique que vivent nos collègues aux États-Unis, avec les attaques d'un président qui ne cesse de sombrer dans un autoritarisme plus qu'inquiétant, nous montre à quel point l'équilibre est fragile. Si la situation en France n'en est pas encore à ce stade, les premiers symptômes du même mal sont déjà présents. La situation financière de beaucoup d'universités est désastreuse et les conséquences des plans de retour à l'équilibre financier sont déjà bien visibles. La volonté politique d'asservir les formations supérieures et la recherche aux besoins immédiats de l'économie capitaliste et de brider leur potentiel émancipateur ne cesse de devenir plus évidente.

### **Attaques contre la démocratie universitaire**

Le code de l'éducation dit encore, dans l'article L711-1, que les établissements de l'ESR public « sont gérés de façon démocratique avec le concours de l'ensemble des personnels, des

étudiants et de personnalités extérieures », enregistrant par-là que démocratie et collégialité sont indispensables pour faire vivre un enseignement et une recherche dynamiques, qui prennent en compte les besoins de la société comme ceux propres à l'exercice des deux missions premières de l'université, l'enseignement et la recherche. Or, depuis plus d'une dizaine d'années maintenant, les évolutions législatives et réglementaires ont considérablement transformé le gouvernement des universités et de certaines de leurs composantes, en minorant la place accordée aux représentant-es des personnels et des étudiant-es dans les instances, avec une acmé pour les INSPE et les établissements publics expérimentaux.

Cette attaque de la démocratie et de la collégialité, installée sous couvert d'autonomie servant de cache-misère, s'accompagne d'une dérégulation qui aboutit à un éclatement du paysage universitaire, à une volonté de s'abstraire du cadre du code de l'éducation pour attaquer tous azimuts les statuts des personnels et saborder les conditions de travail.

### **Attaques contre la démocratie universitaire**

Le tableau paraît sombre, d'autant que dans d'autres contrées, pourtant intellectuellement proches comme l'Argentine, la destruction de l'université de service public est en marche. Cependant nombre de collègues se battent et résistent, souvent dans l'ombre et dans des conditions difficiles : certains arrivent à maintenir une démocratie et une collégialité réelle dans les UFR ou les laboratoires et préservent les conditions de travail des collègues, parfois au détriment des leurs ; d'autres font exister une formation exigeante et non sélective, d'autres encore luttent pied à pied pour faire respecter la réglementation protectrice qui reste en vigueur et faire fonctionner les instances ou bien maintiennent vivants des domaines de recherche qui n'ont pas l'heur d'être dans l'air du temps mais qui sont vitaux pour la société.

Bref, nombre de collègues maintiennent vivant ce qui fait de nous des fonctionnaires de l'État au service de l'intérêt général, de l'université un endroit à part, vital pour le progrès de la société, et de la profession d'enseignant-e-chercheur-e un métier si passionnant qui permet de comprendre, d'analyser, d'accompagner voire de produire les

transformations de la société ainsi que d'aider les jeunes générations à s'émanciper et à y trouver leur place pour en dessiner l'avenir le meilleur possible, fait de justice et de cohésion sociales, de respect de l'environnement et de paix.

Nous croyons en l'idée républicaine et démocratique de l'université. Celles et ceux qui cherchent à la détruire sont parfois celles et ceux qui sont censées la promouvoir. Dans chaque établissement, nous devons continuer à prendre soin des leviers qui rendent l'université attractive, enthousiasmante et socialement indispensable. C'est cette université-là que nous sommes fier-es de faire vivre. Une université qui a les moyens d'accomplir sa mission de formation, sans laisser les étudiant-es en difficulté à la porte ou sur le bord du chemin et qui reste un creuset de mixité sociale et d'émancipation ; les moyens d'accomplir sa mission de recherche, fondamentale comme appliquée, sans sujets tabous, avec des lieux de débats pluriels et ouverts qui permettent que les opinions et les connaissances puissent s'exprimer, se confronter, être mises à l'épreuve des sciences que nous produisons. Une université qui soit collégiale et démocratique, où le pouvoir n'est pas dans les mains de quelques-un-es mais repose sur la participation de toutes et tous à la mesure des possibilités de chacun-e, et qui a pour but « l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent », de tous les individus qui la composent.

La France a les ressources pour développer un enseignement supérieur et une recherche, publics, ambitieux, libres et indépendants : la preuve en est dans les mannes servies à l'enseignement supérieur privé. L'actualité états-unienne ne peut que renforcer notre volonté de garantir un enseignement supérieur émancipateur, une recherche créative parce que libérée des pressions économiques et un projet de société inclusif, respectueux des ressources naturelles et construisant partout la paix.

**Anne Roger**

enseignante-chercheuse à l'université Lyon 1,  
ancienne secrétaire générale du SNESUP-FSU

**Michèle Artaud**

enseignante-chercheuse à l'université d'Aix-Marseille  
Université,  
membre du bureau national du SNESUP-FSU

# Entretien avec Collectif des doctorant.e.s de la FERC-CGT

**Paul Devin pour carnets rouges**

## **Comment est née la volonté d'une syndicalisation des doctorants ?**

Au départ, la volonté d'organiser les doctorants au sein de la CGT naît de deux constats majeurs que de nombreux camarades faisaient. D'abord, les syndicats étudiants semblaient représenter pour nous une impasse et toutes les tentatives de mobilisation des doctorants en leur sein n'avaient jamais prise. Et ensuite, la forme « collectif de précaires », qui a connu une certaine félicité il y a une dizaine d'années, et à laquelle nous sommes nombreux à avoir contribué, cumulait le défaut de la dispersion et de l'atomisation. De plus ces collectifs étaient difficilement pérennes et ne permettaient pas pour les mobilisations successives de s'appuyer sur une expérience. On pouvait avoir le sentiment qu'il fallait à chaque mobilisation tout reprendre à zéro.

