



**HAL**  
open science

# Les dispositifs de remédiation à l'université : espaces d'émancipation ou instruments de mise en conformité managériale ?

Maud Aigle

## ► To cite this version:

Maud Aigle. Les dispositifs de remédiation à l'université : espaces d'émancipation ou instruments de mise en conformité managériale ?. 6e Colloque international du CRISES : Au carrefour des possibles. Quelles innovations sociales contre les injustices sociales, environnementales et épistémiques ?, Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES), Apr 2021, Événement en ligne, France. pp.99-106. halshs-03204211

**HAL Id: halshs-03204211**

**<https://shs.hal.science/halshs-03204211>**

Submitted on 22 Jun 2022

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

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

## Séance 1D – Universités et justice épistémique / Epistemic Justice and the University

### Les dispositifs de remédiation à l'université : espaces d'émancipation ou instruments de mise en conformité managériale ?

*Maud Aigle, Université de Bordeaux*

---

Objet d'un large consensus, la politique actuelle de lutte contre le décrochage à l'université donne lieu au développement de nombreuses expérimentations pédagogiques visant l'amélioration de la réussite et la prévention des sorties non diplômées (Demuynck, 2011). Encouragés et promus « par le haut », *via* la diffusion de financements par appels à projet régionaux, nationaux et européens, leur déploiement au sein des établissements relève d'initiatives locales, portées par des acteurs engagés en faveur d'un autre modèle universitaire. Ces porteurs de projet promeuvent le recours aux pédagogies alternatives et le développement de tiers lieux d'apprentissage (Fablab) pour réduire les inégalités dans l'enseignement supérieur. Le déploiement de ces innovations pédagogiques s'inscrit dans une perspective de transformation sociale (égalité des chances) et institutionnelle (*empowerment*).

Les recherches menées en sociologie et en science de l'éducation mettent en exergue la forte hétérogénéité des formes prises par ces dispositifs au sein des établissements (Michaut, 2003 ; Romainville, 2006 ; Endrizzi 2010, Perret, 2013). Ces formes d'action présentent pourtant un certain nombre de caractéristiques communes qu'il importe de relever. Ces actions visent d'abord à satisfaire un besoin de justice sociale, à savoir améliorer la réussite des étudiants les plus défavorisés. Au nom de cet objectif consensuel, elles mobilisent un répertoire de pratiques dites innovantes<sup>10</sup> quoique relativement similaires (outils numériques, pédagogies par projet, classe inversée) qui tendent à se distancier de la norme académique par l'adoption de codes issus de l'univers entrepreneurial (Chambard, 2020). Le travail en réseau devient une caractéristique essentielle de ces expérimentations par la recherche de partenariats extérieurs à l'université (associations, entreprises) ainsi que le développement de coopérations internes (enseignants - personnels administratifs - étudiants). Enfin, ces expérimentations entendent favoriser la participation des usagers à la définition des modalités d'action et visent à renforcer leur capacité d'agir sur leur parcours.

---

<sup>10</sup> L'innovation pédagogique est définie ici comme une « activité délibérée qui tend à introduire une nouveauté dans un contexte donné » en vue « d'améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction ou d'interactivité » (Béchar, p.133, 2001). À l'université, les pratiques innovantes sont essentiellement définies par opposition au cours magistral qui constitue la forme majoritaire d'enseignement.

Loin de l'hétérogénéité régulièrement dépeinte, ces dispositifs répondent donc à un ensemble de pratiques communes et introduisent au sein de l'institution des logiques d'action de l'innovation sociale. Touchant tant à la transformation des modes d'enseignement et d'apprentissage qu'à l'organisation des collectifs de travail, ces dispositifs sont investis par des acteurs qui tentent de modifier « par le bas » les règles et normes institutionnelles. Ils peuvent alors être définis comme des arrangements d'acteurs (Juan-Luis Klein, Denis Harrisson, 2007) visant à transformer ou infléchir les règles organisationnelles et les rapports de pouvoir au sein de l'institution (Leduc-Browne, 2007 ; Moulaert et coll., 2005). En s'inscrivant dans la lignée des travaux institutionnalistes, cette communication interroge le potentiel de changement institutionnel et de transformation sociale de ces dispositifs.

