

GROUPE
INSA

LIVRE BLANC

Tome 2 · Préconisations

DIVERSITÉS & OUVERTURE SOCIALE

**PENSER
LES FUTURS
ET AGIR
AVEC SENS**

**| CONSCIENCE
COLLECTIVE**

*Dans un souci d'alléger le texte
et sans aucune discrimination de
genre, l'emploi du genre masculin
est utilisé à titre épiciène.*

Ours

Directeur de la publication :
Bertrand RAQUET

Auteurs principaux :
Carole PLOSSU
Gabriel BRASSART

et Comité de Pilotage
Institut Gaston Berger (IGB)

Chargé d'études statistiques :
Arnaud TROLLÉ

*Production de l'Observatoire
social de l'IGB Groupe INSA*

*Direction artistique et
réalisation graphique :*
Estelle BRUCALE,
INSA Toulouse

ISBN : 978-2-87649-071-7

Novembre 2022

1 000 exemplaires

Imprimé sur papier recyclé

Imprimerie : Equinox - ZI de Gabor
81 370 SAINT SULPICE

Crédits photos : Groupe INSA /
INSA Toulouse / INSA Lyon /
INSA Strasbourg / Adobe Stock

LIVRE BLANC

DIVERSITÉS & OUVERTURE SOCIALE

Tome 2 . Préconisations



AVANT-PROPOS

Le Groupe INSA, avec son Think Tank l'Institut Gaston Berger, marque une nouvelle étape dans sa volonté de repenser l'ouverture sociale de ses formations. Deux années d'analyses internes, de partage d'expériences et d'interviews, pour finalement changer de regard : je suis un-e collégien-ne ou un-e lycéen-ne, sans proximité sociale ou culturelle avec l'enseignement supérieur, disposant de peu de ressources ou bien encore éloigné-e des campus universitaires, quelles opportunités puis-je saisir ? Quels chemins sont réellement accessibles pour que mes envies et mon potentiel se révèlent et me conduisent à une formation choisie sans déterminisme social ? C'est finalement le sens de ce Livre blanc : apporter des réponses à ces interpellations, fondamentales, pour lutter contre l'assignation sociale. Accompagner ces élèves tout au long de leur parcours, du secondaire jusqu'à leur intégration et leur réussite dans nos écoles, dans un continuum d'actions mises en système, nous apparaît comme la voie privilégiée.

Au fondement de nos ambitions, il y a le diagnostic partagé d'une illusion d'égalité des chances et notre détermination à créer des conditions d'équité d'accès et de réussite dans nos INSA. Avec le concours de l'ensemble du système éducatif, nous appelons aujourd'hui à de nouvelles pratiques pour accompagner des collèves et des lycées prioritaires mais aussi les jeunes au potentiel non révélé par un environnement défavorable. Et, dans un continuum d'actions, nous posons la nécessité de réviser les modalités d'accès à nos écoles par la création d'une voie dédiée. La réussite dans nos parcours exigeants reposera ensuite sur nos années d'expériences de pratiques pédagogiques adaptées. Nous en avons le savoir-faire alors que nos moyens dédiés se tendent.

Aujourd'hui, nous souhaitons partager l'ambition ainsi que nos préconisations d'actions avec l'ensemble des acteurs du tissu socio-éducatif déjà mobilisé contre le déterminisme social. Nous souhaitons interpellier la puissance publique, notre Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, pour qu'il nous ouvre des opportunités d'expérimentation sur le territoire national, en nous appuyant sur chacun des INSA. Et enfin, nous souhaitons faire système avec d'autres grandes écoles et écoles d'ingénieurs qui partagent notre volonté d'ouverture sociale des filières sélectives.

Les directeurs des INSA remercient chaleureusement l'ensemble des contributeurs du Livre blanc, et tout particulièrement l'Institut Gaston Berger du Groupe INSA et sa directrice, Carole Plossu, pour le formidable travail réalisé avec profondeur, rigueur et une totale conviction.

Les Directeurs

Bertrand RAQUET,
Président du Groupe INSA, INSA Toulouse

Romuald BONÉ,
INSA Strasbourg

Mourad BOUKHALFA,
INSA Rouen Normandie

Armel DE LA BOURDONNAYE,
INSA Hauts-de-France

Vincent BRUNIE,
INSA Rennes

Yann CHAMAILLARD,
INSA Centre Val de Loire

Frédéric FOTIADU,
INSA Lyon

François KIEFER,
INSA Euro-Méditerranée

ÉDITO

Si vous vous apprêtez à consulter ce Livre blanc, c'est probablement que vous êtes interpellés par le manque systémique de mixité sociale au sein des grandes écoles françaises. Un accès plus équitable aux formations d'excellence vous paraît être un enjeu majeur de justice et de cohésion sociale. À l'image de l'Institut Gaston Berger, vous recherchez des pistes pour agir !

Dans le premier tome de ce Livre blanc, le Groupe INSA faisait le constat d'une érosion progressive de la diversité sociale au sein de ses communautés étudiantes. Aujourd'hui, il affiche sa volonté d'agir pour inverser cette tendance et redevenir pionnier en matière d'ouverture sociale, en cohérence avec sa vocation historique. Ce deuxième tome s'inscrit pleinement dans cette dynamique. La problématique des inégalités scolaires est d'une grande complexité, preuve en est les difficultés des pouvoirs publics à apporter des réponses efficaces. Ce Livre blanc n'a pas la prétention d'apporter « la solution » mais se veut un « laboratoire d'idées » qui puisse être inspirant pour le Groupe INSA mais également pour l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur. Cependant, ne vous attendez pas à trouver des solutions clé en main, toutes expérimentées et éprouvées. Notre objectif était de dégager différentes pistes d'actions que nous jugeons intéressantes au regard de leur efficacité potentielle. Ce n'est donc qu'une première étape, indispensable à un processus de plus long terme qui viserait à expérimenter les actions les plus prometteuses.

Nos préconisations s'appuient sur une conviction partagée par une majorité des contributeurs à ce Livre blanc : la seule application du principe de méritocratie, si profondément ancré dans notre société et notre système éducatif, n'est pas en capacité de garantir l'égalité des chances pour chaque jeune, quelle que soit son origine sociale, culturelle ou territoriale. Et même si l'enseignement supérieur arrive en bout de chaîne et ne peut changer structurellement le système, nous pensons qu'il peut néanmoins agir en faveur d'un accès plus ouvert aux jeunes issus de milieux modestes grâce à des mesures d'équité voire de discrimination positive susceptibles d'initier un cercle vertueux.

Au terme d'un travail de près de deux ans, l'Institut Gaston Berger espère que celui-ci portera ses fruits et se concrétisera par des plans d'actions ambitieux. Le Groupe INSA réussira-t-il à s'engager collectivement dans l'action pour se transformer, en acceptant une certaine prise de risques ? Seul l'avenir le dira. Ce qui est certain, c'est que ce défi ne pourra être relevé sans une adhésion large de la communauté INSA et un soutien important de l'État qui devra donner davantage de marges de manœuvre et de moyens au Groupe INSA dans un objectif partagé. Au travers de ce Livre blanc, nous espérons convaincre qu'il est temps et qu'il est possible d'agir. Notre frustration serait grande si cette démarche ne trouvait pas un écho favorable auprès de la communauté INSA et des pouvoirs publics et n'incitait pas d'autres écoles à s'engager dans la même voie pour davantage d'impact.

Au nom des membres de l'Institut Gaston Berger, je remercie Bertrand Raquet, Président du Groupe INSA, Romuald Boné, Vice-président en charge des transformations sociales, ainsi que l'ensemble des Directeurs des INSA pour avoir soutenu la conception et la publication de ce Livre blanc. Merci également aux nombreux contributeurs internes et externes au Groupe INSA qui, grâce à leurs réflexions, leurs témoignages et leurs expertises, ont permis de nourrir et d'enrichir cette production. Les contributions d'Arnaud Trollé et de Mathieu Koehl pour la réalisation des analyses statistiques et des cartographies, ainsi que celles du service communication du Groupe INSA pour la mise en forme de cet ouvrage, ont été déterminantes. Un grand merci à eux. Enfin je rends hommage à Gabriel Brassart, chef de projet, qui, grâce à son engagement et à un travail acharné, a été le maître d'œuvre de ce Livre blanc.

Carole Plossu
Directrice Institut Gaston Berger
Groupe INSA

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....pp.7 à 8

CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL pp.9 à 40

Introduction	p.10
I/ Contextualisation	p.11
II/ Des tendances statistiques confirmées en 2021/22	p.18
III/ Inégalités scolaires : l'éclairage des sciences de l'éducation	p.28
IV/ Méthodologie	p.38
En bref	p.40

CHAPITRE 2 : LES ACTIONS AUPRÈS DES COLLÉGIENS ET LYCÉENS

.....pp.41 à 93

Introduction	p.42
Les publics cibles de l'ouverture sociale et territoriale	p.43
<i>Thématique 1/ Valoriser le modèle social du Groupe INSA</i>	<i>p.60</i>
<i>Thématique 2/ Informer spécifiquement les publics prioritaires</i>	<i>p.67</i>
<i>Thématique 3/ Activer le tutorat étudiant</i>	<i>p.74</i>
<i>Thématique 4/ Inspirer l'ouverture scientifique, culturelle et sociétale</i>	<i>p.80</i>
<i>Thématique 5/ Accompagner la préparation aux études supérieures</i>	<i>p.87</i>
En bref	p.93

CHAPITRE 3 : LE RECRUTEMENT DU GROUPE INSA pp.94 à 124

Introduction	p.95
<i>Thématique 6/ Rénover et adapter les processus de recrutement</i>	<i>p.96</i>
<i>Thématique 7/ Diversifier les viviers de recrutement</i>	<i>p.108</i>
<i>Thématique 8/ Développer des filières de formation favorables à la diversité étudiante</i>	<i>p.116</i>
En bref	p.124

CHAPITRE 4 : L'ACCOMPAGNEMENT AU SEIN DES INSA

..... pp.125 à 158

Introduction	p.126
<i>Thématique 9/ Garantir des conditions matérielles de vie et d'études équitables</i>	<i>p.127</i>
<i>Thématique 10/ Accompagner vers la réussite et l'insertion professionnelle</i>	<i>p.137</i>
<i>Thématique 11/ Renforcer l'inclusivité des campus et des formations</i>	<i>p.148</i>
En bref	p.158

CHAPITRE 5 : VERS UNE MISE EN ŒUVRE STRUCTURANTE

..... pp.159 à 185

Introduction	p.160
I/ Une recherche-action pour évaluer le "potentiel " des lycéens	p.161
II/ Un dispositif national d'ouverture sociale porté par le Groupe INSA	p.165
III/ Quelques facteurs institutionnels de réussite	p.178
En bref	p.185

CONCLUSION GÉNÉRALE..... pp. 186 à 187

ANNEXES pp. 188 à 204

Glossaire	p. 188
Références bibliographiques	p. 189
L'équipe projet	p. 196
Les contributeurs	p. 198
L'Assemblée Des Directeurs (ADD)	p. 203

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce second tome du Livre blanc s'inscrit dans la continuité du premier, publié en octobre 2021. Celui-ci visait à dresser un état des lieux contextualisé de la situation du Groupe INSA en termes d'ouverture sociale et d'inclusion des diversités. Il comprenait une présentation du modèle philosophique et pédagogique qui unifie les écoles du Groupe, premier réseau d'écoles publiques d'ingénieurs, d'architectes et de paysagistes-concepteurs au regard du nombre de diplômés par an, ainsi qu'une description des formations offertes, des processus de recrutement et des structures communes au Groupe. Il présentait également les dispositifs actuels qui visent l'accompagnement des jeunes de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur et le suivi des élèves tout au long de leur cursus. Il dressait enfin de nombreux constats statistiques qui pointaient les atouts indéniables du Groupe mais aussi des difficultés à maintenir des écoles ouvertes socialement, mettant en évidence une érosion progressive de la diversité sociale au sein de ses communautés étudiantes.

Une année s'est écoulée depuis la publication de ce premier tome et nous constatons avec satisfaction qu'il a permis d'acculturer les communautés INSA à nos questionnements et de nourrir de nombreux débats et discussions tant en interne qu'avec d'autres structures associatives ou établissements de l'enseignement supérieur. Il constitue une pierre angulaire pour la suite de nos travaux dans la mesure où il a contribué à une prise de conscience générale de la réalité sociale actuelle du Groupe INSA et a permis une meilleure appréhension de la question des inégalités d'orientation scolaire, d'accès à des formations sélectives et de réussite.

À cet accueil très positif s'est ajouté un fort portage politique de la part des Directeurs des INSA. Une fois le constat établi, la volonté commune a été de ne pas céder à la fatalité et de réaffirmer notre identité en se préparant à agir avec l'ambition de « faire école » dans le paysage de l'enseignement supérieur et de redevenir pionnier sur la question de l'ouverture sociale. Dès janvier 2021, un vaste et ambitieux projet de rénovation du modèle social INSA a été lancé, en parallèle de l'élaboration de ce Livre blanc. L'objectif était de décupler les réflexions en interne pour élaborer une stratégie d'actions et une stratégie de moyens visant à ce que les écoles du Groupe puissent renouer pleinement avec leur modèle originel. Des commissions ont été organisées dans chaque INSA, leurs réflexions étant ensuite coordonnées et synthétisées au sein d'une commission inter-INSA. Ces deux projets, Livre blanc et rénovation du modèle social, diffèrent par leurs objectifs comme par leur méthodologie. En effet, le Livre blanc a vocation à fonctionner comme un laboratoire d'idées et à dresser des pistes d'actions possibles, sans considération des moyens humains et financiers nécessaires. Le projet de rénovation du modèle social est quant à lui pensé en lien étroit avec les réalisations possibles à court et moyen terme, en fonction des moyens matériels et humains mobilisables par le Groupe INSA. Si ces deux projets ne doivent pas être confondus, ils se sont néanmoins mutuellement enrichis pour aboutir à la production de cet ouvrage collectif. Les réflexions autour de la rénovation du modèle social se sont ainsi appuyées sur les travaux de l'Institut Gaston Berger et les auteurs de ce Livre blanc ont mobilisé les pistes retenues par les commissions intra et inter-INSA dans le cadre du projet de rénovation du modèle social INSA.

Le modèle originel des INSA, dans sa dimension intellectuelle d'éducation humaniste, continue d'être préservé et de s'enrichir pour s'adapter aux enjeux sociétaux du monde contemporain. En revanche, sa dimension sociale semble plus que jamais menacée. Les évolutions sociologiques et structurelles de long terme et des événements conjoncturels sont en effet susceptibles de renforcer les inégalités préexistantes. Dans ce contexte délicat, il est nécessaire d'agir rapidement et efficacement pour revitaliser cette dimension sociale et réaffirmer l'ambition de promouvoir ensemble humanisme, diversité et excellence. Les travaux de l'Institut Gaston Berger publiés dans ce Livre blanc s'inscrivent pleinement dans cette démarche difficile et ambitieuse : ils ont vocation à dessiner des orientations possibles pour attirer, recruter et mener jusqu'à la diplomation et à l'insertion citoyenne et professionnelle des jeunes d'origine sociale et territoriale diversifiée. Ils prêtent également une attention particulière aux jeunes femmes ainsi qu'aux jeunes en situation de handicap qui, trop souvent, n'osent pas franchir le pas de la candidature dans une grande école scientifique. Les enjeux dépassent le seul cadre du Groupe INSA et ont trait à la justice et à la cohésion sociale de notre système éducatif qui, encore aujourd'hui, ne permet pas à tous les jeunes d'exploiter pleinement leur potentiel. Nous devons agir, à notre échelle, pour lutter contre ces inégalités. Ce second tome a donc été rédigé pour tenter de répondre à la problématique suivante :

Quelles actions pourraient être mises en œuvre par le Groupe INSA et les INSA pour renouer avec leur ambition originelle d'ouverture sociale et d'inclusion des diversités ?


Nous commençons ce second tome en mettant en exergue quelques principaux éléments de cadrage présentés dans le premier chapitre afin que le lecteur puisse s'emparer pleinement du contexte et des enjeux relatifs aux thématiques traitées. Les trois chapitres suivants sont construits autour de propositions d'actions, regroupées en 11 thématiques concernant les actions en amont (auprès des collégiens et lycéens), le recrutement et l'accompagnement au sein des écoles. Nous terminons par un dernier chapitre centré autour de la proposition d'un nouveau dispositif d'ouverture sociale porté par l'ensemble des écoles du Groupe INSA et permettant de mettre en système les pistes qui nous paraissent les plus pertinentes et les plus vectrices de transformations.

Les préconisations d'actions formulées dans cet ouvrage sont issues d'un important travail de réflexion et de coconstruction au sein de nos communautés et se sont appuyées sur les avis d'experts et d'acteurs de l'enseignement supérieur. Non exhaustives, elles dessinent des perspectives pour répondre à l'ambition d'une plus grande ouverture à une diversité de jeunes présentant le potentiel de réussir leurs études au sein du Groupe et de s'y épanouir pleinement. Ces propositions souhaitent ainsi contribuer à la réinvention d'un modèle d'écoles plus justes, plus inclusives et plus ouvertes socialement à une pluralité de profils étudiants. Elles doivent surtout servir à poursuivre les débats et les combats initiés pour remédier à la situation sociale actuelle de nos écoles, dans une démarche d'équité et de justice sociale, en aidant à la construction de plans d'actions de court, moyen et long terme. Elles pourront aussi, nous l'espérons, inciter d'autres écoles à initier la démarche qui a été la nôtre au cours des derniers mois.