Partant de ce constat, nous organiser au sein de la CGT nous a paru être une solution permettant de résoudre ces difficultés, avec une structure qui se maintient même entre les mouvements sociaux et qui permet d'emblée de se coordonner entre différents établissements. Ça permettait aussi de sortir d'un travers de certains collectifs de précaires, où des camarades tendaient à se vivre comme les « plus précaires des précaires » : on se

disait que de ce point de vue, le syndicalisme inter-catégoriel de la CGT, où tu côtoies aussi des agent-es administratives qui restent au SMIC la majorité de leur vie avec un chef relou sur leur dos, ou des agent-es de ménage en sous-traitance, ça ne ferait pas de mal.

C'est aussi dans ce but qu'on n'a pas créé un syndicat CGT doctorant.es, mais un collectif : on va chercher les doctorant.es sur leurs problématiques spécifiques, de manière volontariste, mais le but c'est bien de participer à une lutte plus large avec les autres salarié.es du secteur, mais aussi avec les autres secteurs, la CGT étant un syndicat interpro.

Il y avait aussi l'idée que le syndicalisme, pour être fort, doit concentrer son énergie sur les plus précaires, là où le salariat est le plus attaqué. Si on se replie sur les segments les plus stables, on ne fait qu'accompagner la casse du statut de la fonction publique. D'où l'importance de notre travail qui vise les contractuel.les, les vacataires, bref toutes celles et ceux qu'on appelait les « hors-statut » : on pense que c'est en organisant les hors statut qu'on défend le statut !

## **Comment s'articule dans votre militantisme les luttes liées à vos conditions de travail et les luttes pour démocratiser l'enseignement supérieur ?**

D'abord pour les doctorant·es, les luttes pour les conditions de travail, c'est la reconnaissance des doctorant·es comme des travailleur·euses. Une reconnaissance qui passe par un contrat de travail, des droits sociaux, et des droits à l'expression démocratique au sein de nos établissements. On considère que chaque catégorie de personnel doit avoir son mot à dire et doit être entendue pour fixer les objectifs et les moyens de l'ESR. Aujourd'hui le fonctionnement des établissements de l'ESR se fonde sur une gouvernance où les enseignants chercheurs sont extrêmement majoritaires ce qui contribue à taire les opinions et les revendications de nos collègues BIATSS (Personnels des bibliothèques, ingénieurs, administratifs, techniques, pédagogiques, sociaux et de santé). Les doctorants sont dans la même situation, ils n'ont que peu ou pas le droit à la parole et sont sans cesse ramenés à un statut de quasi-étudiant. C'est une lutte de tous les jours pour nous imposer face à notre employeur.

Pour revenir sur la démocratisation au sens large de l'ESR, le contrat de travail permet aussi à des doctorants de sortir d'une forme de précarité économique car il pérennise un revenu et ouvre des droits. Il permet pour nombre d'entre nous de se projeter dans un doctorat sans devoir faire reposer notre travail sur des ressources extérieures, familiales (pour ceux qui y ont accès) ou professionnelles. Aujourd'hui malheureusement il y a encore trop peu de contrats et trop de collègues doivent multiplier les charges de travail annexes et précaires. La lutte des doctorant·es c'est aussi une lutte pour l'accès au doctorat qui aujourd'hui est de plus en plus conditionné à l'obtention d'un contrat. C'est une forme de barrière à l'entrée qui permet déjà d'évacuer de ce diplôme de nombreux étudiant·es.

Cette lutte pour l'accès au doctorat n'est pas séparable de la lutte générale pour l'accès à l'ESR que les gouvernements successifs ne cessent de restreindre par la multiplication des processus et des dispositifs de sélection qui reste in fine des formes objectivées de sélection sociale.

### **Pourriez-vous nous décrire ce qui précarise les conditions de travail des doctorants ?**

Le capitalisme ahah !

Pour être plus concret, ce qui aujourd'hui impose une précarité aux doctorant·es c'est le sous financement de l'ESR. Il y a

aujourd'hui trop peu de contrats doctoraux et de nombreux collègues doivent trouver où ils le peuvent des ressources pour mener ou finir une thèse. Ensuite, le manque de moyens dans l'ESR conduit inévitablement à un manque de postes de titulaires ce qui pousse encore les doctorants et les docteurs à multiplier les contrats courts, précaires et à entrer en concurrence entre eux. Ce qui est délétère pour l'organisation des jeunes chercheurs.

Ensuite, le manque de moyens contribue à modifier les attendus qui pèsent sur les doctorant·es ce qui crée mécaniquement de la souffrance au travail quand on exige des résultats rapides, immédiatement valorisables, quand on ne peut offrir comme horizon qu'un contrat court, payé au lance-pierre. Pour les doctorants un des moyens de financer leur thèse c'est le recours à la vacation. La vacation c'est la forme de précarité la plus complète et la plus honteuse. C'est un non-statut, sans contrat, on l'on est payé à la tâche en dessous du SMIC et avec des retards de paiement structurels.

Enfin, c'est le statut de doctorant en lui-même qui nous précarise. Pas vraiment reconnu·es comme des professionnel·les, pas totalement des étudiant·es, nos établissements se servent de ce statut bâtard pour nous maltraiter notamment administrativement. On se retrouve dans une situation où le respect minimal de nos droits doit faire l'objet d'incessantes négociations, demandes, luttes collectives. Ne serait-ce que pour être payé en temps et en heure nous avons dû mettre en place une ambitieuse campagne nationale de recours juridiques systématiques qui a amené à forcer les facs à nous rémunérer et à se mettre en conformité avec la loi. Je pense que cela montre bien l'état de maltraitance qui est aujourd'hui la norme.