Cette question se pose avec d'autant plus d'intérêt que la dualité de l'innovation sociale dans la société civile est régulièrement soulevée (Juan, Laville, 2020). La participation des personnes impliquées dans la qualification des problèmes et des solutions est tout aussi bien valorisée par les politiques publiques dans un souci de modernisation et d'amélioration des performances que par des collectifs citoyens cherchant à politiser le quotidien dans une perspective émancipatrice (Fraise, 2020). Sillard B. (2020) montre notamment comment la subjectivité du qualificatif « innovant » dans un contexte sélectif incite les porteurs de projets associatifs au conformisme vis-à-vis des attentes des financeurs.

Les dispositifs de remédiation mis en œuvre à l'université sont propices à l'observation et l'analyse de ces paradoxes. D'une part, ils constituent des instruments au service d'une action publique rationalisée (financement par projet) dont les acteurs se saisissent en vue d'accroître leur autonomie et leur capacité d'agir dans une perspective émancipatrice du cadre institutionnel. D'autre part, leur développement repose sur l'affirmation de l'utilité sociale des innovations pédagogiques mobilisées, sans qu'aucun lien significatif n'ait pu être démontré jusqu'à présent entre leur mise en œuvre et la réduction des inégalités étudiantes. Ces constats amènent à interroger la nature des relations entre innovation et justice sociale au sein de l'université. Ces dispositifs participent-ils à une démocratisation de l'institution ou s'inscrivent-ils davantage dans un processus de normalisation des manières d'étudier et de travailler ? Autrement dit, et pour reprendre les termes d'Illich (1973), l'innovation pédagogique se fait elle outil au service de l'apprenant ou despote ?

### **Encadré 1. Le projet ACCROCHAGE<sup>11</sup>**

Le projet ACCROCHAGE s'inscrit dans le cadre de la politique publique de lutte contre le décrochage universitaire et du continuum bac-3/bac+3 (loi de 2013). Porté par une équipe d'enseignants au sein de deux IUT et d'un collège universitaire, il vise à expérimenter des solutions innovantes (méthodes d'apprentissage, plateformes numériques collaboratives, etc.) pour agir conjointement sur l'orientation, la lutte contre le décrochage et l'insertion professionnelle des étudiants. Le budget initial du projet, financé par le fond FSE et les trois composantes parties-prenantes est de 2,8 M € pour une durée de trois ans. Outre l'amélioration des conditions d'apprentissage, le projet poursuit l'ambition de se doter d'un modèle économique pérenne ne reposant plus uniquement sur des fonds publics.

---

<sup>11</sup> Un nom fictif a été attribué pour garantir l'anonymat des enquêtés.

Le projet se structure autour d'une équipe de pilotage composée d'une enseignante-chercheuse référente et de dix responsables de « *work package* » (enseignants-chercheurs et administratifs) ainsi que d'une équipe opérationnelle de onze salariés (ingénieurs pédagogiques, ingénieur développement, chargé de communication, animateur de réseau, doctorante en sociologie) à laquelle s'ajoute un salarié en mécénat. Ces agents effectuent un travail de prospection et d'accompagnement auprès des enseignants de l'établissement afin de soutenir la conception d'actions ou d'aider au développement d'initiatives déjà existantes. Chaque action labellisée par le projet fait l'objet d'une expérimentation, suivie d'une évaluation. Au total, quarante-six actions ont pu être évaluées. Ces actions ont touché près de deux mille étudiants sur deux ans. Il s'agit pour la plupart d'actions pédagogiques intégrées au cursus de formation. À ces initiatives, s'ajoutent les actions de rattachement menées au sein du Fablab partenaire du projet.

