

L'innovation pédagogique rend-elle l'université plus juste ? Le cas d'une initiative locale en faveur de l'égalité des chances

Does Pedagogical Innovation Make the University Fairer? The Case of a Local Equal Opportunity Initiative

Maud Aigle

Number 89, 2022

L'enseignement supérieur en recomposition : entre institutions et parcours éducatifs

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1094560ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1094560ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Aigle, M. (2022). L'innovation pédagogique rend-elle l'université plus juste ? Le cas d'une initiative locale en faveur de l'égalité des chances. *Lien social et Politiques*, (89), 197–217. <https://doi.org/10.7202/1094560ar>

Article abstract

For the past twenty years, the issue of university dropouts has been on the agenda and has helped to reformulate the question of social justice in higher education. The transformation of the normative framework guiding public action has been accompanied by the use of dedicated instruments, privileging “innovation” as a means of regulating inequalities. By taking as object a project to fight school drop-out carried out by teachers and administrative staff of an IUT, this article studies how the legitimacy of pedagogical innovation is constructed within the university space. The analysis of the daily work carried out shows that the process by which a singular pedagogical activity is elevated to the rank of standard is not only based on a movement of enrolment to common values. It is also based on the deployment of management instruments that ensure the managerial regulation of institutions.

L'innovation pédagogique rend-elle l'université plus juste ?

Le cas d'une initiative locale en faveur de l'égalité des chances

MAUD AIGLE

Doctorante en sociologie, Centre Émile Durkheim — Université de Bordeaux

« C'est là, dans les universités, que la promesse de démocratisation de l'enseignement supérieur peut s'accomplir, que la réussite de chaque étudiant se construit pas à pas, grâce aux pédagogies innovantes développées par les enseignants-chercheurs et les enseignants au sein des établissements [...]. [Les étudiants] ne sont plus considérés comme une masse anonyme, mais comme une communauté de talents singuliers, originaux, capables de travailler en équipe et en synergie. »

Frédérique Vidal, 21 janvier 2020,
cérémonie des vœux à la communauté de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de l'Innovation (ESRI)

Introduction

Les préoccupations politiques concernant le décrochage à l'université et les programmes mis sur pied pour lutter contre ce phénomène contribuent à reformuler la question de la justice sociale dans l'enseignement supérieur. Avec la médiatisation des taux d'échec et d'abandon, ce ne sont plus les inégalités d'accès à l'université qui posent problème, mais l'inégale capacité des étudiants à y obtenir un diplôme et les inégalités existant au sein de l'université. Ce glissement de paradigme trouve sa traduction la plus récente dans la *Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants* (ORE), qui entérine la restriction de l'accès aux formations universitaires¹ comme condition préalable à l'amélioration de la réussite du plus grand nombre. La

transformation du cadre normatif qui oriente l'action publique en matière de démocratisation de l'enseignement supérieur s'accompagne du recours à des instruments spécifiques (Lascoumes et Le Galès, 2004; Muller, 2005), privilégiant l'« innovation » comme mode de régulation des inégalités. Comme en témoigne le discours prononcé par Frédérique Vidal lors de la cérémonie des vœux à la communauté de l'ESRI (janvier 2020), la lutte contre les inégalités à l'université passe aujourd'hui par des dispositifs dits « innovants », censés renforcer la capacité d'agir des étudiants sur leur parcours.

L'affirmation du lien entre innovation et justice constitue une dimension centrale du cadre cognitif qui oriente l'action publique. Pourtant, la nécessité de cette relation n'est que rarement remise en question. Les travaux portant sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur adoptent le plus souvent une approche normative (Bécharde et Pelletier, 2004). Ces écrits décrivent les pratiques mises en œuvre par les équipes et les résultats obtenus sur l'apprentissage étudiant, mais les principes, les valeurs et les finalités qui président à leur développement ne sont que rarement abordés. Comme le note Denis Lemaître, « la préoccupation la plus largement partagée est d'ordre pragmatique, au sens d'une centration sur l'action et d'une recherche de solutions efficaces pour répondre à des problèmes de terrain » (2018 : 1). La nécessité de l'engagement des acteurs en faveur de l'innovation constitue une donnée non contestée, le « comment innover » l'emportant largement sur le « pourquoi ».

Les appels à recourir à de nouvelles pratiques pédagogiques se multiplient alors même que les travaux peinent à démontrer l'efficacité de ces instruments, tant sur le rendement scolaire que sur la réversibilité des parcours (Endrizzi, 2010; Michaut, 2012; Perret et Morlaix, 2014). La capacité à tirer bénéfice des actions pédagogiques reste largement dépendante du niveau scolaire antérieur, et les actions engagées ne parviennent pas à inverser la hiérarchie des notes selon le baccalauréat (Perret et Morlaix, 2014). Les tentatives de réduction des inégalités par l'entremise de nouvelles modalités pédagogiques ont une incidence sur les conditions d'études, mais ces modalités échouent à favoriser la réussite des publics en difficulté (Danner, 2000; Annoot, 2012).

Devant ces constats, une première série de travaux remet en question la capacité des indicateurs chiffrés à rendre compte de l'expérience vécue des bénéficiaires (Zaffran et Vollet, 2018). Ces travaux insistent sur les dimensions subjectives de l'expérience étudiante (Dubet, 1994) et mettent en évidence

les effets positifs de ces dispositifs sur l'acquisition de compétences sociales (autonomie, maîtrise des codes, etc.) et la confiance en soi. Une seconde approche estime que ces dispositifs répondent à d'autres fonctions stratégiques que la seule amélioration de la réussite. Pour Anne Barrère, le recours accru à des formes non conventionnelles d'agencement de l'espace et du temps scolaires dans l'enseignement secondaire constitue une manière pour l'organisation bureaucratique de « préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien » (2013 : 113).

Cet article s'intéresse à la manière dont se construit la légitimité de l'innovation pédagogique au sein de l'espace universitaire. Il s'inscrit dans la lignée des travaux qui étudient les transformations des administrations publiques contemporaines à l'aune des processus de rationalisation (Bezes et Musselin, 2015). La sociologie néo-institutionnelle a montré que la légitimité des règles et des structures ne dépend pas de leur efficacité, mais de la propension des agents à leur reconnaître le statut de standards au sein de leur environnement (Meyer et Rowan, 1977; DiMaggio et Powell, 1983). Ce faisant, il convient d'interroger le processus par lequel l'innovation pédagogique acquiert le statut de norme auprès des agents universitaires. Quels valeurs et principes d'action participent à l'introduction d'un nouveau référentiel normatif? Quels acteurs s'en font les entrepreneurs?