### **Comment percevez-vous les menaces qui pèsent sur les libertés académiques ?**

Avec beaucoup d'inquiétude bien évidemment. On ne peut qu'être saisi par les attaques incessantes des pouvoirs autoritaires contre la science et les scientifiques. L'administration Trump en est un exemple flagrant bien entendu. Les coups de tronçonneuse d'Elon Musk dans les organismes de recherche états-uniens et en particulier ceux trop tournés vers les études sur l'environnement choquent. La lutte menée par ces réactionnaires contre les politiques de DEI (diversity, equality and inclusion) est ouvertement une mesure de remise en ordre social contre les minorités. C'est une lutte contre les petites avancées de démocratisation de l'université.

Mais ce qu'il faut dire c'est que l'effroi que nous procurent ces

nouvelles outre-Atlantique nous rappelle que nos dirigeants ne sont pas en reste sur la question de la haine du savoir. On se souvient des honteuses accusations d'islamo-gauchisme des ministres Blanquer et Vidal qui avaient annoncé mandater des enquêtes internes aux relents maccarthystes. On le voit encore aujourd'hui, les opinions politiques des chercheur-euses sont scrutées et peuvent motiver des sanctions administratives ou professionnelles. Nous avons eu un exemple frappant avec notre collègue calédonien Mathias Chauchat sanctionné sur des fondements politiques pour des soi-disant accointances avec les militants kanaks. Dernièrement c'est une collègue recrutée pour un post-doctorat dont la nomination a été annulée car elle a été engagée dans un groupe militant écologiste. C'est notamment sur le fondement du dispositif des Zones à Régime Restrictif que l'administration décide de sanctionner des chercheur-euses pour des raisons politiques. Ces ZRR sont en pleine expansion et représentent une menace très concrète sur les libertés académiques en France.

Par ailleurs, une des menaces les plus diffuses et en même temps les plus dangereuses, c'est le sous-financement. C'est une mise au pas silencieuse et insidieuse mais dont les effets sont majeurs et directs pour les chercheur-euses et notamment les doctorant-es. Quand on assèche les finances des établissements de l'ESR, que l'on réduit les subventions et qu'on fonde le service public de l'ESR sur des ressources propres, on oblige la recherche à se rendre désirable par les détenteurs de capitaux et on attaque l'autonomie de la recherche dont les libertés académiques sont le corollaire.

Quand en même temps on permet le développement de l'ESR privé et notamment le privé à but lucratif, c'est toute la recherche et l'enseignement qu'on place dans les mains des intérêts privés et c'est la notion même de service public que l'on contribue à détruire !

### **Comment penser aujourd'hui une université affranchie des dominations économiques ?**

Pour la CGT la seule solution c'est le développement d'un grand service public national d'Enseignement supérieur et de Recherche laïque, démocratique et émancipateur. C'est à ces conditions et à elles seules que nous pourrions nous défaire des chaînes de l'intérêt privé.

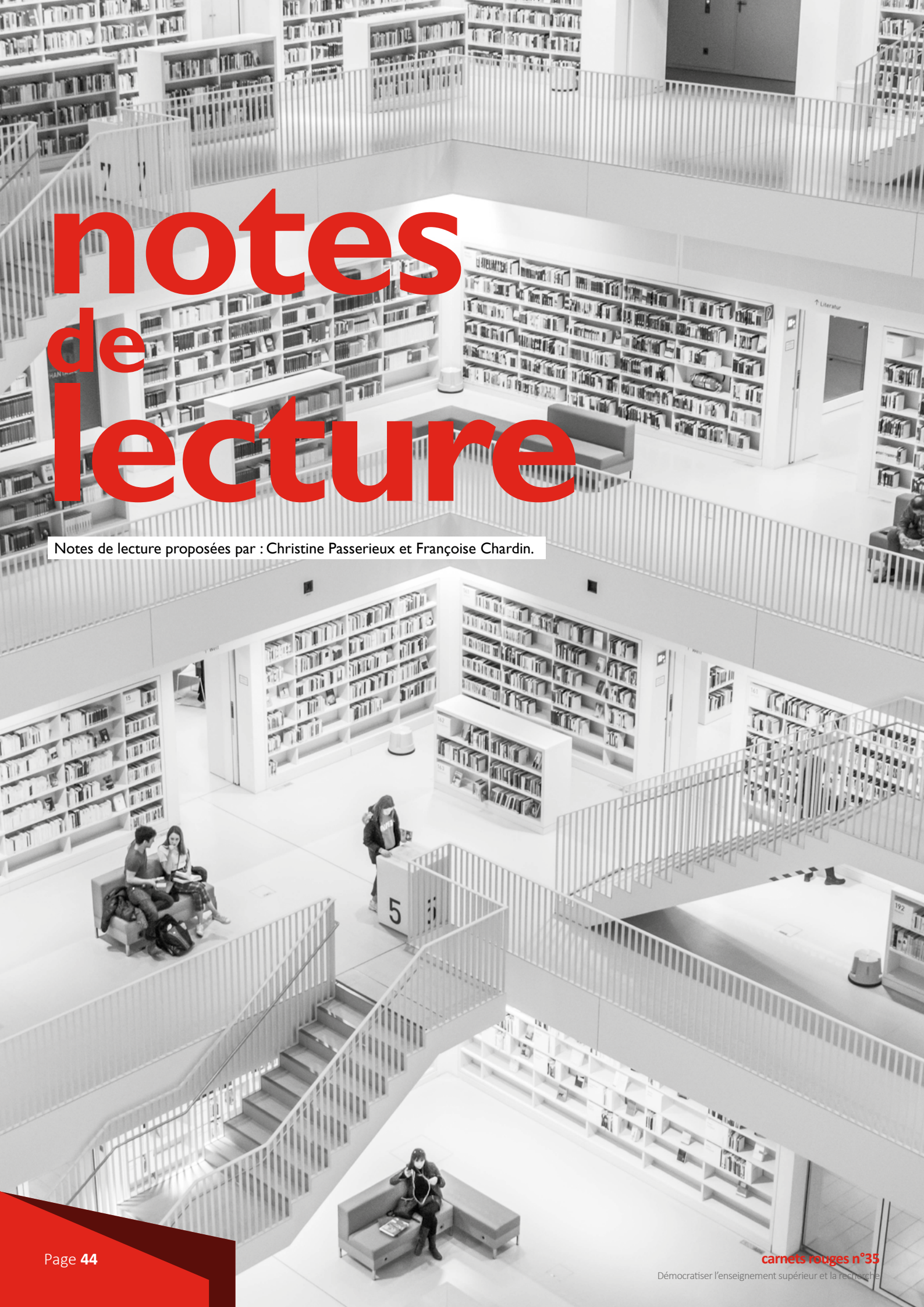
Il faut un financement public massif dans l'ESR pour atteindre à minima les objectifs fixés par les traités internationaux. Ce financement permettra de délier l'université des dominations économiques et autorisera une véritable autonomie de