Chapitre 1

CADRE GÉNÉRAL



« Demain [...] sera nouveau
et dépendra de nous. Il est moins
à découvrir qu'à inventer »

Gaston BERGER

Chapitre 1 - CADRE GÉNÉRAL

Ce premier chapitre définit le contexte et le cadre dans lesquels s'est inscrite la rédaction de ce second tome du Livre blanc. L'objectif est de proposer des clés de compréhension quant à l'état de la mixité étudiante (sociale et genrée notamment) au sein du Groupe INSA.

La réflexion est structurée en quatre étapes.

La première section (pp. 11-17) contextualise la question de l'éducation dans un environnement international bouleversé par plusieurs événements récents, notamment la pandémie de Covid-19. Elle présente ensuite la place accordée aux inégalités scolaires dans la sphère politique et institutionnelle en 2022. Les premiers effets des réformes structurelles du système éducatif menées au cours des cinq dernières années et les grands projets de transformations du Groupe INSA sont également mis en exergue.

La deuxième section (pp. 18-27) constitue une mise à jour de certains constats statistiques présentés dans le premier tome avec les données les plus récentes, celles de l'année universitaire 2021/22. Elle confirme les grandes tendances déjà observées tant en termes de recrutement en 1^{re} et en 3^e année post-Baccalauréat qu'au niveau de la mixité sociale et genrée des promotions étudiantes au sein du Groupe INSA.

La troisième section (pp. 28-37) s'attache à mieux comprendre les inégalités scolaires, particulièrement marquées au sein du système éducatif français, en mobilisant quelques apports des recherches en sciences de l'éducation. Elle met en lumière l'ampleur et les principales pistes explicatives de ces inégalités.

La dernière section (pp. 38-39) rassemble les principaux éléments méthodologiques relatifs à l'écriture de cet ouvrage, notamment quant à la coconstruction des préconisations d'actions présentées dans les chapitres ultérieurs. Elle précise également la structuration de ces chapitres.

I/ CONTEXTUALISATION

Comme nous l'avons souligné dans le premier tome, les thématiques de l'ouverture sociale et de l'inclusion des diversités se situent au croisement de très nombreux enjeux à la fois structurels et conjoncturels. Sans viser à l'exhaustivité, cette première section a pour objectif de spécifier quelques éléments de contexte liés à la rédaction de ce Livre blanc.

1) LES JEUNES, ACTEURS DES TRANSITIONS DANS UN CONTEXTE MONDIAL BOULEVERSE

« L'éducation est certainement notre premier bien commun [...] On a en France un système éducatif qui sait produire l'excellence mais il est sans doute l'un de ceux qui reproduit le plus les inégalités [...] Je suis convaincue qu'on a une transformation profonde de notre système éducatif à faire pour permettre à chacun de révéler ses talents »¹. Ces propos, tenus par la Première Ministre Élisabeth Borne le 9 juillet 2022 lors des 22^e Rencontres économiques d'Aix-en-Provence, mettent en avant la question des inégalités scolaires, une problématique qui revient périodiquement dans le débat public. Madame Borne évoque également la nécessité que « les collectivités et les associations se mobilisent pour aider nos jeunes à trouver leur voie » et le fait que le « système éducatif [français] ne forme pas les compétences dont notre économie a besoin ». Ce discours semble s'inscrire dans la continuité de changements institutionnels récents : l'accent mis sur le paradigme de l'« égalité des chances », la territorialisation des politiques éducatives et l'adéquation recherchée entre les formations et l'évolution des besoins économiques. Ces grandes orientations normatives sont dessinées pour répondre à un enjeu fort de justice scolaire et sociale alors même que la France est l'un des pays dans lesquels s'expriment le plus fortement les inégalités scolaires liées au milieu social d'origine². Elles souhaitent également répondre aux nombreux défis auxquels sont confrontés les jeunes, qui seront les principaux acteurs des grandes transformations sociétales, environnementales, économiques et politiques des prochaines décennies. Le Groupe INSA s'inscrit pleinement dans cette vision de par ses valeurs historiques, sa promesse originelle de concilier excellence et ouverture sociale ainsi que par son ambition de former des ingénieurs, architectes et paysagistes-concepteurs humanistes, aptes à répondre aux grands défis sociétaux.

Les récents déséquilibres de l'ordre mondial – pandémies, crises économiques, catastrophes naturelles, tensions géopolitiques, etc. – sont susceptibles d'amplifier les inégalités préexistantes. Ainsi, les conséquences du changement climatique (épuisement des ressources naturelles, destruction de la biodiversité, problématiques énergétiques, etc.) comme les politiques publiques mises en œuvre pour lutter contre ces effets affectent particulièrement les plus défavorisés, et ce à toutes les échelles³. De plus, les économies européennes sont aujourd'hui impactées par une forte inflation des prix – liée tant à la pandémie de la Covid-19 qu'à l'invasion de l'Ukraine par la Russie⁴ – qui provoque une diminution du pouvoir d'achat et accroît les difficultés des catégories sociales modestes. Ce contexte mondial et les nombreux défis émergents interrogent aussi les stratégies nationales et internationales de recherche et d'innovation, notamment en matière de transition énergétique et de politique industrielle.

1. France info, « Elisabeth Borne plaide pour une "transformation profonde de notre système éducatif" » (par Christophe Simon et l'AFP), publié le 9 juillet 2022.

2. Les enquêtes internationales révèlent cette fragilité du système éducatif français. Voir notamment les enquêtes PISA, présentées en p. 30 de ce second tome.

3. GUIVARCH, Céline ; TACONET, Nicolas, « Inégalités mondiales

et changement climatique », *Revue de l'OFCE*, n°165, 2020/1, pp. 35-70.

4. Après un premier conflit d'envergure en 2014, qui avait notamment conduit à l'annexion de la Crimée, la Russie a déclenché le 24 février 2022 une invasion à grande échelle de l'Ukraine qui engendre de grandes répercussions politiques mais également économiques, dont les effets les plus visibles concernent l'augmentation des prix de l'énergie.

Les sociétés contemporaines se confrontent par ailleurs à de nombreux enjeux sociétaux, en termes par exemple d'égalité des genres, d'inclusion des diversités, de lutte contre toute forme de discrimination ou encore de recul des pratiques démocratiques et de certains droits sociaux préalablement acquis.

En tant que bâtisseurs du monde de demain, les jeunes doivent être préparés à relever tous ces défis, ce qui invite à accorder une place centrale à la question de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, tant au niveau national qu'international. Dans un rapport publié en novembre 2021, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) plaide pour l'élaboration d'un « *nouveau contrat social qui permette de corriger les injustices tout en préparant l'avenir* »⁵. Le rapport précise que ce contrat devrait « *être enraciné dans les droits humains et être fondé sur les principes de non-discrimination, de justice sociale, de respect de la vie, de la dignité humaine et de la diversité culturelle ; [...] s'appuyer sur une éthique de la sollicitude, de la réciprocité et de la solidarité ; [et] renforcer l'éducation comme projet public et un bien commun de l'humanité* ». L'investissement massif dans les politiques publiques en matière d'éducation pourrait en effet être un puissant vecteur de transformation des pratiques au sein même des organisations productives. Dans une société ayant vocation à établir des hiérarchies selon le « mérite » individuel, le système éducatif peut également être considéré comme un creuset de la cohésion sociale, actuellement affaiblie par

les déficiences en termes de moyens, de formation et d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Une étude de l'Institut Montaigne réalisée en septembre 2021 révélait ainsi que 41 % des jeunes Français trouvaient leurs études difficiles et que 28 % d'entre eux se déclaraient insatisfaits de leur orientation⁶. Ce dernier facteur est par ailleurs corrélé au niveau d'études atteint (les jeunes se montrant d'autant plus insatisfaits que ce niveau est faible) et conduit à une dévaluation de l'utilité des études à leurs yeux. Les auteurs de l'enquête évoquent une « *jeunesse plurielle* », notamment quant aux attitudes sociopolitiques, et élaborent une typologie reposant sur cinq axes principaux (implication sociétale, radicalité, engagement associatif et confiance dans les autres et l'avenir, ouverture de la société, sentiment de compétence politique). La majorité des jeunes sont des « *démocrates protestataires* » (39 % de l'échantillon), les autres étant « *révoltés* » (22 %), « *désengagés* » (26 %) ou « *intégrés transgressifs* » (13 %). Le sexe, le capital culturel hérité, l'origine nationale et la religion seraient les principaux facteurs contribuant à différencier les modalités d'engagement social et politique. Cette diversité de profils atténue la thèse d'une rupture générationnelle, excepté sur la question du rapport au travail, les jeunes générations souhaitant d'abord choisir un métier qui les « *passionne* ». En quête de sens, les jeunes français sont néanmoins confrontés à d'importantes difficultés (financières, d'intégration professionnelle ou de relations personnelles) et il resterait à rechercher des liens de causalité entre les différentes attitudes sociopolitiques et les inégalités sociales et scolaires.

2) LES INÉGALITÉS AU CŒUR DES ENJEUX SOCIÉTAUX ET POLITIQUES DE 2022 ?

La pandémie de Covid-19 marque très profondément le début de la décennie 2020. Cette crise sanitaire s'est rapidement doublée d'une crise économique et sociale qui a mis en lumière les inégalités socio-économiques et les fractures de la société française. Le dernier *Portrait social* de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), publié en novembre 2021, apporte un éclairage précieux sur ses effets, en particulier sur les jeunes (de 18 à 29 ans)⁷. Sur le plan psychologique, ils ont été davantage

affectés que leurs aînés, du fait des conséquences sur leurs études et leurs relations sociales : hausse importante des syndromes dépressifs, diminution de la confiance en l'avenir (au niveau le plus bas depuis 2004), augmentation sensible de la crainte du chômage à court terme et du sentiment de pauvreté, etc. Ces éléments sont également liés au fait que la crise a renforcé les difficultés d'intégration professionnelle des jeunes, déjà élevées en France : durant le premier confinement de mars à mai 2020, le recours à l'activité

5. Rapport de la commission internationale sur les futurs de l'éducation, *Repenser nos futurs ensemble. Un nouveau contrat social pour l'éducation*, UNESCO, novembre 2021.

6. GALLAND, Olivier ; LAZAR, Marc, *Une jeunesse plurielle. Enquête auprès des 18-24 ans*, Rapport établi pour l'Institut Montaigne, février 2022.

7. INSEE, *Portrait social. Édition 2021*, publié le 25 novembre 2021. Voir l'éclairage « Moins à risque face à la Covid-19, les jeunes adultes subissent les contrecoups économiques et sociaux de l'épidémie », pp. 77-88.

partielle et le non-renouvellement de contrat ont particulièrement concerné les 18-30 ans, leur taux d'emploi ayant en conséquence reculé sur cette période. Les diplômés des grandes écoles n'ont pas été épargnés par cette situation : en 2021, le taux net d'emploi à six mois de ces jeunes a diminué de 9 points par rapport à l'année précédente (79,1 %) et les disparités entre les sexes se sont creusées (17,7 % de femmes en recherche d'emploi contre 10,2 % des hommes)⁸. Les mesures d'urgence mises en œuvre, notamment le dispositif « 1 jeune, 1 solution » lancé en juillet 2020 – mais aussi le recours accru à l'alternance et aux stages (facilité par des subventions étatiques versées aux entreprises) – ont certes permis une amélioration de la conjoncture en fin d'année 2021⁹. Celle-ci est d'ailleurs confirmée par la dernière enquête de la Conférence des Grandes Écoles (CGE). Il semble cependant que ces mesures d'urgence n'aient pas conduit à une réduction des inégalités en termes de qualité de l'insertion, en particulier selon le niveau de diplôme (et donc de manière indirecte selon l'origine sociale) : 14,1 % des 15-24 ans sont au chômage ou dans le halo du chômage¹⁰.

Au cours des deux dernières années, la scolarité de très nombreux écoliers, collégiens et lycéens a été fortement perturbée. Le contexte sanitaire a placé pour un temps les questions éducatives au premier plan des travaux ministériels et législatifs comme du débat public¹¹. En effet, des mesures conjoncturelles d'urgence ont dû être adoptées : fermeture des établissements d'enseignement, mise en œuvre de la « continuité pédagogique » sur l'ensemble du territoire national, dispositifs de lutte contre la précarité étudiante (par exemple les repas à 1 euro par jour), dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes, etc. Pour autant, la précarité étudiante (rendue visible par le recours plus fréquent aux aides ponctuelles du Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires – CROUS – ou encore par les images de ces étudiants faisant la queue pour de l'aide

alimentaire) a fortement augmenté sur la période récente. De nombreux observateurs craignent ainsi que cette crise puisse provoquer une amplification des inégalités préexistantes, ce qui sera peut-être démontré par des études ultérieures. De même, elle pourrait conduire les futurs étudiants à éprouver de plus grandes difficultés scolaires et d'adaptation dans les années à venir¹². Notons que les événements récents pourraient aussi affecter sur le long terme les liens sociaux, considérés comme primordiaux pour le bien-être des jeunes¹³. Cela pourrait également entraîner une baisse de l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur si des mesures structurelles de grande ampleur ne sont pas rapidement mises en œuvre. Il est ainsi nécessaire de rester en alerte face aux probables conséquences négatives sur les conditions de vie et d'études des futurs étudiants, surtout les plus défavorisés.

Depuis 2017, pour donner suite au Grenelle de l'éducation, des efforts budgétaires ont été entrepris et le projet de loi 2022 a acté la hausse du budget du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ, 57 milliards d'euros, +3,4 % en un an)¹⁴ comme de celui du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR, 24,6 milliards d'euros, +2,9 % en un an)¹⁵. Principal poste de dépenses de l'État, la dépense intérieure d'éducation représentait 7 % du Produit Intérieur Brut français en 2020¹⁶. Pour autant, ces budgets apparaissent insuffisants pour porter les ambitions d'ouverture sociale et d'équité dans l'enseignement supérieur¹⁷. De plus, lors des débats organisés dans le cadre de l'élection présidentielle de 2022, les inégalités scolaires n'ont pas été au cœur des propositions. En effet, sur les questions éducatives, ils se sont surtout centrés sur les modalités d'accès aux études supérieures (notamment via la plateforme nationale *Parcoursup*) et sur la revalorisation du métier d'enseignant¹⁸. Le sujet des inégalités scolaires n'a pas non plus été au cœur des propositions formulées par les conférences d'établissements et autres *think tank*, dans

8. CGE, *L'insertion des diplômés des grandes écoles. Résultats de l'enquête 2021*, publiée le 15 juin 2021.

9. INSEE, « Une photographie du marché du travail en 2021. L'emploi augmente fortement, notamment celui des jeunes », *INSEE Première*, n°1896, mars 2022.

10. D'après la définition de l'INSEE, « le halo autour du chômage comprend les personnes sans emploi qui, soit ont recherché un emploi mais ne sont pas disponibles pour travailler, soit n'ont pas recherché d'emploi mais souhaitent travailler et sont disponibles pour travailler, soit souhaitent travailler mais n'ont pas recherché d'emploi et ne sont pas disponibles pour travailler ». Cet indicateur complète le taux de chômage défini selon les critères du Bureau International du Travail (BIT).

11. Les décisions ministérielles peuvent être consultées après publication au *Bulletin Officiel (BO)*. Quant aux travaux législatifs, on peut se référer aux *rapports d'informations sur le*

thème « éducation » publiés par le Sénat ainsi qu'aux publications de la *Commission des affaires culturelles et de l'éducation* de l'Assemblée Nationale.

12. On trouvera sur le site de la DEPP [une page dédiée aux recherches sur l'impact de la crise sanitaire sur l'école](#).

13. MUXEL, Anne, *L'autre à distance : quand une pandémie touche à l'intime*, éd. Odile Jacob, 2021.

14. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MENJ.

15. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MESR.

16. RERS 2022, section 9.01.

17. Institut Montaigne, *Enseignement supérieur et recherche : il est temps d'agir !*, rapport publié en avril 2021.

18. ANDLER, Martin, « *La Recherche et l'Enseignement supérieur en manque de stratégie* », *La grande conversation de 2022*, Terra Nova, publié le 10 mars 2022.

un rôle assumé de *lobbying* auprès des candidats à l'élection présidentielle et des pouvoirs publics¹⁹. Absentes des propositions de France Universités, elles ont été principalement abordées sous l'angle économique par la Conférence des Directeurs d'Écoles Françaises du Management (CDFEM). Les propositions de la Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI) et de la CGE intègrent le manque d'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur mais elles restent dans la continuité de ce qui est déjà actuellement porté par les principales politiques publiques. La plupart de ces pistes sont des mesures correctives, notamment sur le plan économique (augmentation des bourses sur critères sociaux, prêts, emploi étudiant, etc.), et non pas des mesures réellement vectrices de transformations.

3) LES EFFETS CONTRASTÉS DES RÉCENTES RÉFORMES STRUCTURELLES DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Lors des cinq dernières années, plusieurs réformes structurelles du système éducatif français ont été initiées. Leurs effets devront être analysés sur le long terme, avec davantage de recul, notamment par la recherche académique. Il est néanmoins possible de faire un point d'étape sur les récentes évolutions et de souligner les premières conséquences visibles de ces réformes.