Les enjeux de légitimité qui sous-tendent les transformations actuelles de l'enseignement supérieur sont le plus souvent étudiés à l'échelle des instances de gouvernance des établissements (Musselin et Dif-Pradalier, 2014; Coline, 2021). L'approche *par le bas* développée ici démontre que ce travail de rationalisation ne se limite pas aux instances de pilotage des établissements. Par leur activité quotidienne, les personnels enseignants et administratifs engagés dans la mise en œuvre d'expérimentations pédagogiques réalisent un travail de formalisation, d'énonciation et de diffusion de récits en vue d'imposer les représentations dont ils sont porteurs. C'est en analysant le travail mené par des agents universitaires au sein d'un projet de lutte contre le décrochage que cet article éclaire les conditions d'émergence et de circulation d'un nouveau standard pédagogique. L'analyse des caractéristiques du discours porté par ces membres permet d'objectiver le répertoire normatif au regard duquel leurs actions apparaissent rationnelles en finalité, comme en valeur (Weber, 1995).

J'ai été recrutée dans le cadre du projet ACCROCHAGE², en tant que docteurante contractuelle, en novembre 2017. Ce projet, porté par des enseignants et des membres du personnel administratif de l'Institut universitaire de technologie (IUT) de Grandville et financé sur trois ans par le Fonds social européen (FSE), visait à expérimenter des solutions « innovantes » afin d'agir conjointement sur l'orientation, la lutte contre le décrochage et l'insertion professionnelle des étudiants. En tant que responsable du lot de travaux « recherche³ », j'ai assisté aux réunions mensuelles de l'équipe du projet, aux différentes rencontres institutionnelles ainsi qu'à celles de plusieurs autres groupes de travail, notamment celui consacré à l'évaluation. L'article s'appuie sur les documents écrits produits et les observations effectuées lors des réunions internes (pilotage et évaluation). Ces données sont complétées par quatorze entretiens menés auprès d'enseignants, d'ingénieurs pédagogiques et de responsables d'entreprise engagés au sein du projet, et de cinq autres menés auprès de personnes non engagées afin de saisir les rapports que tous entretiennent à l'innovation (cf. tableau 1).

L'article n'évalue pas l'efficacité des actions sur l'apprentissage étudiant, ni leur cohérence au regard de la finalité professionnelle des formations technologiques. Il se distancie du prisme fonctionnaliste pour s'intéresser aux logiques conflictuelles qui structurent l'espace universitaire⁴ et accompagnent la diffusion de nouveaux standards normatifs. En se centrant sur l'activité et le discours des membres du projet ACCROCHAGE, l'article interroge le processus par lequel une pratique pédagogique singulière acquiert le statut « d'innovation ».

La première partie montre que la promotion d'expérimentations pédagogiques dites « innovantes » est portée par des acteurs engagés dans un travail de défense et de légitimation de la professionnalisation des formations universitaires. Ces acteurs adhèrent à des énoncés normatifs partagés qui confèrent une utilité sociale aux pédagogies « actives » : les *nouveaux publics*, l'apprentissage *actif*, la formation par *compétences* et la *subordination académique* (partie 2). La diffusion de ces nouveaux standards ne relève pas uniquement d'un travail de conviction, mais repose également sur une logique bureaucratique de formalisation de l'activité enseignante (partie 3).

Tableau 1
Synthèse des dix-neuf entretiens réalisés

Pilote du projet	1 enseignante IUT (MCF)
Membres de l'équipe du projet	2 enseignants IUT (PRAG/MCF)
	2 ingénieurs pédagogiques (fonctionnaire/contractuel)
Membres du comité de pilotage	3 responsables d'entreprise
Participants à un atelier de travail	2 enseignants université (contractuel/PU)
	1 service civique (Fablab)
	2 associations
	1 responsable d'entreprise
Enseignants non membres	2 directeurs d'études IUT production
	1 directeur d'études IUT tertiaire
	2 responsables pédagogiques IUT tertiaire

Source : autrice

—

1. « Rapprocher l'université de l'entreprise » : la spécificité professionnelle des IUT en question

Soutenu par des enseignants et des membres du personnel administratif de l'IUT de Grandville, le projet ACCROCHAGE vise à promouvoir des expérimentations « innovantes » en vue de prévenir le décrochage et de favoriser l'insertion professionnelle des étudiants. Un tel objectif peut surprendre, tant les IUT sont connus pour leurs taux élevés de réussite et font office d'exemples en matière d'encadrement pédagogique. À l'échelle nationale, le taux de réussite en deux ou en trois ans des bacheliers préparant un diplôme universitaire de technologie (DUT) s'élève à 78,4 %, tandis que seulement 44 % des bacheliers obtiennent une licence en trois ou en quatre ans (Ménard, 2021).

L'IUT de Grandville ne diffère pas de cette tendance. Issu de la fusion de trois IUT, il est composé de dix-sept départements de formation (production et tertiaire) et accueille environ quatre mille étudiants, répartis sur quatre sites géographiques. Ces derniers représentent 7 % de l'effectif étudiant de l'Université de Grandville⁵. Son taux de réussite en deux ou en trois ans s'élève à 77,6 % (Ménard, 2021), soit une proportion équivalente à la moyenne nationale. Par ailleurs, en comparaison des inscrits en licence ou en brevet de technicien supérieur (BTS), les étudiants de DUT ne sont que peu concernés

par des sorties de formation non suivies de réinscription dans un autre cursus (Grelet, Romani et Timoteo, 2010; Zaffran et Aigle, 2020).