la recherche et de l'enseignement. Le caractère national est à notre sens fondamental tant depuis vingt ans « l'autonomie » des universités a permis la multiplication de spécificités locales poussant à la concurrence de tous contre tous. C'est par la réaffirmation d'un service public identique sur tout le territoire, fondé sur des statuts universels que l'on pourra pleinement embrasser la diversité des réalités locales et accueillir dans l'ESR le plus grand nombre.

La démocratisation de l'ESR passe bien évidemment par le refinancement de l'université et par la suppression des dispositifs de sélection. Nous l'avons déjà dit mais cette sélection qui est avant tout une sélection sociale sert les intérêts économiques. Elle enferme arbitrairement tout un pan de la jeunesse et l'exclut de l'université. Pour elleux, le seul horizon c'est de se mettre au service du capital. La démocratisation doit également être interne et une refonte de la gouvernance de l'ESR est aujourd'hui plus que nécessaire. Il est impératif que les instances de représentation des personnels soient renforcées, que le Conseil National des Universités (instance collégiale et élue) prenne une place centrale dans la définition des missions de l'ESR et dans l'évaluation de la recherche.

Enfin, l'ESR doit retrouver sa mission et sa promesse émancipatrice et offrir à chacun.e l'opportunité de trouver et de tracer sa voie en toute indépendance et de se délier des structures de domination de la société capitaliste.





# notes de lecture

Notes de lecture proposées par : Christine Passerieux et Françoise Chardin.

# Le cube. Révélation sur les dérives de l'enseignement supérieur privé

**Claire Marchal**

Flammarion. Enquête, 2025

---

« Le Cube ». Un titre assez énigmatique mais qui se révèle aussi pertinent que percutant à la lecture de l'ouvrage de Claire Marchal, qui a mené pendant deux ans une enquête sur la politique managériale d'une holding, Galileo Global Education, leader international de l'enseignement supérieur privé à but lucratif. L'autrice a pendant ces deux années collecté un matériau dense et divers, (entretiens, témoignages, documents internes et confidentiels...) et révèle la face cachée de cette entreprise, implantée dans 18 pays avec un chiffre d'affaires d'un milliard en 2021.

L'argumentaire est étayé pour dénoncer la « machine à fric, développée à bas bruit » qui ne recule devant rien « dans les béances d'une administration française consentante » au point qu'elle la subventionne, comme elle a subventionné les crèches privées ou les maisons pour personnes âgées, participant ainsi au démantèlement des services publics.

La valorisation financière de l'entreprise et le maintien de sa position dominante sont le moteur de sa politique. Chaque décision est pilotée par le Cube, un logiciel qui analyse en temps réel les performances financières de l'entreprise, en augmentation constante. Les frais d'inscription dans les écoles qui appartiennent à la galaxie Galileo, s'élèvent à plusieurs milliers d'euros par an. Mais la répartition est explicite : 20 € pour l'enseignement, 40€ pour les dépenses courantes, 40€ pour le bénéfice de l'établissement. Pour une enseignante, se pratique un formatage plutôt qu'une formation lorsque celle-ci est réduite à une marchandise, dont est attendue une forte rentabilité. Et tous les moyens sont bons pour y parvenir. Embauche de prestataires plutôt que de profs ; renvoi de salariés ; absence de contrats, emploi du temps changeant ; baisse des revenus et non application du droit du travail, etc. Ubérisation et new management sont de rigueur, « une attitude positive [pour] ne pas mettre l'école en péril ». Un prof dénonce l'infantilisation et la soumission requises. « On vend du rêve alors qu'on nous met une pression de dingue » dit un témoin.

Quant aux étudiants ils sont des « clients [ou de] simples produits de consommation », une « statistique commerciale »... Galileo recrute les laissés pour compte de Parcoursup, massivement issus des classes populaires et se spécialise dans les branches professionnelles quasi absentes des formations universitaires publiques. Si une partie de ces étudiants obtiennent pour diplôme « une certification professionnelle rattachée au ministère du travail et sans rien à voir avec l'enseignement supérieur », « les élèves les plus mauvais ne sont pas présentés à la certification. On ne leur donne que le diplôme d'école, un document en carton qui ne veut rien dire. Comme ça, on n'a pas de vrais taux d'échec » explique un ancien directeur. « Le pauvre est un marché d'avenir », qui « vend du rêve à des jeunes qui n'ont pas d'argent », alors que l'« on sait qu'ils ne trouveront pas de boulot ».