Au niveau de l'Éducation Nationale (EN), la loi pour une École de la confiance, promulguée le 28 juillet 2019, a étendu la scolarité obligatoire de l'âge de 3 ans à l'âge de 16 ans dans l'objectif de « *lutter contre les inégalités* » et a prolongé l'obligation de formation jusqu'à 18 ans pour « *combattre le décrochage des jeunes les plus fragiles* »²⁴. Les effets de cette loi devraient être marginaux en ce qui concerne les plus jeunes, le taux de scolarisation à 3 ans s'élevant déjà à 97,8 % en 2019/20, avant la loi (en dépit de taux nettement moins élevés dans les Départements et

La question de l'égalité de genre et de l'inclusion des élèves en situation de handicap a aussi fait l'objet de quelques propositions, notamment de la part d'associations et d'organismes indépendants²⁰. Les thématiques de l'école inclusive et de l'égalité entre les sexes, dans tous les domaines de la société, semblent davantage traitées dans le débat public contemporain que celles liées à l'origine socio-culturelle. Notons par exemple la mise en place en 2019 d'un index de l'égalité professionnelle que doivent publier les entreprises d'au moins 50 salariés, les syndicats et les associations²¹ et plus récemment l'expérimentation en 2021 d'un index « diversité et inclusion dans le monde professionnel »²². Les enjeux de la diversité en entreprise ont par ailleurs fait l'objet d'un Livre blanc par le cabinet de conseils Adhere-RH²³.

Régions d'Outre-Mer – DROM, en particulier à Mayotte et en Guyane) mais pourrait encourager la poursuite d'études au début de l'âge adulte (en 2020, 94,3 % des jeunes âgés de 17 ans et 79 % des jeunes âgés de 18 ans étaient scolarisés)²⁵ voire réduire le nombre de jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation²⁶. Cette loi a également instauré un service public de l'école inclusive (envers le handicap) en créant des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL) et un Comité national de suivi de l'école inclusive qui ont eu pour conséquence une croissance forte du nombre d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH)²⁷.

Sur le plan de l'éducation prioritaire, le dédoublement des classes de CP et de CE1 dans les « réseaux d'éducation prioritaire » (REP) et les « réseaux d'éducation prioritaire renforcée » (REP+) est devenu une réalité : à la rentrée 2021, les classes de CE1 sont composées en moyenne

19. *Campus Matin*, « Présidentielle : fin de la procédure des vœux 2022 » (par Enora ABRY et Théo HABERBUSCH), publié le 17 mars 2022.

20. Citons par exemple l'ouvrage collectif dirigé par BRUNNER, Anne et MAURIN, Louis, *Réduire les inégalités, c'est possible ! 30 experts présentent leurs solutions*, Observatoire des inégalités, novembre 2021 et la tribune « Femmes Ingénieures, Femmes et Mathématiques et Femmes & Sciences : 26 propositions aux candidat·es pour plus de mixité dans les métiers d'ingénieur·es et de scientifiques », 50/50, *le magazine de l'égalité femmes / hommes*, publiée le 8 mars 2022.

21. Voir [la page dédiée](#) sur le site service-public.fr.

22. Voir [le retour d'expérience](#) sur la page dédiée du Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion.

23. PAYOU, Sylvie ; CALVO, Constant, *RSE. Enjeux de la diversité en entreprise*, Adhere-RH, janvier 2022.

24. [Loi n° 2019-791](#). Pour une approche institutionnelle de la loi, consulter [la page dédiée](#) du MENJ.

25. RERS 2021, section 1.04.

26. On estime que cette situation concerne 10,4 % des français âgés de 15 à 24 ans, hors Mayotte. BERNARD, Julien, « [Les jeunes ni en emploi, ni en études, ni en formation : jusqu'à 27 ans, moins nombreux parmi les femmes que parmi les hommes](#) », *Insee focus*, n°229, mars 2021.

27. Sénat, *Bilan des mesures éducatives du quinquennat*, Rapport d'information n° 543 (2021-2022) de Mme Annick BILLON, M. Max BRISSON et Mme Marie-Pierre MONIER, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 23 février 2022.

de 12,6 élèves en REP et de 12,8 élèves en REP+ (contre 22,4 élèves hors éducation prioritaire)²⁸. Une étude récente de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) conclut que « [ce] dispositif favorise [...] la réduction des inégalités sociales à l'école » et a des effets positifs sur la conduite de la classe permettant même des adaptations pédagogiques et des « modifications significatives du point de vue de l'activité des élèves »²⁹. Dans les REP+, en 2018/19, l'impact sur les progrès des élèves « est surtout visible en CP et subsiste en CE1, sans effet complémentaire ». Cependant, les dernières évaluations menées en début de CE1 montrent que, malgré leur réduction entre 2020 (année fortement impactée par la Covid-19) et 2021, d'importants écarts de performances subsistent selon le secteur d'enseignement : en français comme en mathématiques, les élèves scolarisés dans le secteur public hors éducation prioritaire (REP/REP+) obtiennent des meilleurs résultats que leurs homologues scolarisés en éducation prioritaire³⁰. Concernant la transition secondaire-supérieur, le dispositif national d'égalité des chances des « Cordées de la réussite », qui cible des collèves et des lycées défavorisés, a également bénéficié depuis 2020 d'une nouvelle impulsion gouvernementale avec un objectif affirmé de multiplier par 2,5 le nombre d'élèves bénéficiaires (80 000 en 2019)³¹. D'après le MESR et le MENJ, cet objectif devait être atteint au cours de l'année 2021/22 (chiffres prévisionnels : 830 Cordées, près de 3 800 collèves et lycées encordés, environ 730 établissements de l'enseignement supérieur impliqués, plus de 200 000 bénéficiaires). Cependant, aucune étude nationale n'a été réalisée sur l'impact de ce dispositif qui, depuis sa mise en œuvre en 2008, ne semble pas avoir été en mesure de modifier significativement la structure des inégalités scolaires d'accès et de réussite dans les études supérieures. D'autres dispositifs ont également été mis en œuvre ou renforcés au cours des cinq dernières années. On peut citer par exemple le dispositif « Devoirs faits », créé en 2017 et qui concerne, d'après les données ministérielles, 770 000 collégiens en 2020/21 (dont près d'un élève sur deux en éducation prioritaire)³² et les

« Internats d'excellence » (307 en 2021, pouvant accueillir 30 000 lycéens au total)³³. Début 2022, une mesure symbolique mais forte a été annoncée : la fin du régime d'exception des lycées Henri-IV et Louis-Le-Grand, établissements considérés comme les plus élitistes de France qui recrutaient jusqu'à présent leurs élèves sur dossier en échappant à toute sectorisation et qui ont rejoint la procédure Affelnet d'affectation des élèves de troisième dans les différents lycées³⁴.

Deux grandes réformes structurelles ont également été amorcées en 2018 : la réforme de la voie professionnelle³⁵ et la réforme de la filière générale du lycée ainsi que du Baccalauréat associé. Cette dernière a acté la disparition des séries de première et terminale (Économique et sociale, Littéraire et Scientifique), remplacées en classe de première par un tronc commun et trois enseignements de spécialité choisis par l'élève (parmi 13 proposés), dont l'un est abandonné en classe de terminale ; des enseignements optionnels peuvent également être choisis dès la classe de seconde en complément de la formation³⁶. Le Baccalauréat général repose désormais pour 40 % sur du contrôle continu (enseignements de tronc commun, enseignement de spécialité non poursuivi en terminale et enseignements optionnels) et pour 60 % sur un contrôle terminal (épreuves anticipées de français, épreuves des enseignements de spécialité, épreuve de philosophie et grand oral)³⁷. Les séries d'évaluations communes envisagées dans la première mouture de la réforme et qui devaient compter pour 30 % de l'évaluation (à la place d'une partie du contrôle continu) ont été abandonnées. Les choix d'enseignements de spécialité opérés par les élèves mettent à jour des inégalités liées au genre et au milieu social d'origine des élèves³⁸. Les remontées de terrain indiquent également une appropriation très inégale des heures d'aide dédiées à l'orientation en classe de seconde par les établissements. De ce fait, cette réforme du lycée, qui ambitionne de permettre aux élèves une construction progressive de leur parcours, pourrait induire de nouvelles formes d'inégalités genrées et sociales à l'école, pour le moment peu documentées.

28. RERS 2022, section 2.02.

29. DEPP, « [Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants](#) », Document de travail, n°2021.E04, série « Études », 2021.

30. DEPP, « [Évaluations 2021. Repères CP, CE1](#) », Document de travail, série « Études », n°21.E06, novembre 2021.

31. Voir à cet égard [l'instruction interministérielle MESR/MENJ/ANCT](#) inscrite au BO du 21 juillet 2020.

32. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MENJ.

33. Voir [la page Éduscol](#) dédiée.

34. France Inter, « Affectation des élèves de seconde aux lycées Henri-IV et Louis-le-Grand : la fin d'un privilège » (par Sonia Princet), publié le 25 janvier 2022.

35. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MENJ.

36. Voir [la page Éduscol](#) dédiée.

37. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MESR.

38. DAUPHIN, Laurence, « [À la rentrée 2021, des choix d'enseignements de spécialité en première et en terminale générale proches de ceux de 2020](#) », Note d'information de la DEPP, n°21.41, décembre 2021.

La question des mathématiques, très fortement réduites dans le tronc commun (elles ont été réintroduites dès la rentrée 2022 de manière facultative et devraient redevenir – en principe – obligatoires pour tous les élèves de première générale dès la rentrée 2023) apparaît particulièrement problématique à cet égard car elles sont moins choisies par les filles et par les élèves de milieu défavorisé alors qu’elles restent déterminantes pour l’accès à certaines études supérieures. Un premier rapport de l’Inspection Générale de l’Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR) sur les vœux et affectations dans l’enseignement supérieur des bacheliers 2021 confirme ainsi le fait que « *la spécialité mathématiques demeurait fortement valorisée, même dans des formations où cette discipline joue un rôle mineur* »³⁹. Dans la logique du continuum Bac-3/Bac+3, les établissements d’enseignement supérieur sont donc contraints d’adapter leurs procédures de recrutement.

Au niveau post-Bac, la principale réforme du dernier quinquennat a concerné le premier cycle universitaire et l’entrée dans l’enseignement supérieur⁴⁰. Les dernières années sont marquées par une montée en puissance progressive de la plateforme nationale *Parcoursup*, que ce soit au niveau du nombre de formations disponibles (21 000, dont plus de 7 500 en apprentissage) ou du nombre de candidats ayant formulé au moins un vœu (936 000 en 2021, dont 215 000 en apprentissage)⁴¹. Le dispositif semble avoir une influence positive sur les inscriptions en études supérieures des lycéens boursiers : en 2021, 24,9 % des propositions acceptées sur *Parcoursup* l’ont été par des boursiers du secondaire (+5,1 points depuis 2018), sachant que les boursiers représentent 26 % des lycéens⁴². L’augmentation est sensible dans tous les types de formation, bien que des différences substantielles persistent : de 12,3 % de propositions aux boursiers du secondaire en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) à 33,1 % en Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Cette progression est sans doute liée à une mesure de discrimination positive mise en place par la loi relative à l’Orientation et à la Réussite des Étudiants (ORE), qui impose via *Parcoursup* aux établissements de déclarer admissible un pourcentage de boursiers de lycée supérieur de 2 points à leur part parmi les candidats. En revanche, les quotas souhaités dans

certaines formations selon l’origine académique (de l’ordre de 50 %) ne sont pas encore atteints : seuls 31,3 % des néo-bacheliers entrant en section de technicien supérieur sont bacheliers professionnels (+1,1 point en quatre ans) et 31,9 % des néo-bacheliers entrant en Institut Universitaire de Technologie (IUT) sont bacheliers technologiques (+3,5 points en quatre ans). Par ailleurs, d’autres enquêtes s’intéressent au ressenti et aux opinions des néo-bacheliers sur la plateforme *Parcoursup*⁴³. Certains éléments de ces études révèlent de possibles inégalités entre candidats, dans un contexte où seule une minorité des enseignants et encadrants a été formée aux enjeux de l’orientation. Par exemple, 24 % des jeunes n’auraient pas bénéficié d’un accompagnement de leur professeur principal pour réfléchir à leur projet d’orientation et 30 % d’entre eux n’auraient bénéficié d’aucun accompagnement pour la formulation et la confirmation des vœux. En revanche, les profils des élèves qui n’auraient pas été accompagnés ne sont pas décrits. Des recherches académiques évalueront sans doute les effets à moyen et long terme de ces différentes réformes sur les inégalités scolaires.

Les effets de loi ORE sur la réussite des étudiants sont encore plus délicats à cerner : alors que la réussite en 1^{re} année de Licence a beaucoup augmenté en 2020 (pour s’élever à 53,5 %), le contexte de la crise sanitaire doit être considéré et des suivis à plus long terme doivent encore être réalisés⁴⁴. Pour lutter contre les inégalités territoriales et d’accès aux études supérieures, le MESR a également souhaité déployer les « campus connectés » (89 en 2021, qui devraient accueillir 5 000 étudiants par an au cours des cinq prochaines années), sans que cette mesure ne soit évaluée à ce jour⁴⁵. Une autre évolution concerne la Licence professionnelle, qui peut être désormais délivrée en IUT sous l’appellation « Bachelor Universitaire de Technologie » (BUT) après trois années d’études, en remplacement du DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) qui était préparé en deux ans. Les anciennes « spécialités » du DUT sont transformées en 24 « mentions » de BUT (8 relèvent du secteur des services et 16 du secteur industriel) et les « options » deviennent des « parcours » (qui débutent dans la majorité des cas en 2^e année post-Bac)⁴⁶. Ce changement interroge le recrutement de ces étudiants à niveau Bac+2 ou

39. IGÉSR, *Analyse des vœux et affectations dans l’enseignement supérieur des bacheliers 2021 après la réforme du lycée général et technologique*, Rapport n°2022-004, janvier 2022.

40. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MESR.

41. MESR, *Parcoursup : bilan de la procédure d’admission 2022*, publié le 29 septembre 2022.

42. Comité éthique et scientifique de *Parcoursup*, [4^e-rapport](#)

[annuel au Parlement](#), février 2022.

43. IPSOS-MESR, « [Opinion des néo-bacheliers sur Parcoursup, Septembre 2021](#) ».

44. MESR, « [Parcours et réussite en Licence : Les résultats de la session 2020](#) », Note Flash du SIES, n°24, novembre 2021.

45. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MESR.

46. Voir [la page dédiée](#) sur le site de *letudiant.fr*.

Bac+3 de plusieurs grandes écoles. Enfin, notons que de nouveaux instruments de mesure des inégalités sociales et territoriales sont actuellement déployés par la DEPP⁴⁷ et que les réformes structurelles portées au cours des cinq dernières années sont scrutées de près par les institutions démocratiques comme par les chercheurs qui commencent à en mesurer les effets et les conséquences. Les connaissances ainsi engrangées pourraient être

considérées dans la formulation des futures politiques publiques pour lutter contre les inégalités scolaires encore très marquées en France. Notons enfin que le 2^e cycle universitaire n'a pas fait l'objet de réformes récentes et qu'il est confronté à un déficit de places, ce qui peut susciter des interrogations quant à un déplacement de certaines inégalités sociales au niveau de l'entrée en Master⁴⁸.

4) QUELQUES ÉLÉMENTS D'ACTUALITÉ DU GROUPE INSA

Le Groupe INSA, comme l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, est impacté par ces évolutions structurelles autant que par les conséquences conjoncturelles de la crise sanitaire et socio-économique. En 2020, le Groupe s'est emparé de ces nouveaux défis sociétaux et économiques en formalisant sept enjeux stratégiques de développement afin d'engager les transformations nécessaires, en particulier dans le domaine de la formation et de la recherche mais aussi pour rénover son modèle social et ses modalités de recrutement⁴⁹. On peut citer entre autres les avancées récentes voire les aboutissements d'un certain nombre de projets structurels de grande ampleur visant l'évolution des formations (intégration des enjeux socio-écologiques dans les enseignements avec la publication d'un rapport sur la formation des ingénieurs au XXI^e siècle⁵⁰, innovations numériques et pédagogiques) et de la recherche (structuration autour de cinq grands enjeux sociétaux, alliances avec des ONG)⁵¹. Le Groupe est également membre de l'Alliance européenne *European Consortium of Innovative Universities (ECIU)*⁵².

Concernant le recrutement du Groupe INSA, les résultats de la campagne 2021, présentés dans

la section suivante, confirment les tendances déjà observées les années précédentes avec une nouvelle baisse du taux de femmes et du taux d'élèves d'origine sociale défavorisée parmi les élèves intégrant les INSA en 1^{re} année post-Bac. Pour remédier aux difficultés des élèves issus de milieux modestes sur le plan économique et/ou défavorisés sur le plan culturel, rappelons que le Groupe INSA a entrepris début 2021 une démarche de grande ampleur visant à réformer son modèle social. Les réflexions menées à différentes échelles ont conduit à définir trois grandes ambitions : renforcer l'ouverture sociale et l'inclusion des diversités ; garantir des conditions d'équité sans biais sociaux au sein des INSA ; développer des campus modèle, durables et inclusifs au bénéfice de toutes les communautés. Ces ambitions ont été votées par le conseil d'administration (CA) de chacun des sept INSA de France. Les commissions internes aux INSA ou organisées au niveau de l'ensemble des INSA poursuivent actuellement leurs travaux pour coconstruire une stratégie d'actions et de moyens, en parallèle des travaux menés dans le cadre de la rédaction de ce Livre blanc et des analyses conduites par l'Observatoire social de l'Institut Gaston Berger (IGB).

47. On peut citer par exemple l'indice d'éloignement des établissements scolaires (MAUGIS, Sylvain ; TOUAHIR, Mustapha, « [Une mesure de l'éloignement des collèges](#) », *Note d'information de la DEPP*, n°19.36, octobre 2019) et l'indice de valeur ajoutée (IVAL) des lycées.

48. *Le Monde*, « Universités : le sort des étudiants sans master toujours en suspens » (par Soazig Le Névé), publié le 15 juillet 2022.

49. Voir les pp. 11-18 du premier tome de ce Livre Blanc. On peut également consulter le numéro spécial du *Monde des grandes écoles et universités*, « [Tour de France des INSA](#) », publié

en janvier-février 2022.