La gouvernance s'organise autour d'un comité de pilotage qui réunit les représentants des partenaires / financeurs (huit entreprises, sept collectivités / administrations, trois fondations / associations) et d'un bureau composé des responsables de l'équipe opérationnelle et des responsables « *work package* ». La gouvernance inclue une dimension participative avec la mise en place d'espaces d'échanges et de créativité favorisant le travail collaboratif et le croisement des initiatives (*workshop*, ateliers d'innovation).

L'enquête menée au sein du projet repose sur une méthode mixte, associant l'observation participante en tant que membre du bureau, la passation d'entretiens semi-directifs auprès d'acteurs clés (n=19) et une analyse quantitative des effets des modalités pédagogiques sur la réussite académique et le sentiment de réussite.

## **1. Innovation pédagogique et justice sociale**

La mise à l'agenda du décrochage à l'université contribue à reformuler la question de la justice sociale dans l'enseignement supérieur. Avec la médiatisation des taux d'échec et d'abandons, la question n'est plus tant celle de l'inégalité d'accès aux formations d'enseignement supérieur que celle de l'inégale capacité d'accéder ou non au diplôme. Dans ce contexte, les pouvoirs publics multiplient les plans d'action pour favoriser la réussite en licence et prévenir le décrochage, en encourageant notamment le développement de dispositifs s'appuyant sur des pratiques pédagogiques innovantes. Le déploiement de ces dispositifs repose ainsi sur l'attribution d'une utilité sociale à l'innovation. Cette première partie s'intéresse au discours et aux pratiques par lesquels les acteurs du projet ACCROCHAGE, quel que soit leur statut, confèrent à l'innovation pédagogique une vertu émancipatrice.

### **1.1 L'utilité sociale de l'innovation pédagogique : une croyance partagée**

Quel que soit leur statut et leur degré d'implication, l'ensemble des parties-prenantes du projet ACCROCHAGE adhèrent à un répertoire normatif commun qui prône le recours aux pédagogies dites « actives » pour lutter contre les inégalités de réussite. Par leur discours, ils participent au mouvement de désinstitutionnalisation qui accompagne la construction de l'usage social de nouvelles pratiques (Fontan, 2020). Les acteurs rencontrés adoptent une posture critique à l'égard de la forme académique. Ils associent l'enseignement magistral à une pratique élitiste et ennuyeuse qui pénalise les non-héritiers :

*« Malheureusement on n'a pas suffisamment modifié nos modes pédagogiques, c'est-à-dire qu'on est dans des modes de pédagogie relativement standard qui conviennent à 80% des étudiants. Enfin 80% des étudiants s'en accommodent et atteignent un certain niveau et malheureusement, il y a 20% des étudiants qui décrochent car ça ne leur convient pas »* (Responsable entreprise, membre du comité de pilotage).

Tous dénoncent « une logique où l'on bourre le crane des jeunes » (service-civique Fablab) et un système dans lequel « beaucoup de jeunes perdent confiance ». L'attachement des universitaires au programme, le cloisonnement par discipline, l'injonction au diplôme et au parcours linéaire sont identifiés comme des entraves à l'apprentissage et à la réussite. Cette conception critique de l'univers académique rejoint celle formulée par les étudiants ayant interrompu leurs études :

*« C'est simplement que le modèle de cours qu'il y a au lycée et à la fac, il ne me convient pas... Par exemple en informatique, on était en amphi devant un prof qui parlait et qui faisait passer des diapos. Quand il parlait c'était pour dire ce qu'il y avait sur le diapo. C'était très peu intéressant vraiment »* (stagiaire Fablab).