Ces bons résultats n'exonèrent pas les équipes enseignantes d'inquiétudes vis-à-vis de la réussite étudiante. Deux préoccupations sont régulièrement soulevées : l'hétérogénéité des publics et la professionnalisation. Le contrat d'objectifs et de moyens (COM) du projet fait état de « difficultés grandissantes à maintenir ces statistiques de réussite » (p. 14) compte tenu de l'obligation légale des IUT d'atteindre un certain quota de bacheliers technologiques⁶. Qu'ils participent ou non au projet ACCROCHAGE, les enseignants des départements de production rencontrés soulignent « *le manque de formalisme* » et « *les difficultés d'abstraction* » des bacheliers technologiques dans leur matière. Ces enseignants mettent en évidence le contraste entre les capacités scolaires de ces étudiants et la double injonction qui pèse sur leur activité, à savoir recruter un nombre toujours plus élevé de diplômés des filières technologiques tout en maintenant le taux de réussite de l'établissement. Derrière « *l'hétérogénéité des publics* », c'est la capacité des départements à maîtriser leur recrutement qui est problématique :

On a un pourcentage obligatoire, je crois que c'est 20 % ou 30 %. Bref, on a du mal à les avoir. On n'a pas le vivier nécessaire. Là où il faudrait de bons bacs technos pour réussir chez nous, ils vont plutôt en BTS. Du coup, on est obligé de prendre des bacs technos qui n'ont pas les bases pour répondre au 20 %. (Entretien, directeur d'études, IUT production, hors projet)

Dans les filières plus sélectives de l'IUT, la préoccupation des enseignants en matière de réussite est moins liée au recrutement qu'à la professionnalisation. Les enseignants rencontrés jugent « *irrationnelle* » la préférence de leurs diplômés pour la poursuite d'études. Ils regrettent le faible intérêt que portent les étudiants à la définition d'un projet professionnel ou, au contraire, leur projection dans des emplois d'ingénieurs, nécessitant un niveau universitaire supérieur à celui délivré par la formation. L'intérêt croissant des diplômés de DUT pour la poursuite d'études⁷ et les réformes relatives à la gouvernance des universités réactualisent les termes d'un débat récurrent autour de la vocation professionnelle et de la place des IUT au sein de l'enseignement supérieur (Benoist, 2016).

Comme le rappelle Stéphanie Tralongo (2018 : 41-42), l'identité des IUT s'est construite à partir de l'affaiblissement de critères classificatoires purement

académiques. Ils ont pour finalité affichée la formation de cadres intermédiaires, ils intègrent des représentants du monde économique à la définition de leurs programmes et ouvrent le champ de l'enseignement supérieur à des professionnels non titulaires d'un doctorat. Mais la *Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités* (LRU) transfère une partie des compétences des IUT aux conseils d'administration des universités, notamment la définition de leur offre de formation et de leur budget (Agulhon, 2018). Relevant initialement d'une régulation bilatérale IUT-État, le devenir des formations technologiques est désormais dépendant d'arbitrages locaux, au même titre que les autres formations universitaires. La spécificité identitaire des IUT s'efface devant le double mouvement de professionnalisation des cursus universitaires (Stavrou, 2011; Crespy et Lemistre, 2017) et de scolarisation des cursus technologiques⁸.

Dans ce contexte, l'urgence du rapprochement université-entreprise constitue le *leitmotiv* des membres du projet ACCROCHAGE. Les documents d'orientation mentionnent la volonté de créer des « lieux d'échanges et de travail autour du triptyque Étudiants-Enseignants-Entreprises » (dossier FSE). Signe de la place accordée à ces acteurs, les logos des entreprises partenaires sont exposés dans la salle où se tiennent les réunions des membres du projet. L'importance de reconnaître les entreprises comme des actrices pédagogiques à part entière fait l'objet de rappels réguliers au cours des discussions :

Il faut multiplier et diversifier les opportunités d'échanges, de contacts, de partenariats avec l'univers du travail, mais également d'actions pédagogiques associant l'entreprise⁹, qui s'impose alors comme une ressource pédagogique majeure. (Extrait de compte rendu, comité de pilotage, 6-04-2017)

Les membres voient dans le projet une manière de « *faire bouger les lignes* » ou de « *décloisonner* » le monde universitaire. Cette ambition est soulignée par l'une des représentantes d'entreprise, responsable des ressources humaines chez Banque¹⁰ et membre du comité de pilotage : « *On a enfin compris qu'il fallait decloisonner. Il y a un cloisonnement important à l'université, on le sait. Mais mettre de la transversalité, ça ne se décrète pas, c'est tout le problème.* » L'extrait fait référence aux obstacles rencontrés par les enseignants pour convaincre leurs collègues de l'IUT et de l'université de participer au projet, mais également pour mobiliser de nouveaux partenaires économiques. La difficulté de susciter l'adhésion des équipes pédagogiques montre que la

nature des relations entretenues avec le monde économique ne peut être considérée comme une caractéristique figée des IUT. Sur ce point, la pilote du projet, maîtresse de conférences (MCF) à l'IUT, souligne les divergences entre les orientations portées par les membres et la direction de l'établissement :

Il y avait une vraie participation des entreprises, il y avait une vraie volonté d'avancer ensemble, puis quand le projet s'est réorienté, la direction a décidé que travailler sur l'insertion, ce n'était plus la priorité et, de ce fait, les entreprises se sont désengagées. (Entretien)

Ainsi, « l'injonction originelle au rapprochement » (Tralongo, 2018 : 44) fait l'objet d'un travail permanent de négociation entre des acteurs aux parcours et aux logiques d'action très hétérogènes. Il s'agit dès lors de comprendre les raisons pour lesquelles certains acteurs font le choix de s'engager dans ce travail « d'énonciation et de défense des IUT » (Tralongo, 2018 : 39).

2. L'émergence d'un nouveau standard pédagogique

Au 1^{er} janvier 2018, 107 « actions » à suivre sont recensées dans le tableau de bord du projet. La majorité s'adresse aux étudiants inscrits en première et en deuxième année de DUT (filières production et tertiaire). Le Fablab¹¹ Make It, partenaire du projet, accueille quant à lui les étudiants « oui-si¹² » issus des licences de sciences et technologies de l'Université de Grandville ainsi que des bacheliers en situation de décrochage, suivis par la Mission locale. Qu'il s'agisse d'activités obligatoires effectuées en cours ou de stages proposés par le Fablab, les actions sélectionnées favorisent les méthodes dites « actives » (pédagogie par projets, mises en situation, *learning by doing*) s'inscrivant dans un registre ludique et compétitif (*challenge*, jeu, défi).