50. Ces travaux ont été réalisés et publiés en partenariat avec le *Shift Project*. Ils sont constitués d'un manifeste, d'un guide méthodologique, d'un recueil de retours d'expériences et d'un résumé aux décideurs : <https://theshiftproject.org/former-les-ingenieurs-a-la-transition>.

51. Deux alliances ont été signées avec Handicap International (*Alliance Innovation for Humanity*) et le *Comité International de la Croix-Rouge*.

52. Pour plus d'informations, consulter [le site officiel du Consortium](#).

II/ DES TENDANCES STATISTIQUES CONFIRMÉES EN 2021/22

Une mise à jour des principaux indicateurs statistiques pour l'année 2021/22 a été effectuée afin de confirmer ou d'infirmer les tendances décrites dans le premier tome du Livre blanc sur la période 2015-2020⁵³. Pour rappel, les données utilisées proviennent de deux sources distinctes :

- La base de données du Service Admission du Groupe INSA (SAGI) concernant les candidatures et admissions au Groupe INSA (indicateurs statistiques « Groupe INSA », incluant les INSA Partenaires) ;
- Les bases de données des services de scolarité des sept INSA (indicateurs statistiques « Tous INSA »).

L'étude est centrée sur la population des élèves-ingénieurs inscrits en formation initiale dans l'un des sept INSA de France, soit 15 878 élèves en 2021/22. La méthodologie de collecte, de traitement et d'analyse des données est restée inchangée par rapport au premier tome. Reprécisons néanmoins deux indicateurs mobilisés : le taux de boursiers CROUS (ainsi que la répartition par échelon de bourse CROUS) est mesuré à partir de l'effectif approximé d'éligibles à cette bourse⁵⁴ ; la répartition par Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) des responsables légaux des élèves-ingénieurs de nationalité française repose sur une nomenclature en quatre classes construite par la DEPP – « Très favorisée », « Favorisée », « Moyenne » et « Défavorisée » – avec, dans notre étude, une analyse combinant les classes de PCS des deux responsables légaux⁵⁵.

Cette section présente quelques constats relatifs aux candidatures au Groupe INSA en 2021/22 puis une analyse succincte de l'origine territoriale et académique des primo-entrants en 1^{re} et en 3^e année dans les INSA. Sont présentés ensuite quelques éléments concernant l'évolution du taux de femmes et de la diversité sociale au sein des INSA.

1) LES CANDIDATURES ET ADMISSIONS EN 1^{RE} ANNÉE POST-BACCALAURÉAT

Cette sous-partie présente des statistiques sur les candidatures en admission 1^{re} année post-Bac au Groupe INSA (nombre de candidats, taux d'entrée et enseignements de spécialité de terminale) ainsi que des informations sur l'origine territoriale selon l'aire d'attraction des villes d'origine des primo-entrants en 1^{re} année dans les INSA.

53. Voir le troisième chapitre du premier tome de ce Livre blanc (pp. 72-109).

54. Cette approximation est réalisée selon la formule suivante : *Effectif d'éligibles à une bourse CROUS = Effectif de boursiers (toutes nationalités) + Effectif de non boursiers de nationalité française + Effectif de non boursiers de nationalité étrangère communautaire.*

55. DEPP, [Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2022](#), septembre 2022. La classe

« Très favorisée » regroupe les chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les instituteurs et les professeurs des écoles ; la classe « Favorisée » regroupe les professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles) et les retraités des cadres et des professions intermédiaires ; la classe « Moyenne » regroupe les agriculteurs exploitants, les artisans et commerçants (ainsi que les retraités correspondants) et les employés ; la classe « Défavorisée » regroupe les ouvriers, les retraités ouvriers et employés ainsi que les personnes inactives.

Nombre de candidats. Confirmant les tendances des années précédentes, le Groupe INSA s'est avéré plus attractif pour les jeunes bacheliers en 2021 : 21 721 candidats ont postulé en admission 1^{re} année post-Bac, soit 2 397 candidats de plus qu'en 2020 et une augmentation de 66,4 % en six ans. Plus de 90 % des candidats étaient scolarisés en terminale générale l'année précédente (19 691 candidats), les autres candidats étant titulaires d'un Baccalauréat scientifique obtenu avant 2021.

Taux d'entrée. En conséquence de la hausse du nombre de candidatures, le taux d'entrée au sein des INSA a diminué et s'élève à 9,4 % en 2021/22 (-1,6 point en un an, -5,3 points depuis 2015/16). Du fait de la meilleure qualité, en moyenne, des dossiers des candidates, le taux d'entrée des femmes (11,4 %) reste supérieur à celui des hommes (8,4 %), bien que cet écart continue de se réduire (il est désormais de 3 points alors qu'il était de 5,5 points en 2014).

Enseignements de spécialité de terminale. Une très grande majorité (82,8 %) des candidats ayant passé le Baccalauréat en 2021 avait choisi comme enseignements de spécialité de terminale générale la doublette « Mathématiques | Physique-chimie ». Ces candidats représentent 19 % des femmes et 23,9 % des hommes ayant choisi ces deux spécialités au niveau national à la rentrée 2020⁵⁶. Il est possible de comparer ce constat avec les données disponibles quant au plus important vivier de recrutement du Groupe INSA les années antérieures, c'est-à-dire les candidats de terminale scientifique, option Sciences et Vie de la Terre, spécialités Mathématiques, Physique-Chimie ou Informatique et Sciences du Numérique (70,6 % des candidats en 1^{re} année scolarisés en terminale en 2019/20)⁵⁷. Ces candidats représentaient 10,4 % des femmes et 15 % des hommes bacheliers scientifiques ayant choisi cette option et ces spécialités au niveau

national à la rentrée 2019⁵⁸. Cette évolution est cohérente avec les premières recherches menées sur les effets de la réforme du lycée. En effet, un bilan des vœux et des propositions sur *Parcoursup* en 2021 révèle « une forte cohérence entre les choix d'enseignements de spécialité effectués en terminale et les vœux formulés par les candidats sur *Parcoursup* »⁵⁹.

Origine territoriale des primo-entrants en 1^{re} année. La répartition des primo-entrants en 1^{re} année selon l'aire d'attraction des villes d'origine est légèrement différente en 2021/22 par rapport à l'année précédente et se rapproche un peu plus de celle de la population française (dont la dernière mesure remonte à 2017)⁶⁰. Ainsi, la part d'élèves originaires d'une aire inférieure à 200 000 habitants a augmenté de 1,8 point alors que la part d'élèves originaires d'une aire supérieure à 200 000 habitants, hors Paris, a diminué de 2,1 points.

Dans le détail, cette répartition révèle une hausse de la part d'élèves originaires d'une commune hors aire d'attraction urbaine (5,9 %, +1 point) ou d'une aire de 50 000 à 200 000 habitants (18,9 %, +1,8 point) et une baisse de la part d'élèves originaires d'une aire de moins de 50 000 habitants (9,3 %, -1 point), d'une aire de 200 000 à 700 000 habitants (24,7 %, -1,2 point) ou d'une aire de 700 000 habitants ou plus, hors Paris (29,2 %, -0,9 point). La part des primo-entrants en 1^{re} année originaires de l'aire de Paris reste stable (12 %).

En dépit de ces évolutions, les élèves originaires d'une aire supérieure à 200 000 habitants, hors Paris, restent surreprésentés (53,9 %, +10,7 points par rapport à la population française de 2017), ceux originaires d'une aire inférieure à 200 000 habitants sous-représentés (34,1 %, -3,2 points par rapport à la population française).

56. RERS 2021, section 4.15. Sur les 26 466 femmes et les 47 094 hommes élèves de terminale générale ayant choisi la doublette de spécialités « Mathématiques | Physique-Chimie » à la rentrée 2020, respectivement 5 036 (19 %) et 11 265 (23,9 %) ont candidaté en 1^{re} année post-Bac au Groupe INSA en 2021.

57. Le deuxième vivier le plus important avant 2021 était composé d'élèves de terminale scientifique, option Sciences de l'Ingénieur.

58. RERS 2020, section 4.14.

59. MESR, « [Parcoursup et le nouveau baccalauréat général](#) », Note d'information du SIES, janvier 2021. Voir aussi *Le Monde*,

« *Parcoursup : des choix d'orientation "cohérents" avec les enseignements de spécialité au bac* » (par Sylvie LECHERBONNIER), publié le 28 janvier 2022.

60. INSEE, « [En France, neuf personnes sur dix vivent dans l'aire d'attraction d'une ville](#) », *INSEE Focus*, n°211, octobre 2020. En 2017, en France, 19,5 % de la population vivait dans l'aire de Paris, 19,7 % dans une aire de 700 000 habitants ou plus (hors Paris), 23,6 % dans une aire de 200 000 à 700 000 habitants, 18,4 % dans une aire de 50 000 à 200 000 habitants, 12,2 % dans une aire de moins de 50 000 habitants et 6,7 % dans une commune hors aire d'attraction d'une ville.

CHIFFRES CLÉS en 2021/22

- **21 721** élèves de terminale générale (ou titulaires d'un Bac scientifique obtenu avant 2021) ont candidaté au Groupe INSA en 1^{re} année post-Bac, +2 397 candidats en un an, +66,4 % en six ans.
 - Taux d'entrée en 1^{re} année : **9,4 %** (**11,4 %** pour les femmes et **8,4 %** pour les hommes), -1,6 point en un an, -5,3 points en six ans.
 - **82,8 %** des candidats de terminale générale ont suivi la doublette de spécialités « Mathématiques | Physique-chimie ».
 - **23,9 %** des hommes et **19 %** des femmes scolarisés en terminale générale et ayant choisi la doublette « Mathématiques | Physique-Chimie » ont candidaté au Groupe INSA.
- Parmi les élèves-ingénieurs primo-entrants bacheliers scientifiques ou généraux en 1^{re} année dans les INSA :
- **53,9 %** sont originaires d'une aire d'au moins 200 000 habitants, hors Paris, -2,1 points en un an (+10,7 points par rapport à la population française en 2017) ;
 - **12 %** viennent de l'aire de Paris (-7,5 points par rapport à la population française en 2017) ;
 - **34,1 %** viennent d'une aire de moins de 200 000 habitants ou d'une commune hors attraction des villes, +1,8 point en un an (-3,2 points par rapport à la population française en 2017).

2) LES CANDIDATURES ET ADMISSIONS EN 3^E ANNÉE POST-BACCALAURÉAT

Cette sous-partie présente des statistiques sur les candidatures et les admissions au Groupe INSA en 3^e année post-Bac, en distinguant les candidatures tous diplômes confondus et celles de CPGE ainsi que le statut – étudiant ou apprenti – des nouveaux entrants.

Statut étudiant. Lors de la campagne de recrutement 2021, 15 126 étudiants ont candidaté à une admission directe en 3^e année au Groupe INSA, soit 1 365 de plus que l'année précédente, correspondant à une hausse de 9,9 %. Depuis 2018, le nombre de candidatures en 3^e année post-Bac tous diplômes confondus a plus que doublé. Le corollaire de cette attractivité croissante est une diminution du taux d'admission⁶¹, lequel ne s'élève plus qu'à 7,3 % (-0,5 point en un an, -6,3 points en trois ans).

L'augmentation des candidatures est essentiellement liée à la forte croissance du nombre de candidats issus d'une CPGE depuis le passage en 2019 sur la plateforme *Service de Concours Écoles d'Ingénieurs (SCEI)*. Ces derniers représentent la majorité des candidats en 3^e année : 68,1 %, soit 10 305 candidats en 2021⁶². Pour les candidats issus de CPGE, le taux d'admission a été divisé par trois depuis 2018 et ne s'élève plus qu'à 5,3 % (-1 point en un an).

Statut apprenti. Le taux d'élèves-ingénieurs primo-entrants en 3^e année sous statut apprenti continue d'augmenter : ce sont désormais près de 4 élèves sur 10 qui intègrent une filière par apprentissage (38,3 %), soit une hausse de 2,9 points en un an et de 13,8 points depuis 2015/16. En conséquence, le taux d'élèves-ingénieurs sous statut apprenti parmi l'ensemble des élèves du cycle ingénieur poursuit également sa progression et s'élève désormais à 14,9 % (+1,1 point en un an, +5,7 points en six ans), soit un taux proche de la moyenne des formations d'ingénieur françaises (15,8 % en 2020/21)⁶³.

61. Le « taux d'admission » désigne le rapport entre le nombre d'élèves ayant reçu et accepté une proposition au Groupe INSA et le nombre d'élèves ayant candidaté au Groupe INSA.

62. Notons que pour la campagne de recrutement 2021, cette part est moins élevée qu'en 2020 (70,3 % des candidats en 3^e année étaient issus de CPGE en 2020, 68,1 % en 2021) en raison d'une moindre croissance du nombre de candidatures

pour cette dernière campagne par rapport aux candidats issus d'autres filières (+6,6 % pour les candidatures CPGE, +9,9 % pour les candidatures tous diplômes confondus).

63. RERS 2022, sections 5.06 et 6.09. On recense en 2020/21 27 185 apprentis sur 171 925 étudiants inscrits dans une formation d'ingénieur.

Origine académique des primo-entrants en 3^e année. Par rapport à la campagne de recrutement précédente, on note de légères fluctuations concernant l'origine académique des primo-entrants en 3^e année sous statut apprenti : diminution de la part d'élèves issus de DUT (-2,2 points, ces derniers restant néanmoins très majoritaires puisqu'ils constituent 72,3 % des effectifs) et de BTS (7,6 %, -3 points en un an, -5,9 points en quatre ans) ; augmentation de la part d'élèves issus de CPGE (5 %, +2,6 points en un an) et de la part d'élèves issus de parcours universitaires (9,8 %, +3 points en un an).

Les fluctuations sont bien moindres (inférieures à un point) en ce qui concerne les primo-entrants en 3^e année sous statut étudiant : ces derniers restent majoritairement issus d'une CPGE (46 % d'entre eux) ou d'un DUT (29,2 % d'entre eux).

CHIFFRES CLÉS en 2021/22

- **15 126** candidats en admission 3^e année, + 1 365 (+9,9 %) en un an, dont **10 305** candidats issus de CPGE (68,1 % des candidats).
- Taux d'admission en 3^e année, tous diplômes confondus : **7,3 %**, -0,5 point en un an, -6,3 points en trois ans.
- Taux d'admission des candidats issus de CPGE : **5,3 %**, -1 point en un an, -10,1 points en six ans.
- **25,9 %** de femmes parmi les primo-entrants en 3^e année, +1,9 point en un an.
- **38,9 %** des élèves primo-entrants en 3^e année intègrent une filière par apprentissage, +2,9 points en un an, +13,8 points en six ans.
- **14,9 %** des élèves inscrits en cycle ingénieur sont en filière par apprentissage, +1,1 point en un an, +5,7 points en 6 ans.
Moyenne nationale formations d'ingénieur : 15,8 % en 2020/21.
- **72,3 %** des élèves primo-entrants en 3^e année sous statut apprenti ont obtenu comme dernier diplôme un DUT (-2,2 points en un an), **7,6 %** un BTS (-3 points en un an), **5 %** viennent d'une CPGE (+2,6 points en un an) et **9,8 %** d'une formation universitaire (+3 points en un an).
- **46 %** des élèves primo-entrants en 3^e année sous statut étudiant viennent d'une CPGE, **10,1 %** d'une formation universitaire ; **29,2 %** ont obtenu comme dernier diplôme un DUT et **2,1 %** un BTS.

3) L'ÉVOLUTION DU TAUX DE FEMMES

Le pourcentage de femmes en formation initiale ingénieur dans les INSA atteint désormais 34,7 %, soit une augmentation de 0,3 point en un an et de 3,8 points en six ans. Le taux de féminisation des INSA est supérieur de 5,6 points à celui de la moyenne des formations d'ingénieur françaises (dans lesquelles les femmes représentent 29,1 % des effectifs)⁶⁴. Cependant, les évolutions selon l'année d'entrée au Groupe INSA sont contrastées. Cette sous-partie évoque ainsi de manière plus précise l'évolution du taux de femmes parmi les candidatures au Groupe INSA en 1^{re} année et parmi les primo-entrants dans les INSA en 1^{re} et 3^e année.

Candidatures et primo-entrants en 1^{re} année. Après une progression continue sur les six campagnes de recrutement précédentes, le taux de femmes parmi les candidatures de terminale générale ou de bacheliers scientifiques a diminué de 1,1 point en 2021 et s'élève à 32 %. Cette situation est potentiellement liée à l'évolution générale des effectifs ainsi qu'à la répartition selon le sexe au sein de ce vivier de recrutement du Groupe INSA. En effet, en 2020, 199 253 lycéens ont obtenu le Baccalauréat scientifique et parmi eux 47,9 % de femmes⁶⁵. Or, en 2021, 162 347 lycéens ont obtenu un Baccalauréat général avec les cinq

64. RERS 2022, section 6.09.

65. RERS 2021, section 7.12.

principales doublettes de spécialités scientifiques et parmi eux 46,3 % de femmes⁶⁶. De plus, le taux de femmes parmi les primo-entrants en 1^{re} année dans le Groupe INSA titulaires d'un Bac général ou scientifique poursuit la diminution constatée depuis 2018 et ne s'élève plus qu'à 38,8 %, soit une baisse de 1,7 point par rapport à 2020 et de 3,9 points en trois ans.

En ce qui concerne les bacheliers Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D) et Sciences et Technologies de Laboratoire (STL), le taux de femmes parmi les candidatures s'élève à 12,2 % en 2021 et atteint 23,4 % parmi les primo-entrants mais ces taux annuels restent très fluctuants suivant les années en raison des faibles effectifs concernés.