Les témoignages sont accablants, la recherche rigoureuse. Cet ouvrage est un outil nécessaire alors que l'université publique est en grave danger. Mais s'agit-il vraiment de dérives ou plutôt d'une politique assumée d'inégalités en matière d'éducation de la maternelle à l'université ? S'agit-il de dérives ou plutôt d'un projet de société, cher au président et à ses ministres, quand ces entreprises sont subventionnées, mises en avant ? Est-ce une dérive ou le choix délibéré de la casse systématique des services publics au profit d'intérêts privés ? Malgré le sous-titre, ce livre est sans ambiguïtés !



# Des différences curriculaires en classe de 6ème

## Une analyse de cahiers d'élèves d'établissements socialement différenciés

Élisabeth Bautier et Marion Van Brederode (dir.)

Presses Universitaires de Rennes, 2024

---

La parution de l'ouvrage collectif dirigé par Élisabeth Bautier et Marion Van Brederode est une preuve si nécessaire, de la vitalité de la recherche, malgré les attaques qu'elle ne cesse de subir. L'ouvrage est le produit d'un travail mené par des enseignants chercheurs du réseau Reseida (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages), de l'équipe Circeft-escol ainsi que d'étudiants souvent enseignants. L'ouvrage s'inscrit dans la continuité de travaux de la recherche, qui ne cessent depuis des années de mettre en partage des outils théoriques, afin que toutes celles et ceux pour qui l'éducation est une question démocratique centrale s'en emparent sur le terrain pédagogique. Et donc politique. Chercheuses et chercheur (un homme dans l'équipe ce qui mérite d'être signalé !) s'inscrivent dans le projet de construire « une culture commune constituée des savoirs scolaires, disciplinaires acquis en tant que réponses à des questionnements d'hier et d'aujourd'hui ». Pour cela ils s'appuient sur l'étude de cahiers d'élèves de 6ème, issus d'établissements socialement différenciés afin de « saisir les différences de complexité du travail intellectuel et langagier sollicité dans les différentes classes, dans la diversité des situations ».

Le travail demandé aux élèves est analysé et les chercheurs constatent que si les contenus de programmes (en français et SVT) sont sensiblement les mêmes, la complexité des tâches diffère. Et ce sont bien celles-ci qu'il faut identifier afin de comprendre ce qui relève d'« un régime majeur et d'un régime mineur du travail sollicité » qui se distinguent par le degré de complexité des tâches langagières et cognitives.

L'étude des cahiers fait apparaître que les élèves ne sont pas tous confrontés aux mêmes pratiques de l'écrit et que l'écrit n'est pas également présent dans toutes les classes. Dans les établissements qui scolarisent plutôt des élèves de classes populaires

(REP) les tâches prescrites sont plus simples (réponses à des questions contenus dans le texte, exercices à trous...) alors que dans les établissements qui recrutent des élèves issus de milieux favorisés les tâches sollicitent davantage la réflexion, la mobilisation de savoirs antérieurs et de mises en relation... Ce qui a des incidences, y compris à long terme, sur la possibilité d'identifier ou non l'activité intellectuelle requise par l'école, et sur une entrée effective dans les apprentissages.

Le curriculum est défini par les contenus de savoirs, et par la forme de leur transmission, très perceptible dans les cahiers : cadrage dans l'organisation de la page et des cahiers, catégorisations implicites des traces (résumé, recherche...), type de traces laissées par les élèves, usage qu'ils en font en classe, à la maison, etc. Les chercheurs traquent les plus fines différences, s'intéressent à « l'identification d'une fréquentation (ou d'une confrontation) potentiellement différenciée de la littérature scolaire par des publics scolaires eux-mêmes socialement différents ». Cette identification des tâches par le biais des cahiers permet de comprendre « ce sur quoi et dans quelle mesure (l'école) exerce les élèves de façons différentes ».

Cet ouvrage est sans aucun doute un outil pour les enseignants, dès l'école primaire, en mettant en lumière les différences réelles, y compris les plus « petites », entre les élèves afin de ne pas ajouter aux inégalités sociales des inégalités scolaires. Il confirme que la formation des enseignants est un enjeu majeur pour (re)penser la visée d'une école pleinement démocratique.