La littérature définit l'innovation pédagogique 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 » (Bécharde et Pelletier, 2001 : 133). Or, l'analyse des actions suivies met plutôt en exergue la forte homogénéité de leurs caractéristiques. Non seulement les activités sélectionnées sont déjà réalisées depuis plusieurs années par les enseignants, mais la similarité de leurs caractéristiques rejoint le constat d'une prédominance des méthodes actives et du paradigme constructiviste comme « modèle » guidant l'innovation (Lemaître, 2018).

L'animation du projet repose sur quinze responsables de lot, sept enseignants (MCF, professeurs agrégés, professeurs associés) et huit membres du personnel administratif de l'IUT, qui assurent cette fonction en plus de leurs missions principales. L'équipe se compose également de huit salariés, ingénieurs pédagogiques et chargés d'animation et de développement, recrutés par voie contractuelle, pour la durée du projet, grâce au financement du FSE¹³. À ces agents permanents et temporaires s'ajoute un salarié de l'entreprise Talent¹⁴, mis à disposition par le biais du mécénat de compétences. Le comité de pilotage du projet est composé de huit entreprises, d'un représentant du Mouvement des entreprises de France, d'un représentant de l'Association nationale des DRH, de représentants des collectivités territoriales et d'une fondation d'établissement. Quels que soient leur statut et leur degré d'engagement, qu'ils soient universitaires ou acteurs économiques, les membres du projet adhèrent à un répertoire normatif commun qui confère une utilité sociale aux pédagogies dites « actives ». Les justifications produites par les membres montrent que les récits qui promeuvent l'introduction de nouvelles modalités pédagogiques s'inscrivent dans une rationalité *entrepreneuriale*.

L'usage de cette notion suscite la méfiance. Comme le note Olivia Chambard (2020 : 14), les chercheurs y renonceraient au motif qu'elle relèverait plus d'un « mot d'ordre idéologique » que d'une catégorie d'analyse scientifique. Pourtant, différents travaux témoignent de l'émergence, au sein des universités, de pratiques concrètes justifiant le recours à ce registre¹⁵. Je définis ici la rationalité entrepreneuriale comme une logique de pensée et d'action mettant en cohérence trois principes distincts : la remise en cause d'une hiérarchie fondée sur des critères strictement académiques, la valorisation des qualités associées à l'esprit d'entreprise (créativité et prise de risque) et la défense du renforcement des liens avec les acteurs privés.

Les membres du projet se montrent d'abord particulièrement critiques à l'égard des normes qui structurent l'organisation universitaire. Ils font régulièrement référence à l'image du « *silo* » pour décrire le fonctionnement fondé sur la séparation disciplinaire des départements et des équipes. La critique de la régulation disciplinaire des rapports au sein de l'institution s'accompagne d'une contestation plus large des critères de reconnaissance universitaire. Comme le rappelle une enquêtée, professeure agrégée (PRAG) et responsable de lot, les enseignants de l'IUT sont avant tout membres d'un corps professionnel qui tire sa légitimité de ces critères. Leur attachement à

la discipline les empêche, selon elle, d'être ouverts à de nouvelles modalités d'enseignement :

Le prof aime contrôler ce qu'il fait, la structure de son cours par rapport à ses connaissances, à l'expertise qu'il a acquise. Ce sont des concours purement disciplinaires. Comment veux-tu qu'on mette de la valeur ailleurs que dans le disciplinaire ? Puisqu'on a été recruté là-dessus et qu'on est valorisé en tant que professionnel là-dessus. (Entretien)

Cet extrait montre qu'en dépit de la finalité professionnelle des formations et des fortes relations nouées avec le monde socioéconomique, les pratiques enseignantes au sein des IUT restent fortement régulées par les normes académiques. L'enseignement magistral est associé par les membres du projet à une pratique élitiste et ennuyeuse qui pénalise les *non-héritiers*. L'un des stagiaires recrutés en service civique au sein du Fablab dénonce au cours de l'entretien « une logique où l'on bourre le crâne des jeunes ». Il compare le fonctionnement universitaire à « une chaîne de production » où l'enseignant fait office de « messie » dépositaire d'un savoir que l'étudiant doit acquérir. Ces propos rejoignent ceux d'une *coach* indépendante, rencontrée lors d'un atelier. Elle considère que « beaucoup de jeunes perdent confiance dans le système actuel » (entretien). Au-delà des modalités d'enseignement, les membres du projet considèrent que les normes académiques d'évaluation ne permettent pas de reconnaître les « richesses », « talents » ou « potentiels » des étudiants, des termes propres au champ lexical de la créativité.

Le programme, les disciplines, l'injonction au diplôme et au parcours linéaire sont vus comme des entraves à l'apprentissage et à la réalisation de soi. Le discours des membres du projet confère aux pédagogies dites « actives » une vertu émancipatrice. Structuré autour de la dichotomie normative actif-passif, ce récit valorise l'autonomie dans l'apprentissage et l'horizontalité des savoirs. Les animateurs du Fablab privilégient les méthodes incitant les étudiants à « aller chercher » par eux-mêmes plutôt que « d'attendre » un savoir que détiendrait un groupe professionnel :

Notre philosophie, c'est apprendre en produisant. Ce n'est pas déjà établi. Essaye de comprendre, bidouille. Il y a des tutos sur Internet, va les chercher, va tirer profit de ce qui existe. Do it yourself. C'est une démarche où le jeune va être acteur de son projet plutôt que nous qui allons dire fais ci ou ça. (Entretien, service civique, Fablab)

D'une part, ce récit remet en cause le monopole de l'institution sur les savoirs en associant la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances à des ressources externes (tutoriels). En ce sens, les membres du projet plébiscitent une nouvelle posture enseignante : animer plutôt que professer. L'un des membres du comité de pilotage, responsable régional de l'entreprise Meuble¹⁶ et intervenant au sein de l'IUT, insiste sur cet aspect : *« Je suis un fervent, vraiment un fervent d'arrêter d'être professeur et d'être plutôt un animateur. »* (Entretien) Ces propos rejoignent ceux d'un professeur d'université, rencontré lors d'un atelier de travail : *« Le prof est là, mais ce n'est pas lui qui fait l'encadrement scientifique. Il laisse les étudiants évoluer, c'est un rôle d'animateur. »* (Entretien) D'autre part, les étudiants sont incités à quitter la condition d'usager-client pour devenir les producteurs de leur propre savoir. Le recours au projet comme modalité pédagogique se fait au profit d'une entreprise individuelle puisque chaque étudiant est chargé de faire fructifier son capital, par ses propres moyens. Ce récit institue la forme entreprise comme unité de base à travers laquelle concevoir le rapport des étudiants à l'apprentissage (Foucault, 2004).