Primo-entrants en 3^e année. Le taux de femmes parmi les primo-entrants en 3^e année a augmenté de 1,9 point en un an pour atteindre 25,9 %. Cette évolution, associée au fait que les femmes entrées en proportion importante en 1^{re} année entre 2018 et 2020 n'ont pas encore terminé leur cursus, contribue à expliquer l'augmentation du taux général de femmes en formation initiale ingénieur (toutes années d'études confondues), en dépit d'une diminution parmi les primo-entrants en 1^{re} année.

CHIFFRES CLÉS en 2021/22

- **34,7 %** de femmes élèves-ingénieurs en formation initiale, +0,3 point en un an, +3,8 points en six ans (+5,6 points par rapport à la moyenne nationale dans les formations d'ingénieur en 2020/21).
- **32 %** des candidats de terminale générale ou bacheliers scientifiques (-1,1 point en un an) et **12,2 %** des candidats bacheliers STI2D-STL (+1 point en un an) en 1^{re} année post-Bac sont des femmes.
- **38,8 %** de femmes parmi les primo-entrants en 1^{re} année issus de filière générale ou scientifique, -1,7 point en un an, -3,9 points depuis 2018.
- **23,4 %** de femmes parmi les primo-entrants en 1^{re} année issus de filière STI2D-STL.
- **25,9 %** de femmes parmi les primo-entrants en 3^e année, +1,9 point en un an.

Graph 1 : Évolution du taux de femmes parmi les élèves-ingénieurs, parmi les primo-entrants en 1^{re} année et parmi les primo-entrants en 3^e année



Primo-entrants en 1^{re} année (Bac scientifique / général)
Primo-entrants en 3^e année
Tous élèves

Champ : TOUS INSA* -
Élèves-ingénieurs en formation initiale, toutes nationalités.
Années universitaires 2015/16 à 2021/22
* sauf INSA Hauts-de-France pour les années universitaires 2015/16 à 2018/19.

66. THOMAS, Fanny, « Résultats définitifs de la session 2021 du baccalauréat », Note d'information de la DEPP, n°22.10, mars 2022 et BELLAMY, Vanessa, « À la rentrée 2020, les élèves de terminale précisent leur choix de parcours », Note d'information de la DEPP, n°20.38, novembre 2020. Les cinq doublettes concernées sont : « Mathématiques | Physique-Chimie », « Physique-chimie | SVT », « Mathématiques | SVT », « Mathématiques | Numérique et Sciences Informatiques » et « Mathématiques |

Sciences de l'Ingénieur ». Notons néanmoins que la comparaison est imparfaite car un certain nombre de bacheliers ont obtenu en 2021 le Baccalauréat général avec d'autres doublettes de spécialités scientifiques, plus rares. Cependant, cela ne modifie pas le constat général d'une réduction du vivier de recrutement des INSA dans la mesure où seuls 2 633 élèves de terminale avaient choisi ces autres doublettes de spécialités scientifiques à la rentrée 2020.

4) L'ÉVOLUTION DE LA DIVERSITÉ SOCIALE

Cette dernière sous-partie concerne l'évolution de la diversité sociale dans les INSA. Tous les indicateurs révèlent une érosion continue de la mixité sociale, que ce soit parmi l'ensemble des élèves-ingénieurs sur les cinq années du cursus, parmi ceux du cycle ingénieur (statut étudiant comme statut apprenti) ou encore parmi les primo-entrants en 1^{re} et en 3^e année.

Parmi les élèves-ingénieurs sur les cinq années du cursus

Boursiers CROUS. Le taux de boursiers CROUS s'élève désormais à 30,4 %, soit une diminution de 0,8 point en un an et de 3,3 points en six ans. Il reste bien supérieur à celui des formations d'ingénieur hors universités (22,8 % en 2020/21) mais inférieur à la moyenne nationale : en 2020/21, 38,4 % des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur français étaient titulaires d'une bourse CROUS, une part en hausse de 1,6 point par rapport à l'année précédente⁶⁷.

En affinant cet indicateur par l'échelon de bourse CROUS (tous INSA sauf INSA Hauts-de-France, pour lequel cette donnée n'est pas disponible), on constate que 14,3 % des élèves-ingénieurs INSA sont boursiers échelons 0 bis (-0,4 point par rapport à 2020/21) et que seulement 5,2 % d'entre eux sont boursiers échelons 5 à 7 (+0,1 point en un an).

Combinaisons de classes de PCS. On constate qu'en 2021/22 les élèves-ingénieurs ayant deux responsables légaux de PCS très favorisée sont devenus majoritaires au sein des INSA, constituant 35,7 % des effectifs (+1,3 point en un an, +6,8 points depuis 2015/16). Ce sont désormais 69,9 % des élèves-ingénieurs qui ont au moins un responsable légal de PCS très favorisée (+0,8 point en un an). A contrario, la part d'élèves-ingénieurs ayant deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée continue de baisser et se situe désormais à 14,9 % (-0,4 point en un an, -1,8 point depuis 2015/16). Seul 1 élève sur 40 a deux responsables légaux de PCS défavorisée au sein des INSA (2,5 % des effectifs). La comparaison nationale sur ce point s'avère complexe car les données publiques publiées dans le RERS utilisent une nomenclature en huit PCS⁶⁸.

L'analyse confirme par ailleurs que les femmes étudiant dans un INSA sont en moyenne issues de milieux sociaux plus favorisés que les hommes : en 2021/22, 73,6 % d'entre elles ont au moins un responsable légal de PCS très favorisée (contre 67,9 % des hommes) alors que 13 % d'entre elles ont deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée (contre 15,9 % des hommes).



67. MESR, « [Les boursiers sur critères sociaux en 2020-21](#) », Note flash du SIES, n°20, septembre 2021. Notons aussi que la hausse du nombre de boursiers (+4,4 % en un an) « atteint 6,9 % au sein des échelons 5, 6 et 7 qui concernent les étudiants ayant les ressources les plus faibles ».

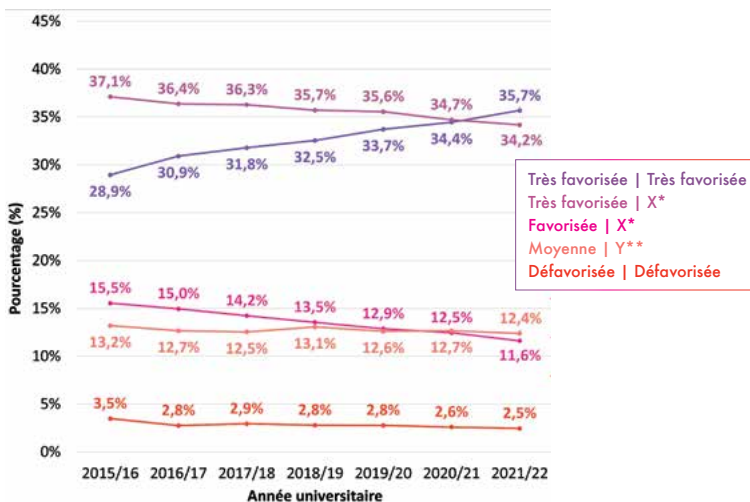
68. En 2020/21, 54,9 % des étudiants en formation d'ingénieur hors universités sont enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, 5,2 % sont enfants d'ouvriers et 7 % sont

enfants de retraités ou d'inactifs (RERS 2021, section 6.16). À notre connaissance, la seule étude permettant une comparaison fiable est celle de l'Institut des Politiques Publiques (IPP), qui révèle qu'en 2016/17 63 % des élèves scolarisés dans une grande école d'ingénieur avaient un parent de PCS « très favorisée » et 9 % avaient un parent de PCS « défavorisée » (BONNEAU, Céline ; CHAROUSSET, Pauline ; GRENET, Julien ; THEBAULT, Georgia, [Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?](#), Rapport de l'IPP, janvier 2021).

CHIFFRES CLÉS en 2021/22 - Tous INSA

- **30,4 %** de boursiers CROUS, -0,8 point en un an, -3,3 points en six ans (-8 points par rapport à la moyenne nationale dans l'enseignement supérieur, +7,6 points par rapport à la moyenne nationale dans les formations d'ingénieur hors universités).
 - **5,2 %** de boursiers CROUS aux échelons les plus élevés (5-7), tous INSA sauf INSA Hauts-de-France, +0,1 point en un an.
- Moyenne nationale, toutes filières d'études : 12,3 % en 2020/21 (+0,8 point en un an).
- Moyenne formations d'ingénieur françaises hors universités : 4,7 % en 2020 (+0,1 point en un an).
- **69,9 %** des élèves-ingénieurs de nationalité française ont au moins un responsable légal de PCS très favorisée (+0,8 point en un an) ; **35,7 %** ont deux responsables légaux de PCS très favorisée (+1,3 point en un an, +6,8 points en six ans) ; **14,9 %** ont deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée (-0,4 point en un an) et **2,5 %** ont deux responsables légaux de PCS défavorisée (-0,1 point en un an).
 - **73,6 %** des femmes et **67,9 %** des hommes ont au moins un responsable légal de PCS très favorisée ; **13 %** des femmes et **15,9 %** des hommes ont deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée.

Graphe 2 : Évolution de la répartition par combinaison de classes de PCS des responsables légaux



Champ : TOUS INSA* -
Élèves-ingénieurs de nationalité française.
Années universitaires 2015/16 à 2021/22
*sauf INSA Strasbourg pour les années universitaires 2015/16 et 2016/17.

*X : Une classe de PCS parmi « Favorisée », « Moyenne », « Défavorisée » ou « Non renseignée ».
**Y : Une classe de PCS parmi « Moyenne », « Défavorisée » ou « Non renseignée ».

Parmi les élèves-ingénieurs candidats et primo-entrants en 1^{re} année

Les indicateurs mobilisés au niveau du recrutement et des admissions en 1^{re} année post-Bac indiquent également une érosion de la diversité sociale. On constate comme pour les années précédentes une mixité sociale plus faible parmi les primo-entrants en 1^{re} année que parmi l'ensemble des élèves-ingénieurs dans les INSA.

Boursiers du secondaire. En 2021, la part de boursiers de lycée en filière générale est plus faible parmi les primo-entrants (7,9 %) que parmi les candidats (8,4 %). Par rapport à 2020, ce taux de boursiers de lycée en filière générale a diminué parmi les candidats (-0,6 point) comme parmi les primo-entrants (-1,9 point). En revanche, le taux de boursiers de lycée a progressé parmi les candidats bacheliers technologiques (30,1 % en 2021, +5,2 points en un an) tout comme parmi les primo-entrants en filière STI2D-STL (31,3 %, +6,3 points en un an). L'effectif de ces bacheliers technologiques étant faible, l'augmentation du taux de boursiers du secondaire parmi eux sur la période 2008-2021 n'empêche pas la diminution globale de la diversité sociale en admission 1^{re} année.

Boursiers CROUS. Le taux de boursiers CROUS parmi les primo-entrants en 1^{re} année poursuit sa diminution et ne s'élève plus qu'à 29,7 % en 2021/22. Celui-ci a diminué de 1,1 point en un an et de 5 points en six ans.

Combinaisons de classes de PCS. La part d'élèves-ingénieurs ayant deux responsables légaux de PCS très favorisée continue d'augmenter et s'élève désormais à 41,7 %, soit une hausse de 2,4 points en un an. *A contrario*, la part d'élèves-ingénieurs ayant deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée stagne à 12,9 %.

CHIFFRES CLÉS en 2021/22 - Tous INSA

- **8,4 %** de boursiers de lycée parmi les candidats de terminale générale (-0,6 point en un an) et **30,1 %** parmi les candidats de terminale STI2D-STL (+5,2 points en un an).
- **7,9 %** de boursiers de lycée parmi les primo-entrants Bac général (-1,9 point en un an) et **31,3 %** parmi les primo-entrants Bac STI2D-STL (+6,3 points en un an).
- **29,7 %** de boursiers CROUS parmi les primo-entrants en 1^{re} année, -1,1 point en un an, -5 points en six ans.
- **41,7 %** des élèves-ingénieurs primo-entrants en 1^{re} année ont deux responsables légaux de PCS très favorisée (+2,4 points en un an) ; **12,9 %** ont deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée.

Parmi les élèves-ingénieurs du cycle ingénieur

Boursiers CROUS statut étudiant. En 2021/22, 33,1 % des élèves-ingénieurs admis directs en 3^e année et intégrant une filière sous statut étudiant sont boursiers CROUS⁶⁹. En deux ans, ce taux a diminué de 9,5 points.

Combinaisons de classes de PCS. Plus de la moitié des élèves sous statut apprenti ont au moins un responsable légal de PCS très favorisée en 2021/22 (50,4 %), soit une hausse de 2,1 points en un an ; 24,5 % d'entre eux ont deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée, soit une baisse de 1,9 point en un an.

Les élèves du cycle ingénieur sous statut étudiant viennent en moyenne de milieux sociaux plus favorisés et la répartition en termes de PCS suit les mêmes tendances : 68,1 % d'entre eux ont au moins un responsable légal de PCS très favorisée (+0,3 point en un an) et 14,9 % d'entre eux ont deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée (-1,1 point en un an).

On constate alors que si la mixité sociale reste plus importante dans les filières par apprentissage que dans les filières sous statut étudiant, les écarts en termes de répartition dans les différentes combinaisons de classes de PCS se sont réduits depuis 2020⁷⁰.

69. Rappelons que les élèves-ingénieurs sous statut apprenti ne sont pas éligibles à une bourse CROUS.

70. En 2020/21, les écarts étaient respectivement de 19,5 points (au moins un responsable légal de PCS très favorisée : 67,8 % statut étudiant, 48,3 % statut apprenti) et de 10,4 points (deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée : 16 %

statut étudiant, 26,4 % statut apprenti). En 2021/22, ces écarts sont respectivement de 17,7 points (au moins un responsable légal de PCS très favorisée : 68,1 % statut étudiant, 50,4 % statut apprenti) et de 9,6 points (deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée : 14,9 % statut étudiant, 24,5 % statut apprenti).

CHIFFRES CLÉS en 2021/22 - Tous INSA

- **33,1 %** des élèves-ingénieurs primo-entrants en 3^e année sous statut étudiant sont boursiers CROUS, - 9,5 points en deux ans (+3,4 points par rapport au taux de boursiers parmi les primo-entrants en 1^{re} année).

Parmi les élèves inscrits en cycle ingénieur dans un INSA :

- **68,1 %** des élèves inscrits sous statut étudiant ont au moins un responsable légal de PCS très

favorisée (+0,3 point en un an) et **14,9 %** ont deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée (-1,1 point en un an).

- **50,4 %** des élèves inscrits sous statut apprenti ont au moins un responsable légal de PCS très favorisée (+2,1 points en un an) et **24,5 %** ont deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée (-1,9 point en un an).

Graphe 3 : Évolution du taux de boursiers CROUS parmi les élèves-ingénieurs, parmi les primo-entrants en 1^{re} année et parmi les primo-entrants en 3^e année









Primo entrants en 1^{re} année
(Bac scientifique / général)
Primo entrants en 3^e année
Tous élèves





Champ : TOUS INSA* -
Élèves-ingénieurs en formation
initiale, sous statut étudiant.
Années universitaires 2015/16 à
2021/22
*sauf INSA Hauts-de-France pour
les années universitaires 2015/16 à
2018/19.

Cette actualisation des indicateurs statistiques confirme en grande partie les tendances présentées dans le premier tome de ce Livre blanc, malgré quelques nuances. Le nombre de candidatures au Groupe INSA a poursuivi sa progression en 2021, que ce soit en 1^{re} année post-Bac (majoritairement des bacheliers scientifiques et généraux – et plus particulièrement ayant choisi en 2020/21 la doublette de spécialités « Mathématiques | Physique-chimie » – mais également des bacheliers STI2D-STL) ou en 3^e année post-Bac (majoritairement des étudiants de CPGE, de DUT et de formations universitaires). Cette croissance très rapide continue d’entraîner une hausse de la sélectivité du Groupe INSA et une baisse continue des taux d’entrée.

Au regard de l'ambition du Groupe INSA, certains constats restent positifs :

-  Le nombre d'élèves en situation de handicap au sein des INSA continue de progresser : 523 élèves en 2020/21, soit une hausse de 133 élèves en un an et un effectif multiplié par 2,8 en six ans. Cela représente 3,3 % des élèves-ingénieurs étudiant dans un INSA, soit un pourcentage supérieur à la moyenne nationale (1,82 % à la rentrée 2020)⁷¹.
-  Le taux de femmes dans les INSA a continué de progresser parmi l'ensemble des élèves-ingénieurs. En 2021/22, on note également une hausse modérée de la part de femmes parmi les primo-entrants en 3^e année.
-  Les taux de femmes et de boursiers CROUS restent supérieurs à ceux des autres formations d'ingénieur hors universités.
-  Les filières par apprentissage poursuivent leur développement et sont porteuses d'une plus grande diversité sociale que les filières sous statut étudiant.
-  Au niveau de l'origine territoriale, la part de primo-entrants en 1^{re} année originaires d'une grande aire d'attraction des villes a diminué, au bénéfice de la part d'élèves originaires d'une aire inférieure à 200 000 habitants.
-  Deux nuances sont à apporter. La première est que les élèves originaires d'aires urbaines fortement peuplées restent surreprésentés dans les INSA. La seconde est qu'il faudra prêter une attention particulière à l'évolution de la composition sociale des filières par apprentissage dans les années à venir : en effet, l'année 2021/22 marque un rapprochement de cette composition avec celle des filières sous statut étudiant, bien que les filières par apprentissage restent pour l'heure porteuses d'une plus grande mixité sociale.