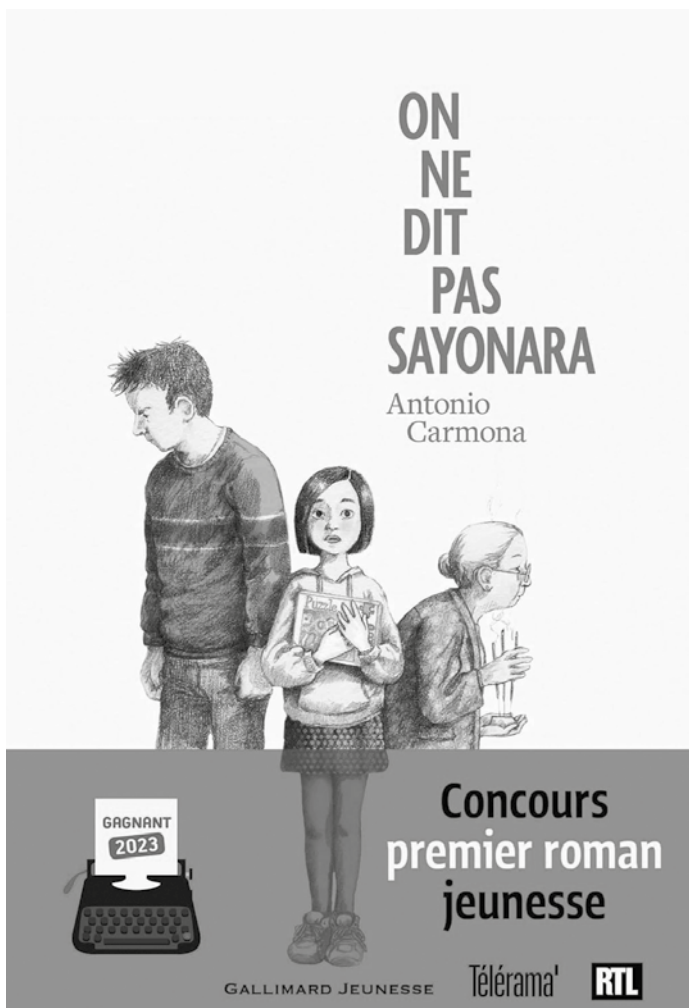
# Stupeurs et tremblements

*Faillies, fêlures, fractures personnelles et collectives viennent percuter la trajectoire des héros de ces deux romans jeunesse, dont l'humour et la tendresse nous feraient prendre goût aux catastrophes...*

## On ne dit pas Sayonara

**Antonio CARMONA**

Gallimard 2023



Drôle de titre que celui-là, qui pose d'emblée une interdiction de parole, donnant le la d'une histoire plaçant musique et silence en son cœur. Elle s'ouvre sur la scène originelle du choc subi par la jeune héroïne et narratrice, Élise, huit ans, qui, quarante-huit heures après l'annonce par son père du décès de sa mère, le voit de sa fenêtre creuser dans le jardin deux trous profonds dans

lesquels il vient enfouir successivement tous les CD, puis toutes les partitions de sa mère, pianiste célèbre. A la question qu'il lui pose en l'apercevant : Tu dors pas ? répond non sans humour une interrogation silencieuse de la fillette qui va préfigurer les quatre années suivantes de leur vie commune : Est-ce qu'on peut dormir en regardant son père creuser des tombes dans son jardin ?

Quatre années que vont ponctuer toute une série d'interdictions : défense de parler japonais, la langue maternelle, défense d'ouvrir la pièce dédiée au piano, défense d'arroser le cerisier du Japon planté par la mère, défense de manger et de lire japonais, défense surtout de poser ce qui est désigné pendant les trois quarts du roman comme LA question dont le lecteur ignore la teneur, mais qu'il est amené habilement à partager avec la fillette : quelle est donc cette mort qui a conduit le père à infliger une seconde peine d'effacement complet ? A cette interrogation s'ajoute pour la fillette la peur d'avoir une part de responsabilité dans ce décès dont on lui cache les causes.

Pour supporter cette règle du silence, Élise se lance dans la réalisation de puzzles toujours plus compliqués-le plus précieux d'entre eux, qu'elle laisse intact dans sa boîte, est le dernier cadeau de sa mère-, dont elle laisse toujours à dessein les derniers emplacements vides. Le roman est émaillé de ces fines notations de gestes destinés à remplacer la parole interdite.

Le fil de l'histoire reprend lorsqu'à l'âge de 12 ans, Élise fait trois rencontres qui vont lui permettre de briser sa solitude. Trois personnages apparaissent, telles trois bonnes fées qui vont enfin se pencher sur un berceau qui avait pris bien des allures de tombeau.

La première est une fantasque professeur d'arts plastiques, madame Dedenon, dont les consignes insolites semblent n'avoir d'autre but que d'échapper à celles-ci. La dernière en date « Faites

d'une œuvre du passé un présent plus-que-parfait » enchante Élise en lui donnant l'occasion de faire des bribes de sa vie un montage présentable.

La seconde est la grand-mère maternelle japonaise venue lui rendre visite, qui, sans parler un mot de français, impose des gestes de résurrection dans la maison fantôme : avec une patiente obstination, elle pose une photo de la mère d'Élise, devant laquelle elle apporte de petits quartiers de mandarine en guise d'offrande, évoque le Japon, tisse de fragiles et éphémères fils de mémoire avec son gendre.

La dernière est l'amie de collègue, Stella, véritable bonne étoile, un peu « barrée » de son propre aveu, qui semble tout droit sortie d'un des mangas qu'elle affectionne, avec son visage susceptible de prendre la forme de toutes les lettres de l'alphabet pour accompagner de sa délicate exubérance les émotions d'Élise : « Elle me regardait avec la tendresse et l'intensité qui lui étaient propres, ses yeux formaient deux grands O et ses sourcils de tout petits accents circonflexes au-dessus ». Passionnée du héros Naruto, elle transforme les angoisses d'Élise en glorieux combats, qu'il s'agisse de participer à un concours de puzzles, pour lequel elle s'improvise inénarrable coach : « On recommence ! Le même puzzle. Sauf que maintenant j'entre dans le game : quand tu es à 90% du résultat je te hurle dessus pour te motiver ! OK ma vieille ? Je n'étais pas sûre de saisir la raison pour laquelle Stella

m'appelait ma vieille depuis qu'elle était mon coach. Ni en quoi le fait qu'elle me hurle dessus allait me motiver. Mais j'ai quand même dit oui, coach, yes coach, onegai shimasu kouchi par politesse » ; ou qu'elle la pousse enfin à affronter l'ultime combat avec son père en lui posant enfin LA question.

Les rencontres entre ces trois personnages donnent lieu à des scènes souvent cocasses, car on rit beaucoup dans le roman. Stella voit dans la rencontre avec la grand-mère l'occasion de mettre en œuvre sa connaissance livresque du Japon, ce que celle-ci accepte avec un chaleureux amusement : « Les deux se sont lancées dans une espèce de concours de courbettes interminable et mon amie s'est finalement retrouvée à genoux, (presque à plat ventre en fait), les mains en avant dans une attitude de vénération prosternée qu'on ne réserve qu'à l'empereur du Japon ».