La troisième caractéristique du discours consiste à placer des normes en vigueur au sein des entreprises comme modèles de référence des pratiques d'enseignement. Que les enquêtés évoquent leur conception de l'encadrement pédagogique (« fabmanager », « coach »), les finalités (« acquérir des compétences », « des savoir-être »), les modalités (« produire pour apprendre », « gestion de projet ») ou même le contenu de la formation, la référence à l'entreprise est omniprésente : *« Il faudrait vraiment insister beaucoup sur la culture générale. Aller bien au-delà de son domaine d'expertise. Il faudrait des cours de gestion d'entreprise, quelle que soit la formation que l'on reçoit. »* (Entretien, responsable Meuble, comité de pilotage)

Le partenariat de mécénat noué avec l'entreprise Talent constitue un exemple de la manière dont les normes issues du secteur privé sont élevées, par les membres du projet, au rang de bonnes pratiques à reproduire au sein de l'espace universitaire. Le bénévolat d'entreprise consiste initialement à encadrer un transfert de compétences gratuit du secteur salarié au secteur associatif (Bory, 2008). Ici, le transfert de compétences s'effectue du secteur privé au secteur public. Ce ne sont plus des salariés qualifiés qui apportent leurs compétences professionnelles à des bénévoles, mais des salariés du privé qui viennent en aide à des salariés du public dans le cadre d'un dispositif caritatif. Ainsi, les membres du projet se réfèrent aux normes du secteur

marchand pour évaluer la pertinence des méthodes et des formations universitaires.

Ce sont enfin les caractéristiques du public étudiant qui sont évoquées pour justifier le recours aux pratiques dites « innovantes ». Ce récit mobilise l'idée répandue mais non vérifiée selon laquelle « les apprenants d'aujourd'hui sont fondamentalement différents de ceux qui les ont précédés » (Galand, 2020 : 9). L'appartenance de ce nouveau public à une même génération, « *différente de la nôtre* » puisque « *née avec les technologies* », conférerait à chacun des qualités et des besoins identiques. Les caractéristiques initialement attribuées à des jeunes rencontrant des difficultés scolaires (manque de motivation ou d'engagement) se trouvent étendues à n'importe quel profil dès lors qu'il s'agit de justifier la mise en place de nouvelles modalités pédagogiques. Les mêmes raisonnements sont appliqués à des lycéens en apprentissage, à des bacheliers poursuivant des études supérieures, voire à des diplômés :

C'est caractéristique à la fin du doctorat. Il y a beaucoup d'étudiants qui le vivent comme un échec. Le sujet de départ, c'est le décrochage, mais je pense qu'on gagnerait à traiter aussi l'autre partie [les diplômés] en même temps. Avec à peu près les mêmes outils... (Professeur des universités, participant à un atelier)

L'homogénéisation des caractéristiques dans le discours contribue à présenter comme rationnelle la similarité des solutions proposées à des publics aux statuts pourtant distincts. Lors d'une séance de présentation du Fablab à des étudiants « oui-si » inscrits en L0, le responsable compare leur situation à celle d'un jeune en errance : « *Il y a un jeune homme qui est arrivé, perdu comme vous, et à la suite de son passage au Fablab, il est en apprentissage et il pense faire une école d'ingénieur.* »

Les *nouveaux publics*, l'apprentissage *actif*, la formation par *compétences* et la *subordination* académique sont les quatre récits par lesquels les enquêtés justifient la nécessité de recourir à de nouvelles pratiques. Mais l'analyse des formes qu'a prises le travail au sein du projet ACCROCHAGE montre que le processus par lequel une activité pédagogique singulière est hissée au rang de standard ne relève pas uniquement d'un mouvement d'adhésion à des valeurs communes. Il repose également sur la diffusion d'instruments de gestion managériale au sein de l'espace universitaire.

3. Gagner en légitimité : un travail de formalisation

Loin de présider à la création de nouvelles activités pédagogiques, le travail effectué par l'équipe du projet se caractérise avant tout par la formalisation de procédures visant à repérer et à qualifier l'existant¹⁷. Les propos recueillis en entretien auprès de l'une des ingénieures pédagogiques témoignent du temps consacré à cette activité :

C'est-à-dire qu'ACCROCHAGE, c'est un recensement d'actions. Le plus gros souci a été de convaincre l'enseignant : « Mais qu'est-ce que vous pouvez nous apporter ? » Parce qu'il n'y a pas eu beaucoup d'actions nouvelles, la majorité c'était des actions qui étaient déjà en train de fonctionner [...]. Et puis formaliser aussi la vie d'une action. J'y ai passé du temps, à ça ; ça n'a jamais servi, mais voilà. (Entretien, ingénieure pédagogique, CCD)

Ce travail de formalisation se traduit concrètement par la rédaction de nombreux documents relatifs à la description et à l'évaluation des activités existantes. Une première procédure consiste à transcrire les activités réalisées au sein des départements de formation sous la forme de fiches en vue de créer une « banque » ou un « catalogue d'actions¹⁸ ». Une seconde procédure, progressivement formalisée en trois phases par l'équipe du projet (labellisation, expérimentation-évaluation et essaimage), cadre le système de suivi des activités préalablement répertoriées. Le tableau ci-dessous opère une classification des différents documents produits par les membres de l'équipe du projet. Il met en exergue une forme de rationalisation productive de l'activité enseignante, caractérisée par un recours accru à l'écrit pour répertorier et certifier des pratiques réalisées *de toute façon* (Hibou, 2012).