Si les acteurs mobilisent différents registres d'adhésion à la critique de la forme académique (rhétorique de l'émancipation, rhétorique de la compétitivité, rhétorique caritative), ils s'accordent en revanche sur les outils à mettre en œuvre pour transformer les pratiques universitaires. Tous plébiscitent le recours aux méthodes actives et notamment le développement de la pédagogie par projet en vue de favoriser l'autonomie de l'étudiant. Il s'agit de mettre l'étudiant en situation de construire lui-même ses compétences, de développer ses potentiels. Ces pratiques pédagogiques sont notamment expérimentées au sein du Fablab, où les activités menées reposent sur le principe du « learning by doing ». Les stagiaires accueillis sont invités à intégrer un projet en cours et à chercher par eux-mêmes les moyens de le développer. L'aspect collaboratif et l'autonomie sont deux aspects particulièrement mis en avant par les animateurs comme par les stagiaires. Ces derniers expriment d'ailleurs leur satisfaction vis-à-vis de l'expérience : *« J'ai géré deux projets de A à Z. Il y avait des deadlines chaque fois pour ces projets. C'était très intéressant, très enrichissant »* (stagiaire Fablab).

## **1.2 Uniformisation et reformulation managériale des pratiques**

L'analyse des expérimentations portées par le projet ACCROCHAGE montre que les méthodes et les outils mobilisés ne varient ni en fonction des finalités poursuivies, ni des publics visés. Près de deux actions sur trois mobilisent une technologie numérique (plateforme de cours en ligne, logiciel de simulation, etc.) et s'appuient sur une approche entrepreneuriale de l'apprentissage. Le recours à la pédagogie par projet et la mise en challenge sont les deux pratiques les plus expérimentées par les porteurs d'action. Les méthodes pédagogiques retenues privilégient deux dimensions centrales : la mise en situation professionnelle (simulation) et l'aspect ludique (défis, serious games), censées favoriser la motivation et faciliter l'acquisition de savoirs complexes par l'expérience. Pour autant, ces expérimentations s'inscrivent dans le cursus classique et s'émancipent peu de la forme scolaire (obligation de présence, évaluation, etc.).

Ainsi, une action est qualifiée d'innovante du fait qu'elle adopte les codes et formes d'action en vigueur dans l'entreprise. Que ce soit dans la manière de concevoir l'encadrement

(« animateur », « manager »), dans les objectifs poursuivis (accroître les compétences / l'employabilité), dans les pratiques pédagogiques ou dans les contenus de formation, la référence à l'entreprise est omniprésente. Ces outils de formation sont autant proposés à des salariés, des étudiants de l'enseignement supérieur, des lycéens ou des demandeurs d'emploi :

*« C'est un outil qui est beaucoup utilisé par les professionnels de l'insertion pour des publics adultes très loin de l'emploi. Ce n'est pas mon public. Mais c'est un outil qui me semble par contre très intéressant pour les plus jeunes qui n'ont pas encore d'expérience professionnelle »* (consultante indépendante, participante work shop).

Cette reformulation managériale des manières de faire entraîne une modification des attentes normatives à l'égard de l'étudiant. L'accent est mis sur l'acquisition des savoirs-être afin d'encourager l'autonomie et le travail collaboratif. Des injonctions contradictoires émergent entre des invitations à « se faire plaisir » en s'investissant dans un projet qui plaît et la nécessité de se conformer aux attentes de l'enseignant et de l'entreprise : *« C'est ce qu'on m'a répété ici aussi « fais ce que tu aimes ». Je suis d'accord avec ça mais faudrait qu'il y ait un travail derrière »* (stagiaire Fablab).

## Encadré 2. Des étudiants au Fablab

Pour valider l'une de leur UE, des nouveaux entrants à l'université en licence O<sup>12</sup> peuvent réaliser un projet au Fablab. L'encadrant (« *fabmanager* ») et le vice-président (VP) présentent aux étudiants la philosophie du lieu (« *learning by doing* »), les projets en cours et les machines à disposition (fraiseuse numérique, imprimante 3D, etc). Dans la salle d'accueil, des affiches interpellent : « On a besoin de toi pour ce projet ! ». À la fin de la visite, le vice-président réalise un tour de table : « *Quel est votre sentiment ? Vous êtes bien tombés ?* » Le groupe est mitigé. Certains sont emballés et voient dans les projets la possibilité d'appliquer concrètement ce qu'ils apprennent par ailleurs. D'autres ne sont pas enthousiastes :