En revanche, certains points de vigilance restent très vifs au regard des évolutions récentes :

-  Par rapport à l'année précédente, la campagne de recrutement 2021 a été marquée par une diminution du taux de boursiers du secondaire parmi les candidats (-0,6 point) et une baisse plus forte de ce taux parmi les primo-entrants en 1^{re} année (-1,9 point).
-  Le taux de boursiers CROUS poursuit son érosion alors qu'il avait augmenté dans l'enseignement supérieur en 2020/21. La part de boursiers CROUS échelons 5-7 reste stable mais à un niveau très faible.
-  La composition sociale des INSA reflète de moins en moins celle de la population française : les élèves-ingénieurs ayant deux responsables légaux de PCS très favorisée représentent pour la première fois en 2021/22 la population majoritaire dans les INSA et près de 7 élèves sur 10 ont au moins un responsable légal de PCS très favorisée. Le constat reste plus marqué parmi les primo-entrants en 1^{re} année que parmi l'ensemble des élèves-ingénieurs INSA, ce qui montre que les admissions en 1^{re} année post-Bac sont socialement plus discriminantes que les admissions directes en 3^e année.
-  Pour la première fois depuis 2014, le taux de femmes parmi les candidats bacheliers scientifiques ou généraux en 1^{re} année a diminué en 2021. De plus, le taux de femmes parmi les primo-entrants en 1^{re} année poursuit sa diminution, initiée depuis 2018. Parmi les primo-entrants en 3^e année, malgré une légère hausse, ce taux reste faible en raison de viviers de recrutement très peu féminisés. Du fait de ces évolutions, le taux de femmes en formation initiale ingénieur devrait amorcer une diminution dans les années à venir.

71. MESR-DGESIP, « Les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur », [État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France](#), n°15, mai 2022.

III/ INÉGALITÉS SCOLAIRES : L'ÉCLAIRAGE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Comment expliquer la persistance d'importantes *inégalités scolaires* dans un système éducatif qui est pourtant devenu légalement accessible à tous les jeunes au cours des deux derniers siècles ? Cette section vise à apporter quelques éléments de réponse en mobilisant les principales références issues des recherches en sciences de l'éducation. Riches de nombreux débats et d'une pluralité de positions théoriques, les travaux académiques nous paraissent essentiels pour mieux comprendre la genèse et les mécanismes de différenciation sociale des parcours scolaires dans la France du XXI^e siècle. Un état de l'art approfondi mais non exhaustif, comprenant de nombreuses références bibliographiques (non mentionnées dans ce Livre blanc pour alléger la lecture), a été réalisé par l'Institut Gaston Berger et publié sur son site internet en juillet 2022⁷². Nous présentons les principaux éléments sur lesquels s'appuient les propositions d'actions présentées dans les chapitres suivants et qui doivent permettre au Groupe INSA d'imaginer des solutions pour contribuer, à son échelle, à la réduction des inégalités scolaires, voire d'entraîner de nouvelles dynamiques nationales sur ce sujet.

1) UN SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS INÉGALITAIRE

L'héritage du passé

En France, c'est avec la Révolution française qu'émerge la question des inégalités d'accès à l'éducation et celle du principe méritocratique, qui repose sur une conception de la justice sociale selon laquelle les individus doivent occuper des positions sociales acquises par leurs mérites plutôt qu'héritées de leur naissance⁷³. Le système éducatif français s'est donc construit sur ces idéaux d'égalité et de méritocratie, ce qui a donné lieu à de grandes politiques de démocratisation quantitative conduisant depuis la fin du XIX^e siècle à l'allongement progressif de la scolarité des jeunes générations et par conséquent à l'élévation considérable du niveau moyen d'éducation et de qualification⁷⁴. L'objectif de ces politiques était de garantir une *égalité d'accès*, au moins aux niveaux primaire et secondaire. Quelques spécificités de l'histoire des institutions éducatives françaises ne sont pas neutres au regard des inégalités scolaires observées aujourd'hui. Citons notamment la coexistence de deux secteurs d'enseignement distincts : le secteur public, gratuit et laïc ; le secteur privé, confessionnel ou non. De même, c'est au début du XIX^e siècle que se cristallise une autre spécificité française toujours en vogue aujourd'hui : la dualité d'un enseignement supérieur entre universités et « grandes écoles ». L'histoire du système éducatif français met également en lumière la place très importante accordée à l'État en matière éducative, même si la période récente a été marquée par une redéfinition des compétences des collectivités territoriales pour répondre à la nécessité de s'adapter aux particularités locales (processus de décentralisation et de déconcentration).

72. Institut Gaston Berger, *Les inégalités scolaires au sein du système éducatif français. Quelques apports théoriques des sciences de l'éducation*, juillet 2022.

73. TROGER, Vincent ; RUANO-BORBALAN, Jean-Claude, *Histoire du système éducatif*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », 6^e édition, 2021.

74. Citons les lois Ferry de 1881 et 1882 (instruction primaire

gratuite, publique et obligatoire), Debré de 1959 (possibilité pour les écoles privées de signer un contrat d'association avec l'État), Berthoin de 1959 (scolarité obligatoire portée à 16 ans), Haby de 1975 (qui crée le « collège unique ») et Jospin de 1989 (création des Instituts universitaires de formation des maîtres, devenus depuis les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation, qui uniformise la formation des enseignants).

Cet idéal de rationalisation a conduit à accorder une plus grande autonomie aux collèges et lycées publics, devenus en 1983 des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) disposant d'une pleine capacité juridique et d'une autonomie pédagogique, éducative et administrative.

Une définition des inégalités scolaires

Dans un système « méritocratique », il peut exister une hiérarchie socio-économique à la seule condition que tous les individus, indépendamment de leur naissance ou de leur origine, puissent avoir *a priori* les mêmes chances d'accéder à toutes les positions sociales, et en particulier aux plus valorisées d'entre elles. Cette conception doit pourtant être questionnée au regard du maintien et de la recomposition de très importantes inégalités sociales à l'école. D'un point de vue sociologique, le fait qu'il existe des *différences* de réussite et d'orientation entre individus ne suffit pas en soi à constituer une *inégalité*. En revanche, le fait qu'il existe des régularités statistiques d'échec ou de réussite scolaire en fonction de caractéristiques non choisies par les individus questionne la justice d'un système qui ne sanctionne pas uniquement le « mérite » individuel. Les inégalités sociales peuvent ainsi être définies « *comme un accès différencié aux biens scolaires (filières, diplômes, acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le [genre], le parcours migratoire, l'origine ethnique, [le handicap], etc.* »⁷⁵. Georges Felouzis précise que ces inégalités peuvent recouvrir différentes formes :

- Des *inégalités d'accès à l'école*, mesurables par les taux d'accès d'une génération à chaque niveau d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) ;
- Des *inégalités de conditions de scolarisation* liées aux dimensions locales, à la ségrégation scolaire ou aux dotations en ressources financières et humaines des établissements, qui influent sur les conditions d'apprentissage ;
- Des *inégalités de réussite aux diplômes*, qui peuvent être analysées en comparant la réussite des divers groupes prédéfinis et en considérant l'évolution du contexte historique et social pour comprendre les liens entre niveau de diplôme et insertion professionnelle ;

- Des *inégalités d'acquis et de compétences scolaires*, mesurables par des tests standardisés sur des échantillons représentatifs de la population et mis en relation avec les programmes scolaires ou les compétences attendues dans différents domaines à un âge donné ;
- Des *inégalités d'acquis non-cognitifs et de bien-être*, portant sur d'autres dimensions comme la citoyenneté, le bonheur ou le bien-être des élèves.

Les inégalités sociales, qui sont particulièrement marquées dans notre système éducatif, sont mesurées la plupart du temps à partir de la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) telle que définie par l'INSEE. La question des inégalités genrées, abordée dans sa perspective sociale (le *genre* décrivant les rôles sociaux associés au sexe biologique d'un individu)⁷⁶, est également au cœur des préoccupations. La recherche française porte aussi un intérêt croissant aux inégalités territoriales liées à l'éducation⁷⁷ tout comme aux inégalités potentiellement liées à l'origine ethno-raciale des individus (bien que cette dimension des inégalités soit historiquement davantage étudiée aux États-Unis)⁷⁸. Ces définitions de la notion d'inégalités scolaires reposent également sur différentes conceptions de la justice scolaire. Dans le débat contemporain, il en existe principalement deux : l'*égalité des chances*, modèle qui s'est progressivement imposé en France ; l'*égalité des résultats*, modèle qui s'est notamment imposé dans les pays d'Europe du Nord⁷⁹.

La mesure des inégalités scolaires

Afin d'étudier ces inégalités, les chercheurs appellent à différentes méthodes et notamment à des études statistiques permettant d'obtenir des résultats cumulatifs et comparatifs. On distingue traditionnellement les enquêtes longitudinales qui suivent le parcours d'une cohorte d'élèves et les enquêtes transversales qui « photographient » ces parcours à plusieurs moments clés de la scolarité. Les premières sont privilégiées en France depuis l'enquête novatrice menée par Alain Girard et Henri Bastide pour l'Institut National d'Études Démographiques dans les années 1960⁸⁰. Depuis, la DEPP a produit sept Panels permettant de « *décrire et comprendre les trajectoires scolaires dans le système éducatif [français]* »⁸¹.

75. FELOUZIS, Georges, *Les inégalités scolaires*, éd. PUF / Humensis, coll. « Que sais-je ? », 2^e édition, 2020.

76. BERENI, Laure ; CHAUVIN, Sébastien ; JAUNAIT, Alexandre ; REVILLARD, Anne, *Introduction aux études sur le genre*, éd. De Boeck supérieur, coll. « Ouvertures politiques », 3^e édition, 2020.

77. Voir CYTERMANN, Jean-Richard ; MONSO, Olivier, « [Les territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés](#) », *Éducation & formations*, n°102, DEPP, juin 2021.

78. Pour une courte synthèse en langue française, voir le cinquième chapitre de SAFI, Mirna, *Les inégalités ethno-raciales*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », 2013.

79. DUBET, François, « Penser les inégalités scolaires » in (dir.) DURU-BELLAT, Marie ; VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie du système éducatif*, éd. PUF, coll. « Quadrige Manuels », 2016.

80. INED, « *Populations* » et *l'Enseignement*, éd. PUF, 1970.

81. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MENJ.

Les analyses se sont progressivement enrichies d'informations nouvelles pour évaluer les aspects cognitifs et conatifs⁸², la situation sociale et familiale des élèves et celle du contexte scolaire. On peut également noter le développement de vastes enquêtes internationales comme par exemple les enquêtes PISA (*Programme for International Student Assessment*), reconduites tous les trois ans pour évaluer les compétences d'un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans dans les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)⁸³.

En cumulant les informations statistiques, il est possible de mesurer l'ampleur des inégalités scolaires dans le système éducatif français. C'est ce que propose le tableau ci-contre, construit à partir de différentes sources, notamment le document *Repères et Références Statistiques* (RERS), les évaluations nationales exhaustives des acquis des élèves réalisées à la rentrée 2021 en CP, CE1, début de sixième et début de seconde ainsi que les « Notes d'information » de la DEPP⁸⁴. L'étude du Panel 2007 est également instructive dans la mesure où elle concerne les élèves entrés en classe de sixième en 2007 et ayant terminé leurs études secondaires. Notons que ce tableau ne se veut pas exhaustif mais souhaite dresser quelques grands constats et donner quelques chiffres clés quant à la construction inégalitaire des parcours scolaires.

Ces constats, fréquemment renouvelés, invitent à relativiser la « démocratisation » effective du système éducatif français. Cette question a fait l'objet de nombreux débats mais les chercheurs se rejoignent sur un certain nombre de points :

- La massification scolaire des soixante dernières années est notamment illustrée par la hausse du nombre d'élèves et d'étudiants comme par la proportion d'une génération atteignant le Baccalauréat. Mais elle n'a pas abouti à une franche « démocratisation qualitative » des carrières scolaires selon l'origine sociale car les *inégalités* restent à ce jour particulièrement marquées, même si elles ont pu légèrement se réduire ;

- La démocratisation est franche au regard du genre, au point qu'on a assisté à un renversement entre le début du XX^e siècle et la période contemporaine, dans laquelle les femmes poursuivent leurs études davantage que les hommes, obtiennent de meilleurs résultats et sont plus diplômées, ce qui n'empêche pas le maintien de spécialisations genrées des parcours ;
- Les *inégalités* scolaires se recomposent au sein de l'enseignement secondaire (ce que recouvre l'expression de « *démocratisation ségrégative* » du sociologue Pierre Merle)⁸⁵ et se déplacent vers l'enseignement supérieur (et plus encore vers les filières les plus valorisées sur le marché de l'emploi) au fur et à mesure de l'expansion d'une scolarité de masse.

Dans les sociétés démocratiques, l'institution scolaire joue un rôle considérable car elle contribue fortement au destin social des individus, notamment à leur insertion citoyenne et professionnelle. Il est donc également pertinent de s'intéresser à la manière dont les *inégalités* scolaires peuvent se transformer en *inégalités* sociales, que ce soit au niveau individuel (possibilité d'obtenir un emploi, conditions d'emploi, salaires, etc.) ou collectif (en mesurant le degré de reproduction sociale dans une société, c'est-à-dire la proportion d'individus occupant la même position sociale que ses responsables légaux). Le champ des inégalités ne se limite pas à l'école : on constate que les femmes mettent davantage de temps à décrocher un emploi stable à la fin de leurs études, qu'elles restent aujourd'hui bien moins rémunérées et qu'elles accèdent moins à des postes d'encadrement que les hommes. Ces inégalités ont même tendance à se creuser au cours de la carrière professionnelle. À niveau de diplôme équivalent, la transition vers l'emploi est aussi plus difficile pour les jeunes d'origine sociale défavorisée⁸⁶. Par exemple, en 2008, 74,3 % des enfants de cadres nés entre 1968 et 1978 et titulaires d'un diplôme de 2^e ou 3^e cycle universitaire occupaient un emploi de cadre contre 54,4 % des enfants d'ouvriers non qualifiés de même âge et de même niveau d'études.

82. Tel qu'évalué par les enquêtes de la DEPP, le volet conatif « *cherche à tester le sentiment d'efficacité personnelle en interrogeant les élèves sur leur motivation et leur anxiété face aux apprentissages, leurs intérêts scolaires et extrascolaires, les soutiens et les aides qu'ils sont amenés à solliciter dans leur environnement scolaire* ».

83. Les [résultats](#) sont disponibles sur le site de l'OCDE. Pour une approche synthétique de ces enquêtes, voir FELOUZIS, Georges ; CHARMILLOT, Samuel, *Les enquêtes PISA*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », 1^{re} édition, 2012.

84. Voir la section « [Études et statistiques](#) » de la DEPP.

85. MERLE, Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, éd. La Découverte, coll. « Repères », 3^e édition, 2017. L'exemple du

Baccalauréat est à ce titre emblématique : si l'objectif promu par Lionel Jospin dès 1985 « *d'amener 80 % d'une classe d'âge [à ce] niveau* » est désormais réalisé, c'est en partie grâce à la diversification des filières (notamment la création du Baccalauréat professionnel en 1987) et des séries, qui présentent des compositions sociales distinctes et ne permettent pas toutes les mêmes possibilités de poursuite d'études supérieures.

86. PEUGNY, Camille, « L'école, vecteur de reproduction sociale » in op.cit. (dir.) DURU-BELLAT, Marie ; VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie du système éducatif*, éd. PUF, coll. « Quadrige Manuels », 2016. Voir aussi, du même auteur, *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, éd. du Seuil, coll. « La République des idées », 2013.