Tableau 2

Principaux documents produits par les membres du projet ACCROCHAGE

Procédure	Objet	Forme	Intitulé
Répertorier	Description des activités pédagogiques : description du contenu, des objectifs, des publics, des résultats et des coûts	Fiche	Fiche action
			Fiche intention de projet
			Fiche « lot de travaux »
Certifier	Organisation du système de suivi : description des étapes, des responsabilités, des méthodes	Logigramme et description	Processus de suivi d'une action
			Kit porteur d'action
			Kit évaluation
			Plan qualité
	Contrôle de l'activité	Tableur, fiche et description	Feuille émargement
			Fiche de temps
			Bilan FSE
			Base de données de suivi

Source : tableau inspiré de l'article « Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes ISO 9000 » (Cochoy, Garel et Terssac, 1998 : 688).

Le recensement de l'existant s'effectue sous la forme de fiches qui cadrent l'activité d'écriture en fournissant à chaque enseignant un format unique et préétabli. L'activité pédagogique est détaillée en fonction de son contenu, des objectifs poursuivis par l'enseignant, du public visé et d'indicateurs chiffrés de moyen et de performance (ressources humaines, matériel, coût, nombre d'heures, sentiment de satisfaction, taux de réussite, etc.). Cette première étape de mise en écriture collective encourage chaque enseignant volontaire à renseigner son travail sous la forme de catégories standardisées. L'adoption de catégories propres au registre de l'efficacité managériale favorise le recours à une rationalité économique pour dire le travail pédagogique. Les fiches-actions relatives aux activités pédagogiques sont d'ailleurs présentées sous le même format que les fiches « lot de travaux », synthétisant les tâches et jalons du projet.

Figure 1
Documents de travail de l'équipe du projet : fiche-action vierge et fiche «intention de projet» complétée

Fiche-action :

Loger de la session

Structure porteuse :

Créateur :

Contact :

Equipe pédagogique:

Cadrage initial de l'action

Contexte de l'action :

Impacts attendus de l'action :

Déroulement pédagogique / activités à mener :

Conception initiale de l'action

Durée de conception :

Moyens € :

Moyens RH :

Supports numériques développés :

Autres documents réalisés :

Jalons / dates clés :

Évaluabilité :

ORGANISATION ET EQUIPE PROJET

EQUIPE PROJET

PISTES PARTENAIRES

PISTES FACILITATEURS

AUTRES

PLANNING & MOYENS

PLANNING / JALONS

2016

2017

2018

T1

T2

T3

T4

T1

T2

T3

T4

T1

T2

T3

T4

Analyse

Réalisation

Mise en œuvre

MOYENS / RESSOURCES

Technique

Humain

Autre

Matériel électronique

Personnels IUT

FabLab

INDICATEURS & LIVRABLES

INDICATEURS DE REUSSITE

SMART (Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste, Temporellement défini)

Unité de mesure

Cible

Implication des départements

Nbre

4

Implication des étudiants

Nbre

25

Satisfaction

%

80

LIVRABLES ATTENDUS

Livrable 1

Dossier de management de projet

Livrable 2

Fiches objectifs et d'avancement des réalisations

Livrable 3

Feed-back d'évaluation par les participants

RISQUES / CONTRAINTES / OPPORTUNITES

RISQUE

Éléments susceptibles de se produire et de conduire à l'échec du projet

Difficultés à mobiliser des équipes dans différents départements.

Difficultés à trouver des thèmes transversaux attractifs.

Difficultés à "sélectionner" des étudiants « assidue(s) »

CONTRAINTES

Éléments imposés qui doivent être pris en compte dans la gestion du projet

Disponibilité des personnels de l'IUT

Disponibilité des étudiants

OPPORTUNITES

Éléments sur lesquels il faut s'appuyer pour réussir le projet

Compétences et expériences de personnels de l'IUT

La seconde procédure s'appuie sur deux types de documents. Les premiers sont rédigés par les ingénieurs pédagogiques en vue de décrire l'organisation du système de suivi, les méthodes associées et les responsabilités de chaque partie prenante. Les seconds relèvent de formalités administratives imposées par le FSE afin de justifier l'attribution des financements. Chaque enseignant ayant déclaré une action dans le cadre du projet doit fournir mensuellement au chargé de gestion ses feuilles de temps et ses fiches de paie ainsi que la copie de son agenda. Il doit également faire signer aux étudiants, à chaque séance, une feuille d'émargement, et soumettre son activité à une évaluation. Enfin, il doit être en mesure de fournir au responsable de lot des « livrables » attestant le déroulement de l'activité : bilan final, bibliographie, contacts, etc. Aussi minime soit-elle au regard du budget global de l'établissement¹⁹, la

somme attribuée par le FSE participe à la diffusion d'instruments gestionnaires qui contraignent les agents à agir selon les normes définies par une autorité extérieure (Musselin, 2009; Ravinet, 2011).

Pourtant, alors que les obligations administratives associées au financement européen renforcent les contraintes qui encadrent l'activité des agents, les membres du projet investissent cet instrument dans une perspective émancipatrice du cadre institutionnel. Ils s'appuient sur ces documents pour formaliser une procédure de certification des activités pédagogiques conformes à leur cadre normatif. Une valeur est attribuée à chaque « action » selon l'étape atteinte dans le circuit de suivi : recensée, labellisée, évaluée, essaimée. Cette manière de catégoriser l'activité rappelle le modèle « linéaire » de qualification de l'innovation propre au secteur industriel, qui va des essais d'application de la recherche au produit opérationnel maîtrisé (Godin, 2006). À l'image des démarches de qualité déployées dans les organisations, ce qui importe aux membres du projet n'est pas tant l'activité pédagogique en elle-même que *le label* établi grâce à la procédure de certification (Cochoy, Garel et Terssac, 1998). Ces règles venues d'en bas ne sont pas édictées par les porteurs du projet pour contrôler l'activité de leurs pairs, mais pour les convaincre d'adopter et de reproduire certaines pratiques pédagogiques, préalablement extraites des activités quotidiennes sous la forme de « fiches-actions », standardisées et diffusables :