*« Je trouve ça intéressant mais je ne me vois pas travailler ici (étudiante).*

*- D'accord. Et si tu ne fais pas ça, tu fais quoi à part regarder Plus belle la vie ? Maintenant je ne crois pas que la lumière divine va vous éclairer pour trouver un projet » (VP).*

Alors que ces étudiants débutent leur cursus, le VP insiste à chaque intervention :

*- « Mais votre projet de vie, votre projet professionnel après, ce serait quoi ? ».*

## 2. Justice sociale et démocratie

Les expérimentations mises en œuvre s'inscrivent dans un mouvement croissant d'adhésion des acteurs universitaires au paradigme entrepreneurial. Quelle place est-elle laissée à l'étudiant dans ce processus de transformation ? Cette seconde partie analyse les effets contrastés des actions menées sur l'expérience étudiante.

### 2.1 Des inégalités persistantes

En dépit des promesses d'amélioration dont ces pratiques innovantes sont porteuses, la réussite étudiante (i.e la validation de l'année universitaire), n'est que peu affectée par le type d'action suivie. Les variables sociodémographiques restent prépondérantes dans l'explication de la variance du taux de réussite (notamment le type de bac), ce qui ne permet pas de conclure à un

---

<sup>12</sup> Année de remise à niveau pour les étudiants acceptés à l'université sous condition (oui-si).

effet positif de ces actions sur la réduction des inégalités universitaires. Les modalités pédagogiques impactent davantage le ressenti des étudiants sans que cela aille nécessairement dans le sens d'une amélioration. L'absence de notation et l'intervention de professionnels extérieurs ont un effet positif sur l'expérience étudiante. À l'inverse, les participants à des activités mobilisant la pédagogie par projet ou la pédagogie inversée expriment un sentiment de satisfaction plus faible que ceux n'ayant pas suivi ce type d'activité. Les formats type challenge/concours ont également un effet négatif sur le ressenti étudiant, tout comme le recours aux supports de cours numériques<sup>13</sup>.

De manière générale, les projets réalisés au sein du Fablab recueillent l'adhésion et la satisfaction des stagiaires. Ces derniers déclarent avoir acquis, selon les cas, de nouvelles compétences ou gagné en confiance ou en motivation. Ces bénéfices ne permettent pas pour autant aux jeunes d'accroître leur capacité d'agir sur leur parcours. Pour les étudiants qui s'engagent tout juste dans l'enseignement supérieur (licence 0), le projet qu'ils ont mené fait plutôt office d'activité concurrente, susceptible de les éloigner de leur projet d'études. Ceux arrivés suite à une interruption d'études restent relativement démunis après leur passage. Après avoir effectué plusieurs stages au sein de différents Fablab, l'un des enquêtés me confie ne pas avoir plus de visibilité sur son devenir :

*« Et donc là ton projet, c'est de rechercher un nouveau Fablab ? (enquêteuse)  
- En fait je ne sais pas quoi faire si je ne fais pas ça. Je te le dis concrètement » (stagiaire Fablab).*

## **2.2 Le paradoxe de l'étudiant-acteur**

Ces résultats mettent en évidence une forme de décalage entre les ambitions des porteurs d'action et les attentes étudiantes. Ils interrogent la capacité de ces nouvelles modalités à répondre aux besoins des étudiants, en particulier à ceux rencontrant le plus de difficultés. Cette tension peut s'expliquer en partie par le paradoxe qui consiste à plébisciter la figure de l'étudiant-acteur tout en le maintenant à l'écart des sphères où se définissent les besoins et se conçoivent les solutions. En effet, les porteurs de projet multiplient le recours à des espaces participatifs dans lesquels les étudiants sont consultés sans pour autant être reconnus comme des acteurs légitimes dans la qualification de leur problème. Comme le confirme le témoignage de ce professeur d'université, la démarche participative vise avant tout à faciliter l'appropriation par les étudiants de projets conçus en amont et vis-à-vis desquels ils pourraient se montrer réticents :