Inégalités d'accès / d'orientation	Inégalités de réussite
Niveau primaire	
<p>Rentrée 2021 : 29,8 % des écoliers sont scolarisés dans le secteur privé. Parmi les écoliers scolarisés dans le secteur public, 8,1 % sont en REP et 12,5 % en REP+.</p>	<p>CP / CE1 : des écarts de compétences selon le sexe (résultats des filles supérieurs en français mais inférieurs en mathématiques dès le CE1) et l'école (résultats des élèves hors éducation prioritaire supérieurs à ceux des élèves en REP/REP+).</p> <p>Les jeunes qui redoublent en primaire sont proportionnellement bien moins nombreux à obtenir le Bac 10 ans plus tard : 30,6 % de ceux âgés de 12 ans ou plus à l'entrée en sixième en 2007 sont sortis du système éducatif sans diplôme.</p>
Niveau collège	
<p>Entrée en sixième en 2007, proportion d'élèves « en retard » : dépend du sexe (3,8 % des filles, 5 % des garçons), de l'établissement (3,8 % hors éducation prioritaire 7,8 % en REP/REP+) et de la profession des parents (1,5 % des fils de cadres, 5,9 % des fils d'ouvriers, 11,4 % des fils d'inactifs).</p> <p>En 2021, dans le secteur public : 22,2 % des collégiens sont d'origine sociale très favorisée, 40,2 % sont d'origine sociale défavorisée. Parmi les collégiens du secteur public, 7,3 % sont en REP et 14,2 % en REP+.</p>	<p>Écarts de compétences à l'entrée en sixième : selon le sexe (résultats des filles supérieurs de 5,2 points en français et inférieurs de 2,7 points en mathématiques) et selon la composition sociale du collège (différences de 17,7 points en français et de 33,8 points en mathématiques entre les 20 % des collèges les plus favorisés et les 20 % des collèges les plus défavorisés).</p> <p>Obtention du Diplôme National du Brevet (DNB) en 2020 : dépend du sexe (93,5 % des filles, 87,4 % des garçons) et de la profession des parents (98 % des enfants de cadres, 86,8 % des enfants d'ouvriers, 79,1 % des enfants d'inactifs).</p>
Niveau lycée	
<p>Écarts d'orientation selon l'origine sociale : parmi les élèves ayant obtenu entre 10 et 12 au DNB, 91 % des familles « très favorisées » et 59 % des familles d'ouvriers non qualifiés demandent une orientation en seconde générale ou technologique. Les conseils de classe entérinent souvent ces choix.</p> <p>Arrivée en seconde générale et technologique sans redoublement : des écarts selon le sexe (63 % des filles, 50,5 % des garçons) et la profession des parents (83,9 % des enfants de cadres ou enseignants, 41,9 % des enfants d'ouvriers, 22,1 % des enfants d'inactifs).</p> <p>En 2021, parmi les lycéens scolarisés en secteur public :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En seconde générale ou technologique, 28,3 % origine sociale très favorisée, 30,8 % origine sociale défavorisée • En première et terminale générale : 34,6 % origine sociale très favorisée, 25,1 % origine sociale défavorisée • En première et terminale technologique : 16,4 % origine sociale très favorisée, 40,2 % origine sociale défavorisée • En formation professionnelle : 6,9 % origine sociale très favorisée, 56,7 % origine sociale défavorisée. <p>Des choix d'enseignements de spécialité en première et terminale générale qui dépendent du sexe de l'élève et de son origine sociale. Les options de lycée sont davantage choisies par les filles (à l'exception de l'éducation physique et sportive et des mathématiques expertes) et par les élèves originaires d'une famille très favorisée.</p>	<p>Écarts de compétences à l'entrée en seconde : selon le sexe (résultats des filles supérieurs de 2,6 points en français et inférieurs de 8,3 points en mathématiques) et selon la composition sociale du lycée (différences de 14,6 points en français et de 29,6 points en mathématiques entre les 20 % des lycées les plus favorisés et les 20 % des lycées les plus défavorisés).</p> <p>En 2021, une réussite très élevée au Baccalauréat (97,6 % pour le Bac général) et peu d'écart selon le sexe ou l'origine sociale. Cependant, pour les élèves entrés en sixième en 2007, l'obtention de ce diplôme dépend de l'âge d'entrée à ce niveau, du sexe (82,9 % des filles, 72,5 % des garçons) et de la profession des parents (93,8 % des enfants de cadres, 68,4 % des enfants d'ouvriers qualifiés, 40,9 % des enfants d'inactifs). Les écarts sont plus marqués si on se concentre sur le Baccalauréat général ou technologique.</p>
Enseignement supérieur	
<p>Parmi les étudiants français : 34,2 % enfants de cadres, 11,4 % enfants d'ouvriers, 12,6 % enfants d'inactifs ou de retraités. Les enfants de cadres sont surreprésentés dans les CPGE et les formations à Bac+5. À l'université, la proportion d'enfants d'ouvriers diminue au fil de l'avancée dans le cursus. Dans les « grandes écoles », en 2016/17, 64 % des élèves étaient d'origine très favorisée, 9 % d'origine défavorisée.</p> <p>Les femmes sont majoritaires dans l'enseignement supérieur (55,9 %) mais des différences d'orientation très marquées existent selon les formations et plus encore selon les spécialités des formations.</p>	<p>La réussite en Licence en trois ou quatre années des bacheliers 2016 inscrits à l'université la même année dépend du type de Baccalauréat obtenu, de la mention obtenue à ce diplôme, du sexe (48,7 % pour les femmes, 36,3 % pour les hommes) et de l'origine sociale (de 52 % pour les étudiants d'origine très favorisée à 35,3 % pour les étudiants d'origine défavorisée).</p>

2) LES PISTES EXPLICATIVES

Les données statistiques mobilisées ci-avant permettent d'affirmer qu'en dépit d'une *égalité de droit* qui s'est progressivement instaurée au cours des deux derniers siècles, l'*égalité de fait* est loin d'être pleinement réalisée, les parcours scolaires restant très marqués par les caractéristiques individuelles des élèves (l'origine sociale et ethno-raciale, le sexe, la situation de handicap, etc.). Outre les données quantitatives, les chercheurs emploient également des méthodes qualitatives pour expliquer et comprendre les causes de ces inégalités scolaires : observations, entretiens libres ou semi-directifs, enquêtes ethnographiques, etc. Notons néanmoins qu'aucune théorie hégémonique ne se dégage de l'ensemble des travaux universitaires, les chercheurs évoquant différentes pistes qui nourrissent les débats et s'avèrent parfois complémentaires. En France, la réflexion se structure à partir des années 1970 autour de l'opposition entre les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron et leur lecture holiste (signifiant que le tout étant supérieur à la somme des parties, les faits sociaux sont extérieurs et s'imposent aux individus) d'un côté, de Raymond Boudon et ses recherches proches de l'individualisme méthodologique (signifiant que les faits sociaux étant le résultat de la somme des actions individuelles, ils ne peuvent s'analyser qu'au travers du sens que leur donnent les individus) de l'autre. La sociologie de l'éducation s'est plus récemment imprégnée d'autres courants de pensée, notamment l'interactionnisme symbolique qui a permis d'aborder de nouveaux objets d'études, par exemple les interactions entre élèves et enseignants ou au sein des groupes de pairs. Les recherches contemporaines en sciences de l'éducation empruntent majoritairement à ces trois paradigmes et cherchent à renouveler les perspectives, notamment en articulant l'ensemble des dimensions qui contribuent à la construction des inégalités scolaires⁸⁷.

La socialisation et les pratiques éducatives familiales

La famille est le premier lieu où se transmettent des valeurs et des manières d'ordonner le monde social et politique ; elle définit un cadre de socialisation qui délimite et structure les expériences sociales des enfants. En dépit de différences plus subtiles, on peut retenir que les valeurs, les normes et les pratiques éducatives sont corrélées au milieu social d'origine, avec une incidence sur les ambitions et les efforts scolaires, plus élevés dans les classes moyennes que dans les classes populaires. De nombreuses recherches ont également tenté de définir des typologies explorant la diversité des styles éducatifs familiaux ainsi que leur rentabilité tant du point de vue strictement scolaire que de celui de la confiance en soi (qui peut avoir une influence indirecte sur la réussite et les parcours d'orientation)⁸⁸. C'est aussi dans la famille que sont transmis les premiers savoirs et savoir-faire qui préparent les enfants et les jeunes à la scolarité et à la différenciation des rôles sexués : influence sur le développement langagier et cognitif des enfants, fonctions associées aux jeux et jouets (objets de plaisir et/ou outils pédagogiques et d'éveil), pratiques culturelles familiales, sportives

et artistiques qui s'avèrent, consciemment ou non, plus ou moins rentables scolairement, notamment quand elles mobilisent des formes verbales, etc. Les parents participent également, dès les premières années, à l'encadrement du travail scolaire : suivi des devoirs, recours à des marchés extérieurs qui sont actuellement en plein développement (coaching, cours particuliers, outils pédagogiques, etc.), relations entretenues avec les enseignants et l'institution scolaire dans une optique plus ou moins intéressée, etc.

Ce rôle de la socialisation familiale et des pratiques éducatives des familles est au cœur de la théorie de la reproduction sociale élaborée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁸⁹. Deux notions doivent ici être évoquées : l'*habitus*, formé et incorporé dès l'enfance au sein de sa famille et de son groupe social, qui modèle des comportements mais aussi des visions du monde et des projections vers l'avenir⁹⁰ ; les *capitaux*, qui sont de trois types et dont les individus sont inégalement dotés. Dans le champ scolaire, le *capital culturel* (ressources culturelles telles les savoirs, savoir-faire, compétences, la maîtrise de la langue et des arts, etc.) et dans une moindre mesure le *capital social* (réseau de relations

87. Pour une analyse plus détaillée, se référer aux pp. 31-53 du document annexe précité. Les grands courants de pensée y sont présentés ainsi que de nombreuses références théoriques qui étaient les principales pistes évoquées ici.

88. GARCIA, Sandrine, *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, éd. PUF, coll. « Éducation et société », 2018.

89. BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents », 1964 et *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents », 1970.

90. BOURDIEU, Pierre, *Questions de sociologie*, Les Éditions de Minuit, 1984.

mobilisables et exploitables par un individu dans son intérêt) sont plus importants que le *capital économique* (patrimoine et revenus). La métaphore de l'« *héritage culturel* » permet alors de comprendre la genèse des inégalités scolaires : les jeunes de milieu aisé acquièrent dans leur famille des compétences intellectuelles et langagières ainsi que des visions du monde conformes aux attentes de l'école ; celle-ci, au nom d'un idéal égalitaire, se montre « *indifférente aux différences* » et cultive le sous-entendu et l'implicite ; elle légitime ainsi les savoirs et savoir-être acquis par les enfants de milieu aisé alors que les enfants de milieux sociaux culturellement éloignés de l'école doivent procéder à un travail d'acculturation pour intérioriser les valeurs et normes qui ne leur sont pas transmises dans leur famille ou leur milieu social. Finalement, l'école transforme les inégalités sociales en inégalités de compétences scolaires. Ces mécanismes sont essentiellement cachés puisque l'école défend officiellement une conception objective de la sélection des plus capables reposant sur le mérite ainsi qu'une « *idéologie du don* », alors même que les élèves « doués » ont toutes les caractéristiques des « *héritiers* » et que les connaissances certifiées par l'école ne sont selon ces auteurs que l'imposition d'un arbitraire culturel des groupes dominants de la société⁹¹.

Les stratégies des élèves et de leurs familles

Pour d'autres auteurs, les inégalités scolaires trouvent davantage leur source dans les stratégies individuelles élaborées par les élèves et leurs familles. Cette thèse est notamment défendue par Raymond Boudon, qui développe une théorie de l'« *acteur rationnel* » inspirée de la science économique et selon laquelle chaque acteur use de sa rationalité (certes limitée) pour effectuer des choix scolaires sous contraintes⁹². Les élèves et leurs familles procèdent ainsi à des calculs entre des coûts (financiers, psychologiques, temporels, possibilités de réussite ou d'échec, etc.) et des avantages anticipés (financiers, mobilité sociale escomptée, insertion professionnelle facilitée, etc.) pour décider d'une éventuelle poursuite d'études dans telle ou telle filière/spécialité. Ce serait donc la position

sociale de l'élève qui expliquerait les inégalités d'orientation car ces arbitrages se font entre des choix subjectivement perçus comme inégalement risqués et inégalement rentables en fonction de l'origine sociale des individus, ces derniers prenant en compte leurs contraintes sociales, économiques et scolaires.

Cette théorie a trouvé des échos dans certains constats statistiques, notamment l'auto-sélection socialement différenciée des élèves et de leurs familles à chaque palier d'orientation. En effet, les attitudes familiales vis-à-vis de la scolarité dépendent de différents facteurs qui influent fortement sur les aspirations et sur la définition des parcours jugés souhaitables. Les projets scolaires des familles entraînent toute une série de stratégies d'anticipation et d'accompagnement à la scolarité qui s'avèrent plus ou moins efficaces : choix d'un lieu de résidence, choix d'un établissement privé ou d'un établissement public hors secteur (renforcé avec l'assouplissement de la carte scolaire depuis 2007), choix d'options facultatives à partir du collège (langue rare ou classique, section linguistique, arts, etc.), autant de stratégies qui ont des effets sensibles sur la composition sociale et ethnique des établissements et des groupes classes⁹³. Notons que la possibilité d'élaborer de telles stratégies dépend étroitement de la possession d'un important *capital social*, inégalement réparti selon l'origine sociale. Les contraintes financières et économiques pèsent aussi d'un poids important dans les classes populaires car elles ont des conséquences concrètes sur les possibilités de réaliser les exigences scolaires à la maison, constat élaboré depuis déjà plusieurs décennies et toujours renouvelé depuis⁹⁴.

Les élèves sont également acteurs de leur propre parcours et construisent au fil du temps des rapports aux études et aux savoirs différenciés en fonction de leur genre et de leur milieu social. Par exemple, les élèves issus des milieux les plus populaires ont davantage tendance à s'afficher en conformité avec les règles établies, effectuant les tâches ponctuelles et les activités demandées par leurs maîtres avec une moindre capacité de détection de l'activité cognitive sous-jacente⁹⁵. Il faut ainsi prendre en compte l'expérience scolaire de l'élève pour comprendre de manière plus

91. Notons que cette théorie a marqué une profonde rupture avec les analyses précédentes et notamment celles d'Émile Durkheim (1858-1917) en France et de Talcott Parsons (1902-1979) aux États-Unis.

92. BOUDON, Raymond, *L'inégalité des chances*, éd. Armand Colin, 2^e édition, 1979 (1^{re} édition en 1973).

93. FELOUZIS, Georges ; MAROY, Christian ; VAN ZANTEN, Agnès, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, éd. PUF, coll. « Éducation et société », 2013.

94. HOGGART, Richard, *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970 (édition originale publiée en 1957 – *The Uses of Literacy*).

95. BAUTIER, Élisabeth ; RAYOU, Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, éd. PUF, coll. « Éducation et société », 2009 et « La littérature scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, vol. 7, n°2, 2013, pp. 29-46.

fine comment se construisent au quotidien et au niveau micro-social les inégalités scolaires⁹⁶. Par ailleurs, l'adolescence est une période de la vie au cours de laquelle se joue la construction de l'identité individuelle, en lien avec la formation d'appétences intellectuelles mais également culturelles qui exercent une influence sur le rapport aux études.

La ségrégation scolaire et les conditions de scolarisation

Les travaux des sociologues de l'éducation invitent à distinguer les effets de la socialisation et des stratégies familiales de ceux liés à la ségrégation scolaire et aux conditions de scolarisation des élèves. Dans des contextes concurrentiels, notamment en milieu urbain, les établissements scolaires mettent ainsi en œuvre des stratégies pour attirer les publics plus favorisés au plan scolaire et social via le développement d'une offre d'excellence et d'options rares et/ou diverses actions de promotion (journées portes ouvertes, événements sportifs et culturels, etc.) qui orientent les choix des familles, avec pour effet la concentration des publics favorisés dans certains établissements et des publics défavorisés dans d'autres (ce qu'on appelle les « effets d'agrégation »). Les collèges et lycées s'avèrent donc socialement typés, cette ségrégation entraînant des contextes d'enseignement variés qui affectent l'expérience scolaire des élèves. La recherche académique s'est également penchée sur de potentiels « effets-établissement » en questionnant la capacité de certains établissements à faire davantage progresser leurs élèves que d'autres, à milieu social et niveau initial équivalent⁹⁷. On estime qu'en France cet effet explique, pour une année donnée, entre 4 et 5 % de la variance des acquis des élèves. Les établissements jouent aussi un rôle dans la composition des classes, dont les effets apparaissent très importants dans la mesure où les élèves progressent davantage quand ils sont entourés d'enfants de niveau scolaire et de milieu social plus élevés, regroupés dans les « bonnes » classes. Les élèves se référant au niveau d'ambition majoritaire de leurs camarades, un élève de milieu

défavorisé a davantage de chances de poursuivre une scolarité ambitieuse s'il est scolarisé dans un établissement à tonalité favorisée (son niveau d'aspiration étant « tiré vers le haut ») alors que les demandes des enfants de cadres s'avèrent « rigides à la baisse ». De manière générale, les enfants de classe populaire sont bien plus sensibles à leur contexte de scolarisation que ceux des classes moyennes et favorisées.

La ségrégation scolaire renforce les inégalités en produisant des « discriminations négatives » : elle affecte la qualité des enseignements, qui peuvent être également réduits et/ou adaptés dans des contextes où l'enseignant peine à faire respecter les normes scolaires et à introduire un climat propice aux apprentissages⁹⁸ ; elle provoque également une stigmatisation individuelle et collective qui produit des effets négatifs sur les apprentissages (sur le principe de la prédiction auto-réalisatrice et d'une moindre attente des enseignants) ; elle limite enfin les apprentissages horizontaux entre pairs, surtout dans des contextes où sont réunis dans les mêmes classes des élèves de faible niveau socio-économique, issus des minorités et/ou disposant d'un faible capital culturel. L'offre scolaire effectivement fournie aux élèves est donc différenciée selon le contexte et certains auteurs évoquent à cet égard un « effet Mathieu » qui peut se résumer par le fait qu'« on donnerait moins (les enseignants les moins expérimentés, les conditions d'apprentissage les moins favorables, les pairs les plus défavorisés, etc.) à ceux qui ont déjà le moins (les plus défavorisés au départ) et plus à ceux qui ont le plus »⁹⁹. Une part des inégalités scolaires s'explique ainsi par la qualité et la quantité d'instruction effectivement délivrée aux élèves¹⁰⁰.

Le curriculum et les pratiques des équipes éducatives

La « sociologie du curriculum » apporte une compréhension complémentaire à la construction des inégalités scolaires. Au sens large, cette notion de *curriculum* désigne toutes les situations pédagogiques vécues par les élèves au cours de leur cursus¹⁰¹. La définition des savoirs académiques à enseigner, transformés en savoirs scolaires par

96. Voir notamment le neuvième chapitre de DURU-BELLAT, Marie ; FARGES, Géraldine ; VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie de l'école*, éd. Armand Colin, coll. « U », 5^e édition, 2018 (pp. 206-232).

97. GRISAY, Aletta, « Que savons-nous de l' "effet établissement" ? » in (dir.) CHAPPELLE, Gaëtane ; MEURET, Denis, *Améliorer l'école*, éd. PUF, coll. « Apprendre », 2006, pp. 215-230.

98. VAN ZANTEN, Agnès, *L'École de la périphérie*, éd. PUF, 2^e édition, 2012.

99. op.cit. FELOUZIS, Georges, *Les inégalités scolaires*, éd.

PUF / Humensis, coll. « Que sais-je ? », 2^e édition, 2020. Voir également CRAHAY, Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, éd. De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2013.