ACCROCHAGE, c'était aussi le repérage d'actions, d'innovations pédagogiques qui pouvaient être objectivement analysées, et ensuite essaimer auprès des enseignants, à partir de cette objectivation-là. Pour moi, c'était un aspect fort du projet, pouvoir démontrer à des collègues ce qui fonctionne, ce qui fonctionne moins bien en fonction des publics visés. Une démarche scientifique, en fait. C'était ça, initialement et idéalement, l'esprit du projet. (Entretien, pilote du projet)

Les membres du projet ont donc recours à l'évaluation et aux arguments de la cité industrielle, lesquels reposent sur les notions d'efficacité et de validité scientifique (Boltanski et Thévenot, 1991), pour diffuser des pratiques et valeurs pédagogiques proches de la cité marchande. L'attention portée aux formes concrètes du travail, tel qu'il se fait dans les coulisses du projet ACCROCHAGE, montre à quel point les initiatives enseignantes en faveur de l'innovation sont indissociables des modes de gouvernance dans lesquels elles s'inscrivent. Le secteur privé apparaît aux membres du projet comme « un espace

de solutions» face au «problème» incarné par la bureaucratie universitaire (Guillemot et Jeannot, 2013). À l'heure des débats sur la reconfiguration des bureaucraties professionnelles (Bezes *et al.*, 2011), les instruments managériaux se font les supports d'une critique entrepreneuriale.

Conclusion

De même que le mérite, la relation entre innovation et justice s'appuie sur des récits auxquels adhère une partie des acteurs universitaires. Or, contrairement à ce qu'affirme François Dubet (2004), ces fictions sont loin d'être nécessaires. L'article montre qu'elles sont le produit d'un double travail de conviction et de rationalisation de l'activité enseignante. Majoritairement issus de l'IUT, les membres du projet ACCROCHAGE occupent une place marginale au sein de l'université. Cependant, au vu du mouvement croissant de professionnalisation des formations du supérieur, marqué actuellement par la refonte des cursus universitaires en blocs de connaissances et de compétences, la portée des récits qui légitiment l'innovation mérite d'être interrogée. Ces énoncés n'ont-ils pas acquis le statut de mythes rationnels (Meyer et Rowan, 1977) auxquels les acteurs se réfèrent pour obtenir des ressources dans un environnement en mutation ?

—

Bibliographie

- Agulhon, Catherine. 2018. « Les IUT : de l'autonomie à la subordination ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6 : 71-89.
- Annoot, Emmanuelle. 2012. « Les pratiques d'aide à la réussite. Du tutorat au plan licence », dans Emmanuelle Annoot (dir.). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur : 111-138.
- Barrère, Anne. 2013. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 36, 2 : 95-116.
- Béchar, Jean-Pierre et Patrick Pelletier. 2001. « Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel », dans Danielle Raymond (dir.). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke, Éditions du Centre de ressources pédagogiques de l'Université de Sherbrooke : 131-149.
- Béchar, Jean-Pierre et Patrick Pelletier. 2004. « Les universités traditionnelles : à l'heure des innovations pédagogiques ? », *Gestion*, 1, 29 : 48-55.
- Benoist, Pierre. 2016. *Une histoire des instituts universitaires de technologie (IUT)*. Paris, Classiques Garnier.

Bezes, Philippe et Christine Musselin. 2015. «Chapitre 5. Le new public management : entre rationalisation et marchandisation?», dans Laurie Boussaguet (dir.). *Une French Touch dans l'analyse des politiques publiques*. Paris, Presses de Sciences Po : 125-152.

Bezes, Philippe, Didier Demazière, Thomas Le Bianic, Catherine Paradeise, Romuald Normand, Daniel Benamouzig, Frédéric Pierru et Julia Evetts. 2011. «New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions?», *Sociologie du travail*, 53, 3 : 293-348.

Boltanski, Luc et Laurent Thévenot. 1991. *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.

Bory, Anne. 2008. «Syndicaliste et/ou bénévole : mécénat d'entreprise et engagement dans le monde de l'entreprise», *La Revue de l'IRES*, 57 : 141-167.

Chambard, Olivia. 2020. *Business Model. L'université, nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*. Paris, La Découverte.

Clark, Burton. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. New York/Oxford, Pergamon & Elsevier Science.

Cochoy, Franck, Jean-Pierre Garel et Gilbert de Terssac. 1998. «Comment l'écrit travaille l'organisation : le cas des normes ISO 9000», *Revue française de sociologie*, 39, 4 : 673-699.

Coline, Soler. 2021. «Le dispositif de financement des Initiatives d'excellence : instrument de transformation de l'ESR en France», *Savoir/Agir*, 57 : 103-115.

Crespy, Cécile et Philippe Lemistre. 2017. «Introduction», *Formation emploi*, 138 : 7-17.

Danner, Magali. 2000. «À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire?», *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33, 1 : 25-41.

DiMaggio, Paul et Walter Powell. 1983. «The Iron-Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field», *American Sociological Review*, 48 : 147-160.

Dubet, François. 1994. «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse», *Revue française de sociologie*, 35, 4 : 511-532.

Dubet, François. 2004. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, Éditions du Seuil.

Endrizzi, Laure. 2010. «Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur», *Dossier d'actualité de la VST*, 59.

Foucault, Michel. 2004. *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana par Michel Senellart. Paris, Gallimard/Éditions du Seuil, coll. «Hautes études».

Galand, Benoit. 2020. «Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation?», *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 120 : 1-18.

Godin, Benoit. 2006. «The Linear Model of Innovation: The Historical Construction of an Analytical Framework», *Science, Technology & Human Values*, 31, 6 : 639-667.

Grelet, Yvette, Claudine Romani et Joaquim Timoteo. 2010. «Entrer en STS ou en IUT, et après?», *Céreq Bref*, 275 : 4.

Guillemot, Danièle et Gilles Jeannot. 2013. «Modernisation et bureaucratie, l'administration d'État à l'aune du privé», *Revue française de sociologie*, 54, 1 : 83-110.

Hibou, Béatrice. 2012. *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris, La Découverte.

Lascoumes, Pierre et Patrick Le Galès. 2004. « Introduction. L'action publique saisie par ses instruments », dans Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès (dir.). *Gouverner par les instruments*. Paris, Presses de Sciences Po : 11-44.

Lemaître, Denis. 2018. « L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34, 1 : 1-20.