*« La conception du projet ne sera pas discutée avec les étudiants ? » (enquêteuse)  
- Alors pas le principe de base. Il faut voir que les étudiants ont une tendance à aimer les choses très cadrées, on les a formés à ça. Ils sont assez réticents à l'expérimentation. C'est pour ça que le principe d'avoir un espace projet ne sera pas rediscuté. Mais la définition de l'espace, ce qu'on attend de l'outil, sera rediscuté avec les étudiants pour qu'il y ait une appropriation du lieu. Comment on l'organise [...] On pense que ce sera un outil central de construction des cursus » (professeur d'université, participant work shop).*

---

<sup>13</sup> Ces résultats se basent sur une analyse quantitative menée sur 555 étudiants en 2017-2018 et réitérée sur 805 étudiants en 2018-2019 (vidéo).

Le dispositif amène ici les étudiants à mettre en œuvre et utiliser des outils dont les fins sont déterminées par avance, par d'autres qu'eux-mêmes. En ce sens, l'innovation pédagogique contribue davantage à façonner une nouvelle manière d'être qu'à renforcer le pouvoir d'agir selon son intention sur son environnement.

L'innovation rend-elle l'université plus juste ? Les données recueillies au cours de cette enquête témoignent de la manière dont les expérimentations menées participent à l'inflexion des normes et pratiques institutionnelles sans pour autant parvenir à réduire les déterminismes à l'œuvre sur les parcours étudiants. Le maintien des étudiants à l'écart des systèmes centraux de décision montre que ce n'est pas la nature des outils proposés qui est déterminante dans un processus d'émancipation mais la manière de s'en saisir. Or, tant d'un point de vue sémantique que pragmatique, la logique qui prône l'émancipation de l'individu par l'acquisition de « savoirs-êtres » se révèle radicalement opposée à celle qui entendrait rendre possible son « pouvoir-faire ».

### **Bibliographie**

- Bécharde, J.-P. (2001). « L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits », *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), p. 257-281.
- Chambard, O. (2020). *Business Model. L'université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*, Paris, La découverte.
- Demuyck, C. (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire*, rapport à Monsieur le Premier ministre François Fillon.
- Endrizzi, L. (2010). « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur ». *Dossier d'actualité de la VST*, no 59, décembre.
- Fontan, J.-M. (2007). « Innovation et changement social », dans Klein, J.-L., Harrisson, D. (dir.), *L'Innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 405-412.
- Fraisse, L. (2020). « Janus et l'innovation sociale », dans Maïté Juan (dir.), *Du social business à l'économie solidaire: Critique de l'innovation sociale*, p. 45-70.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*, Paris, Points.
- Juan, M. et Laville, J. (2020). « Présentation », dans Maïté Juan (dir.), *Du social business à l'économie solidaire: Critique de l'innovation sociale*, p. 41-44.
- Klein, J.-L., Harrisson, D. (dir.) (2007). *L'Innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Leduc-Browne, P. (2007). « La dialectique de l'innovation sociale et de l'institutionnalisation » », dans Klein, J.-L., Harrisson, D. (dir.), *L'Innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 399-404.
- Michaut, C. (2003). « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités », *Recherche & Formation*, no 43, p. 101-113.
- Moulaert, F. et al. (2005). « Towards alternative model(s) of local innovation », *Urban Studies*, vol. 42, no 11, p. 1969-1990.

Perret, C. (2013). « Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne], 29(2).

Romainville, M. (2006). « Introduction », Dans N. Rege Colet (dir), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, p. 7-13.

Sillard, B. (2020). « L'innovation sociale dans les démarches d'accompagnement de projets citoyens », dans Maïté Juan (dir), *Du social business à l'économie solidaire : Critique de l'innovation sociale*, p. 163-187.