Tant de fantaisie, de délicatesse, de culture et de joie de vivre finiront bien sûr par abattre les murailles. On n'en dira pas plus ici, pour laisser le plaisir de la lecture, sans donner LA réponse à LA question.

Révétons cependant que si on ne dit pas Sayonara, c'est que ce terme marque un adieu définitif, auquel on peut préférer Mata ne, un au revoir préfigurant des retrouvailles. On l'adresse de tout cœur à l'auteur, dont nous retrouverons avec grand plaisir l'humour et la profondeur.



# Fêlures bleues

Jérôme LEROY

Syros 2024

Fêlures bleues peut se lire comme un grand roman d'amour, d'aventures et d'anticipation. Dans la France des années 2060, se réalisent les pires craintes de nos années 2020 : le

réchauffement de la planète produit son lot de catastrophes, pour le plus grand bonheur du narrateur Tristan Varenne, petit garçon rêveur et solitaire, qui voit arriver dans sa classe de CE1 une jeune réfugiée climatique de la région niçoise, Anna Vrémia : amitié indéfectible, qui évolue en passion exclusive au fil de leur adolescence. Mais la catastrophe du 14 mars 2072 va briser cette fusion. Une équipe de scientifiques a mis au point une expérience destinée à remonter dans le temps pour corriger les erreurs commises par les humains et rendre

la Terre de nouveau habitable. Leur hâte imprudente va ouvrir, ce 14 mars, des milliers de fêlures dans le ciel par lesquelles se trouvent aspirés des millions d'habitants sur la planète. Tristan et Anna, exceptionnellement séparés ce jour-là par un voyage scolaire, vont se trouver propulsés dans des espace-temps différents.

Se retrouveront-ils un jour grâce à la quête obstinée de Tristan ?

Il serait dommage de s'arrêter à la surface de cette bande-annonce racoleuse, car le charme du roman se niche dans des subtilités qui l'affranchissent précisément d'un script au total un peu banal de récit catastrophe. Ce n'est pas sur le Titanic de Cameron que Jérôme Leroy nous invite à monter.

La vision en légère anticipation de notre monde se garde tout d'abord du manichéisme habituel vis-à-vis d'une science forcément folle. La recherche a permis de mettre au point des dispositifs susceptibles de contrecarrer les effets du réchauffement climatique, et c'est l'ambition démesurée de vouloir les dupliquer dans le passé qui engendre la catastrophe. Sans lourdeur, le récit interroge à chaque instant, souvent avec humour, la réalité éthique d'un monde nouveau. Nuage, l'amie d'Anna, l'interroge lorsque le synthéchat de celle-ci rend l'âme ou plutôt les batteries : « Est-ce qu'on peut dire « mort » pour un pour un truc artificiel ? ». Mais n'est-ce pas après tout le chagrin qui hisse à la dignité du deuil une carcasse mécanique ? Moins affreux en tout cas que la transformation inverse qu'opèrent les Viandards, ces trafiquants d'organes d'enfants pauvres, entre les mains de qui ceux-ci deviennent des réserves de pièces détachées... C'est à ce triste sort qu'a échappé Nuage.

Mais plus que tout, l'auteur prend plaisir à jouer du mélange des temps et des espaces. Les fameuses fêlures ne font pas qu'aspirer, elles rejettent aussi toutes sortes de créatures venues de temps passés ou de lieux encore inconnus, ce qui permet d'assister à des rencontres improbables entre des guerriers contemporains, des dinosaures ou des samouraïs.

De la même façon, le récit fait ressentir la jubilation de faire se confronter des genres et des procédés littéraires différents. Que devient un héros de roman de chevalerie, le si bien nommé Tristan, quand il doit accomplir sa quête dans un récit

d'anticipation ? On retrouve avec Nuage des métamorphoses de personnages classiques : elle est par sa débrouillardise le Scapin providentiel qui vient en aide aux amoureux contrariés ; elle devient la confidente des tragédies classiques, témoin des malheurs des héros. Mais elle peut aussi s'infiltrer dans le triangle amoureux des romans du dix-neuvième siècle. Comment ne pas penser que le côté « fleur bleue » de Tristan se fond dans les « fêlures bleues » de la catastrophe ? et l'Aurélien d'Aragon vient se réincarner en Tristan : « la première fois que j'ai vu Anna, je l'ai trouvée franchement laide ».

Et bien sûr, comme toujours chez Jérôme Leroy, le politique investit le romanesque, sous des formes parfois savamment déguisées : si l'on a la curiosité de chercher quel est l'artiste dont on visite l'exposition au cours du roman, on découvre qu'elle porte le nom d'une fillette de 5 ans assassinée à Gaza : ici aussi on parle de futur empêché par des choix meurtriers. Et ces Bonobos Effondrés rebelles, ne nous évoquent-ils pas nos Économistes Atterrés ?