Ménard, Boris. 2021. « Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2020 », *Note Flash du SIES-MESRI*, 25, novembre. <<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/parcours-et-reussite-en-dut-les-resultats-de-la-session-2020-82096>>. Page consultée le 26 août 2022.

Meyer, John et Brian Rowan. 1977. « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, 83, 2 : 340-363.

Michaut, Christophe. 2012. « Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche », dans Marc Romainville (dir.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur : 53-68.

Muller, Pierre. 2005. « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique : structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, 55 : 155-187.

Musselin, Christine. 2009. « Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales », *Revue du MAUSS*, 33, 1 : 69-91.

Musselin, Christine et Maël Dif-Pradalier. 2014. « Quand la fusion s'impose : la (re)naissance de l'Université de Strasbourg », *Revue française de sociologie*, 2, 2 : 285-318.

Perret, Cathy et Sophie Morlaix. 2014. « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence », *Carrefours de l'éducation*, 38, 2 : 175-191.

Ravinet, Pauline. 2011. « La coordination européenne "à la bolognaise". Réflexions sur l'instrumentation de l'espace européen d'enseignement supérieur », *Revue française de science politique*, 61 : 23-49.

Stavrou, Sophia. 2011. « La "professionnalisation" comme catégorie de réforme à l'université en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3 : 93-109.

Tralongo, Stéphanie. 2018. « Ce qui fait et ceux qui font la professionnalisation en IUT », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 1 : 37-57.

Weber, Max. 1995. *Économie et société*, t. I : *Les catégories de la sociologie*. Paris, Pocket.

Zaffran, Joël et Maud Aigle. 2020. « Qui décroche de l'université ? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine », *Revue de l'OFCE*, 167, 3 : 5-41.

Zaffran, Joël et Juliette Vollet. 2018. *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs scolaires raccrochent-ils ?* Lormont, Le Bord de l'eau.

Notes

¹ Les dispositions introduites dans l'article L612-3 du Code de l'éducation par la loi ORE du 8 mars 2018 modifient les conditions d'accès à l'université. Le droit d'inscription en premier cycle peut être subordonné à l'acceptation de conditions particulières de formation (dispositifs d'accompagnement pédagogique, parcours de formation personnalisé). La cohérence entre le projet de formation du candidat, ses acquis antérieurs, ses compétences

et les caractéristiques de la formation demandée devient un critère d'arbitrage en cas de capacité d'accueil inférieure au nombre de candidatures.

- 2 Les noms du projet, des lieux, des personnes et des organisations ont été modifiés.
- 3 Le projet est structuré en lots de travaux, nommés aussi *work packages* (WP) par les membres. Chaque lot correspond à un ensemble de tâches à réaliser. Les responsables de lot assurent la coordination, la planification des tâches et la livraison des résultats obtenus.
- 4 L'espace universitaire désigne ici l'ensemble des formations, des personnels et des étudiants relevant des universités. Même si les mentions « dont IUT » et « hors IUT » dans les statistiques ministérielles témoignent de l'ambiguïté qui entoure leur position (Tralongo, 2018), les IUT sont affiliés aux universités depuis leur création.
- 5 L'IUT fait partie depuis 2016 de l'Université de Grandville, laquelle est l'une des neuf universités labellisées Idex et accueille environ cinquante-six mille étudiants.
- 6 Introduits dans le cadre de la *Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*, ces quotas sont fixés par le recteur d'académie. La réforme du bachelier universitaire de technologie (BUT) entrée en vigueur en 2021 vient modifier cette disposition en fixant à 50 % le taux de bacheliers technologiques devant être recrutés par les IUT.
- 7 Selon l'enquête nationale de l'ADIUT de 2019, seuls 10,8 % des diplômés de 2017 sont entrés sur le marché du travail (contre 28,9 % pour les diplômés de 2001).
- 8 La réforme du BUT instaure un cursus technologique en trois ans, calqué sur l'architecture des autres formations universitaires (format LMD).
- 9 L'emploi du singulier participe à la personnification d'une diversité d'activités économiques en un acteur unique et homogène. Ce procédé, fréquemment utilisé par les enquêtés, invisibilise non seulement l'hétérogénéité des entreprises constitutives du tissu économique, mais également les hiérarchies constitutives de ces organisations. Le même procédé est appliqué à l'université.
- 10 Banque emploie neuf cents salariés au sein de trois départements.
- 11 Le terme « Fablab » vient de l'anglais *fabrication laboratory* (laboratoire de fabrication). Ces structures associatives proposent à leurs adhérents des équipements pour la création numérique : postes informatiques, machines industrielles (découpe laser, impression 3D, presse thermique, etc.). Elles s'inspirent du mouvement des *makers* et visent le mélange des publics (étudiants, particuliers, professionnels).
- 12 Les étudiants « oui-si » sont inscrits en licence 0 (L0) au sein de l'Université de Grandville. Il s'agit d'une année de remise à niveau pour les nouveaux entrants ayant obtenu la mention « oui-si » sur la plateforme Parcoursup.
- 13 L'aide attribuée par le FSE finance 50 % du budget global, soit 1,4 million d'euros. Cette somme finance exclusivement la masse salariale.
- 14 Talent est un groupe spécialisé en services d'ingénierie et de recherche et développement. Il emploie cinquante mille ingénieurs dans trente pays.
- 15 Les travaux de Burton Clark (1998) et d'Henry Etzkowitz (2003) théorisent les caractéristiques d'un modèle universitaire entrepreneurial. Olivia Chambard (2020) analyse la diffusion de pratiques visant à promouvoir « l'esprit d'entreprise » au sein des formations universitaires.
- 16 Meuble est spécialisée dans l'aménagement d'espaces tertiaires. L'entreprise emploie cinq mille salariés dans onze pays.

¹⁷ Parmi les quarante-six actions ayant été évaluées, sept actions sont en place depuis plus de dix ans, onze ont été conçues entre 2009 et 2014, dix entre 2015 et 2016, et neuf à partir de 2017. La variable contient neuf données manquantes.

¹⁸ Ces termes sont ceux utilisés par la pilote du projet et les ingénieurs pédagogiques au cours des entretiens.

¹⁹ En 2017, la masse salariale de l'Université de Grandville s'élève à 351 millions d'euros.