Même si tous ces jeux ne sont pas tous forcément accessibles à de jeunes lecteurs, ils font de Fêlures bleues ce type de romans qu'on a plaisir à relire pour y faire toujours de nouvelles découvertes. Comme nous y invite l'exergue du roman, empruntée à un recueil du poète Henri Thomas, qui relativise si joyeusement la fin de notre monde :

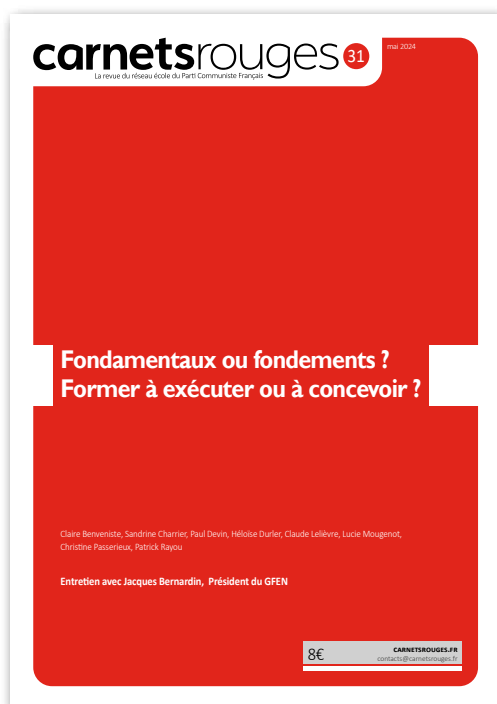
« Quand arriva la fin du monde,

Un de perdu, dix de retrouvés

Chantait une âme vagabonde

Qui fut la mienne en vérité ».

**Trois fois par an,**  
des militants et militantes politiques ou associatifs, des syndicalistes, des chercheurs et chercheuses apportent leurs analyses et leurs propositions sur des questions vives pour une éducation démocratique et émancipatrice





# Recevez carnets rouges chez vous !

## Bulletin de commande et d'abonnement

### Adresse de livraison

Nom et prénom : .....

Adresse postale : .....

CP :      Ville : .....

Adresse mail : ..... Téléphone :

### Offre(s) souhaitée(s)

#### ☐ Abonnement annuel

##### ☐ Tarif classique : 20 €

Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 20 € = ..... €

##### ☐ Tarif solidaire (étudiants, chômeurs, précaires) : 10 €

Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 10 € = ..... €

##### ☐ Souscription : 40 €

Nombre d'abonnements souhaités : ..... × 40 € = ..... €

Par défaut, le premier numéro envoyé est le prochain numéro à paraître, à compter de la réception du formulaire. Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tôt ou plus tard. Le cas échéant, merci de préciser :

☐ Je souhaite que mon/mes abonnements commence-nt à partir du n° .....

#### ☐ Commande à l'unité des numéros déjà parus

| N°           | Titre / Thématique                                                                       | Coût unitaire | Nombre d'exemplaires | Coût |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------|------|
| 3            | L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015                                         | 5€ x          | =                    | €    |
| 5            | Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015                                             | 5€ x          | =                    | €    |
| 9            | Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017                                      | 5€ x          | =                    | €    |
| 10           | École et politique. Avril 2017                                                           | 5€ x          | =                    | €    |
| 14           | Sciences et éducation. Octobre 2018                                                      | 5€ x          | =                    | €    |
| 15           | Corps, éducation et société. Janvier 2019                                                | 5€ x          | =                    | €    |
| 17           | Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019                          | 5€ x          | =                    | €    |
| 19           | Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020                                                  | 5€ x          | =                    | €    |
| 21           | Lucien Sève et l'éducation. Janvier 2021                                                 | 5€ x          | =                    | €    |
| 22           | Libertés et responsabilités pour une école démocratique                                  | 5€ x          | =                    | €    |
| 23           | L'enseignement professionnel au cœur des enjeux d'égalité. Octobre 2021                  | 5€ x          | =                    | €    |
| 24           | École et élitisme. Janvier 2022                                                          | 8€ x          | =                    | €    |
| 25           | L'école et son dehors. Quels savoirs pour quelle égalité ? mai 2022                      | 8€ x          | =                    | €    |
| 26           | Adroite toute ? L'école publique menacée par les idéologies réactionnaires. Octobre 2022 | 8€ x          | =                    | €    |
| 27           | L'éducation au défi de l'anthropocène. Janvier 2023                                      | 8€ x          | =                    | €    |
| 28           | Devenir et rester enseignant ? Mai 2023                                                  | 8€ x          | =                    | €    |
| 29           | Idéologies éducatives : Quand « le biologique » tente de nier « le social »              | 8€ x          | =                    | €    |
| 30           | Orienter ou désorienter ?                                                                | 8€ x          | =                    | €    |
| 31           | Fondamentaux ou fondements ? Former à exécuter ou à concevoir ?                          | 8€ x          | =                    | €    |
| 32           | De quoi le niveau scolaire est-il le nom ?                                               | 8€ x          | =                    | €    |
| 33           | Que fait l'économie de la connaissance aux savoirs ?                                     | 8€ x          | =                    | €    |
| 34           | École : de quelle(s) mixité(s) parle-t-on ?                                              | 8€ x          | =                    | €    |
| Coût total = |                                                                                          |               |                      | €    |

**Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin**

**à l'adresse suivante :** Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

# **carnetsrouges** 35

**Prochain numéro**

**Raisons, vérité(s) et pouvoir**

**Janvier 2025**

De nombreux facteurs dans la société concourent à la remise en cause de l'institution scolaire publique, en défiant plus ou moins frontalement la rationalité (la notion même de vérité rationnelle) ainsi qu'en attestent les politiques, dites illibérales, avec leur lot quotidien d'attaques contre la science, les chercheurs, les universités, le système scolaire. C'est la démocratie elle-même qui est remise en cause, au bénéfice d'un relativisme radical qui ne peut que favoriser les 'alternatives' politiques les plus dangereuses.

L'analyse dans ce numéro de carnets rouges des mécanismes idéologico-politiques qui remettent en cause les savoirs objectifs, jusqu'à les combattre, est un acte fécond de résistance à toutes les velléités d'endoctrinement, de formatage et d'obscurantisme, dans le refus de la capacité de tous à penser. Seront aussi explorées des propositions d'enseignants qui sur différents champs transmettent des savoirs scolaires au nom de la vérité scientifique. Une vérité à laquelle chacun et tous ont droit.

**CARNETSRouges.FR**

reseau.ecole-pcf@orange.fr