100. La littérature américaine est particulièrement riche à ce sujet. Voir notamment la méta-analyse de WANG, Margaret C. ; HAERTEL, Geneva ; WALBERG, Herbert J., « What influences learning ? A content analysis of review literature », *Journal of Educational Research*, n°84-1, 1990, pp. 31-43.

101. Voir les travaux de Jean-Claude FORQUIN, notamment *Sociologie du curriculum*, éd. PU de Rennes, 2008.

les enseignants via un travail de reformulation et de transposition didactique, n'est pas figée et dépend de nombreux facteurs socio-historiques, économiques et politiques. Les changements récents des programmes de formation entraînent des évolutions relatives aux « codes du savoir scolaire » tels qu'analysés par Basil Bernstein¹⁰². Notons que les « pédagogies nouvelles » en règle générale toutes les pédagogies reposant sur une large part d'implicite (ce que Bernstein nomme la « *pédagogie invisible* », caractéristique du « *code intégré* ») ne sont pas favorables aux élèves de milieu populaire¹⁰³. En effet, quand la relation pédagogique ne rend pas suffisamment explicites les objectifs à réaliser, les malentendus entre enseignants et élèves peuvent être la source d'inégalités d'apprentissage, d'autant que le « *décodage* » des objectifs dépend étroitement du capital culturel détenu par les élèves et leurs familles. Les contenus des enseignements ont également un impact sur la formation des rôles sociaux des élèves et s'adaptent au public majoritaire accueilli. Au niveau local, notons que les établissements et les enseignants adaptent le *curriculum* sur la base de ce qu'ils considèrent comme étant les atouts et les difficultés des publics auxquels ils enseignent, ces modulations jouant également un rôle dans la formation des inégalités sociales et genrées à l'école¹⁰⁴. Il existe également des différences inter-établissements dans les pratiques d'évaluation et plus encore d'orientation : la notation s'avère en moyenne plus sévère dans les collèges à tonalité favorisée mais la sélection (au sens de la possibilité de poursuivre sa scolarité en année supérieure et/ou en filière générale) est plus importante dans les collèges à tonalité populaire, quelles que soient les caractéristiques individuelles des élèves. De ce fait, les enseignants participent à la « fabrication » de l'excellence scolaire sur la base des connaissances académiques acquises mais aussi sur des qualités comportementales et morales qui ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite, et donc porteuses d'inégalités¹⁰⁵. La recherche académique révèle également que certains enseignants s'avèrent plus efficaces et équitables que d'autres, ces « effets-maître » pouvant expliquer, une année donnée, 10 à 15 % de

la variance des acquis des élèves. Pour autant, elle n'est pas parvenue à dégager des pratiques universellement efficaces car celles-ci dépendent du niveau d'enseignement et du type de public scolarisé.

Des systèmes éducatifs plus ou moins performants et équitables.

Un dernier versant de l'analyse des inégalités scolaires est la structuration et l'organisation internes des systèmes éducatifs. Les différences d'ampleur des *inégalités* au sein des pays développés reposent avant tout sur l'organisation du système et la gestion des flux. Cependant, le niveau d'écart entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles varie sensiblement selon les pays de l'OCDE, tout comme l'avantage apporté par le milieu social et familial d'origine : cet avantage serait plus fort en France que dans d'autres pays comparables en raison de la place importante accordée aux « Humanités » (même si cette part a été fortement réduite sur le long terme), de programmes plus élitistes associés à une demande importante de travail personnel (« à la maison ») et de la multiplicité des enseignants (notamment à partir du collège)¹⁰⁶. Une enquête comparative menée par Nathalie Mons sur les politiques éducatives dans les pays de l'OCDE a permis l'élaboration d'une typologie reposant principalement sur quatre critères : la longueur du tronc commun d'enseignement, l'existence ou non de filières précoces, l'ampleur des redoublements et le recours institutionnalisé à l'aide individualisée aux élèves¹⁰⁷. Le système éducatif français est « *unifié* » du fait d'un tronc commun persistant jusqu'à la fin du collège (système moins inégalitaire que celui de la « *segmentation* » dans lequel les élèves sont orientés dans des filières hiérarchisées dès la fin de l'école primaire) et par le recours massif au redoublement et aux sorties sans diplôme pour gérer l'hétérogénéité des élèves (ce qui provoque des inégalités au sens où ces pratiques ne concernent pas tous les élèves de la même manière et ont des effets négatifs sur le comblement des retards scolaires et sur les progressions ultérieures)¹⁰⁸. On peut également évoquer en

102. BERNSTEIN, Basil, *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1975. Voir aussi (dir.) BONNÉRY, Stéphane, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, éd. La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2015.

103. (dir.) ISAMBERT-JAMATI, Vivienne, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, éd. PUF, coll. « Savoir et formation », 1990.

104. (dir.) ROCHEX, Jean-Yves ; CRINON, Jacques, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. PU de Rennes, coll. « Paideia », 2011.

105. Pour une synthèse récente, voir MERLE, Pierre, *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*, éd.

PUF, coll. « Éducation et société », 2018.

106. BALUTEAU, François, *Les Savoirs au collège : Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*, éd. PUF, coll. « Éducation et formation », 1999.

107. MONS, Nathalie, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, éd. PUF, coll. « Éducation et société », 2007.

108. Voir notamment PAUL, Jean-Jacques ; TRONCIN, Thierry, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, 2004.

France l'existence de « marchés officiels » peu régulés et laissant aux parents une certaine liberté dans le choix de l'établissement, avec pour effet d'accroître la ségrégation scolaire et ethnique et par conséquent les inégalités. Ces dernières seraient moins prononcées dans des systèmes où la puissance publique régule plus étroitement les « marchés scolaires » en favorisant la diversité sociale, scolaire et ethno-raciale.

Quelles politiques publiques de lutte contre les inégalités scolaires ?

Enfin, les politiques publiques mises en œuvre dans un pays peuvent avoir un impact très important sur le niveau des inégalités scolaires. Dans la plupart des pays développés, l'égalité juridique d'accès aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire est désormais respectée. Pour autant, il subsiste des *inégalités de réussite* et des *inégalités d'accès* au-delà de l'enseignement obligatoire qui ont conduit les pays à adopter des politiques complémentaires pour lutter contre ces dernières. Ces politiques adoptent parfois le principe d'une « discrimination positive » (traduction de l'*affirmative action* anglo-saxonne). En France, ces politiques sont regroupées sous la dénomination « éducation prioritaire » et consistent, dans une logique compensatoire, à donner davantage de moyens (humains, matériels et pédagogiques) aux établissements scolaires publics concentrant le plus de difficultés. Elles reposent sur le constat qu'un certain nombre d'établissements primaires et de collèges accueillent un public défavorisé au plan social (part importante d'enfants de milieux défavorisés, de migrants de première génération et/ou d'élèves en retard) et se rapprochent en cela des *Area-Based Initiatives* déployées en Angleterre dès les années 1960. Associée à la politique de la ville et mise en œuvre depuis 1981, l'éducation prioritaire produit des effets très mitigés au regard des moyens mis en œuvre, dans la mesure où les écarts ne se creusent pas mais ne sont pas non plus réduits entre les élèves scolarisés en REP/REP+ et ceux scolarisés hors éducation prioritaire¹⁰⁹. Des résultats similaires sont obtenus dans d'autres systèmes éducatifs ayant expérimenté ces politiques

compensatoires. Les principales pistes avancées pour expliquer le succès très relatif de ces politiques sont l'effet stigmatisant du dispositif, un *turnover* important d'enseignants peu expérimentés, des dotations insuffisantes et trop peu fléchées, des objectifs flous et peu évalués, et le fait que les actions ne cherchent pas à lutter contre les sources mêmes des inégalités (et notamment contre la ségrégation scolaire). Notons que la politique d'éducation prioritaire française a connu de nombreuses évolutions et que deux nouveaux dispositifs expérimentaux sont actuellement mis en œuvre : les 200 « Cités éducatives », rattachées au Ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales, qui ont pour objectif « une mobilisation de tous les acteurs de la communauté éducative [...] autour de l'école pour améliorer les conditions d'éducation dans les quartiers »¹¹⁰ ; et les « contrats locaux d'accompagnement », qui ont été créés « pour introduire plus de progressivité dans l'allocation des moyens » et qui sont progressivement expérimentés dans la moitié des académies françaises afin de revoir le ciblage existant et de remplacer, à terme, les réseaux d'éducation prioritaire¹¹¹.

D'autres pistes ont été explorées pour lutter contre les inégalités structurelles à l'école, sur des bases conceptuelles différentes¹¹². Par exemple, aux États-Unis, la politique d'*accountability* mise en œuvre depuis 2002 (*No Child Left Behind*, transformée en 2015 par la loi *Every Student Succeeds Act*) vise à conditionner l'octroi de financements supplémentaires à la capacité des établissements à augmenter le niveau d'acquisition de leurs élèves. Auparavant, la politique du *busing* mise en œuvre périodiquement entre 1970 et 1990 visait à utiliser les cars de ramassage scolaire pour déconnecter les lieux de résidence des lieux de scolarisation et ainsi aboutir à un « *équilibre racial quasi parfait dans chaque école* »¹¹³. Certaines politiques publiques affirment plus avant le principe de discrimination positive sur la base d'un *traitement préférentiel* qui s'adresse aux individus plutôt qu'aux zones et territoires. On peut citer à cet égard les politiques visant à instaurer des quotas ou des places réservées à certaines catégories d'individus, notamment sur des bases

109. DUTRÉVIS, Marion ; CRAHAY, Marcel, « Les politiques de discrimination positive : un bilan impossible » in op.cit. (dir.) CHAPPELLE, Gaétane ; CRAHAY, Marcel, *Réussir à apprendre*, éd. PUF, coll. « Apprendre », 2009 et plus récemment STÉFANO, Alexia, « L'éducation prioritaire. Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012 », *Éducation & formations*, n°95, 2017, pp. 87-106.

110. Voir [la page dédiée](#) sur le site du Ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales.

111. [Deux notes d'étape](#) ont été publiées par la Mission de suivi de la mise en place des contrats locaux d'accompagnement.

112. Pour une approche, voir le dossier thématique « Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre », *Revue Française de pédagogie*, n°178, 2012 ainsi que (dir.) DEMEUSE, Marc, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, ENS Éditions, 2008 (tome 1) et 2011 (tome 2).

113. DELGENDRE, Nathalie, « Keyes V. School District n°1. L'intégration scolaire, de l'«équilibre racial» à l'égalité des chances dans "la séparation volontaire", 1969-1995 », *Revue française d'études américaines*, vol. 93, n°3, 2002, pp. 110-121.

ethniques, comme en Indonésie (pour les habitants de certaines îles), au Brésil ou aux États-Unis (le *percentage plan*, qui était par exemple appliqué au Texas en réservant des places à l'université aux meilleurs élèves de chaque lycée de cet État). Dans le contexte français, on constate une inflexion récente dans les politiques publiques avec la mise en place de « quotas » reposant sur un critère socio-économique (le statut boursier de lycée, désormais

pris en compte dans la procédure *Parcoursup*) ou académique (pourcentage de bacheliers technologiques dans les formations en IUT). Notons enfin que les politiques publiques de lutte contre les inégalités scolaires dans le monde restent très disparates dans leurs objectifs et dépendent étroitement de l'histoire socio-politique ainsi que de la structuration de chaque système éducatif.

Cette section visait à présenter quelques éléments de littérature académique permettant de mieux comprendre les inégalités scolaires. Celles-ci se construisent via une pluralité de processus qui dépendent tout à la fois des acteurs (familles, élèves, enseignants, etc.), de la structuration et du fonctionnement des systèmes éducatifs (gestion des flux des élèves, pratiques d'orientation et de sélection, structure générale des études, etc.) et des contextes locaux. Il nous semble que l'ampleur des inégalités sociales à l'école et la pluralité de leurs causes invitent à une discussion sur l'idéal méritocratique de notre système éducatif supposé garantir l'égalité républicaine. En effet, il s'agit d'un idéal qui ne se concrétise que trop rarement et pose de nombreuses questions quant à la justice et à l'équité d'un système qui exclut en réalité une grande partie des jeunes issus de milieux moins favorisés. Nous sommes convaincus que l'action contre ces inégalités systémiques devrait être organisée à tous les niveaux du système éducatif mais que chaque établissement d'enseignement supérieur a néanmoins un rôle à jouer dans leur réduction concrète. La littérature académique doit être ainsi largement mobilisée pour construire nos propositions et inspirer notre action, au quotidien et sur le plus long terme, ce que nous tentons de faire dans les chapitres 2 à 4 de ce second tome du Livre blanc.



IV/ MÉTHODOLOGIE

Cette section évoque les principaux éléments de méthode utilisés pour l'écriture de ce second tome du Livre blanc, et notamment la mobilisation de nombreux contributeurs internes et externes au Groupe INSA sous la coordination et le pilotage de l'Institut Gaston Berger (IGB).

Des préconisations d'actions basées sur un travail collaboratif

Ce tome 2 du Livre blanc est la concrétisation d'un vaste travail de coconstruction au sein de la communauté du Groupe INSA, mené durant plus d'une année. Dans le cadre de ce projet, deux réunions collectives, d'une durée de 2 à 3h chacune, ont été organisées dans chacun des sept INSA. Ces réunions ont mobilisé 140 personnes, dont 65 personnels internes, 25 étudiants INSA et 50 contributeurs extérieurs au Groupe INSA, présentant ainsi une grande diversité de profils¹¹⁴. Elles ont permis de faire émerger de nouvelles propositions d'actions à promouvoir tant dans les collèges et lycées qu'au niveau du recrutement du Groupe INSA ou encore dans l'accompagnement des étudiants au sein des INSA. En outre, le chef de projet a animé quatre réunions rassemblant les chargés de mission ouverture sociale, égalité de genre et handicap de tous les INSA afin d'approfondir certaines pistes d'actions. À l'issue de l'ensemble de ces rencontres, l'IGB a produit un document de travail intermédiaire dressant la liste exhaustive des propositions d'actions issues de ces échanges et incluant des pistes complémentaires ayant émergé des réflexions menées dans le cadre du projet de rénovation du modèle social du Groupe INSA.

Parallèlement, dans l'objectif de mieux comprendre les processus de construction des inégalités scolaires au sein du système éducatif français, une analyse de la littérature académique en sciences de l'éducation existante sur le sujet a été menée. Issu de cette étude bibliographique, un document complémentaire au Livre blanc a été publié par l'IGB en juillet 2022¹¹⁵. Pour affiner les propositions d'actions et les confronter davantage aux expérimentations déjà conduites ainsi qu'aux résultats les plus récents des recherches académiques, nous avons réalisé 28 entretiens individuels semi-directifs avec des experts, des acteurs de l'enseignement supérieur et des représentants d'entreprises partenaires des INSA. L'ensemble de ce travail a permis d'argumenter les actions proposées et d'apporter des réponses cohérentes avec l'état des connaissances actuelles.

De plus, un suivi attentif de l'actualité médiatique et politique sur la question de l'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'un *benchmarking* des actions mises en œuvre au niveau national (politiques publiques) et par d'autres établissements de l'enseignement supérieur (universités et grandes écoles), ont permis de prendre en compte les expérimentations déjà menées et de proposer d'intégrer certaines de nos propositions dans des dispositifs existants au niveau national, régional, académique ou encore proposés par des associations dédiées.

Une mise à jour des principaux indicateurs de la diversité sociale au sein des INSA pour l'année 2021/22 a également été réalisée. Elle a confirmé les grandes tendances observées depuis 2015/16 qui sont détaillées dans le premier tome du Livre blanc. Enfin, une réflexion approfondie conduite par l'IGB a permis de proposer de nouveaux critères sociaux et territoriaux d'identification des établissements du secondaire et des publics cibles jugés prioritaires pour bénéficier d'actions d'ouverture sociale et territoriale. Elle s'est accompagnée d'un travail cartographique d'identification, à l'échelle du territoire national, des établissements qui

114. La liste des contributeurs de ce second tome est retranscrite en pp. 199-202.

115. op.cit. Institut Gaston Berger, *Les inégalités scolaires au sein du système éducatif français. Quelques apports théoriques des sciences de l'éducation*, juillet 2022.

pourraient être ciblés sur les critères préconisés. Ce travail complémentaire vise à aider au dimensionnement des actions qui pourraient être mises en œuvre à court et moyen terme par le Groupe INSA.

La structuration du second tome du Livre blanc

Après un premier chapitre consacré à des éléments de cadrage, les chapitres suivants visent à présenter et à argumenter les principales préconisations d'actions. Le recensement exhaustif des propositions ayant émergé des consultations collectives a permis de mettre en lumière la richesse des échanges et des débats ainsi que la diversité des points de vue sur la question de l'ouverture sociale et de l'inclusion des diversités. Des choix ont ensuite été opérés par le comité de pilotage de l'IGB afin de structurer l'ensemble de ces pistes tout en conservant la vocation initiale de ce Livre blanc, à savoir constituer un laboratoire d'idées qui ne priorise pas les actions proposées et n'exclut pas celles qui ne font pas nécessairement consensus. L'ensemble des propositions a été structuré autour de onze thématiques. Bien que celles-ci puissent être consultées par le lecteur de manière indépendante, nous conseillons néanmoins une lecture linéaire dans la mesure où ces thématiques respectent le parcours chronologique d'un jeune, du collège jusqu'à l'accompagnement dans son cursus au sein d'une école du Groupe INSA. De plus, elles restent nécessairement interdépendantes car élaborées dans un objectif d'accompagnement des jeunes sur la durée et dans une même logique d'équité.

Ces 11 thématiques sont :

- Chap.2 *Valoriser davantage le modèle social du Groupe INSA*
Informer spécifiquement les publics cibles
Activer le tutorat étudiant auprès des élèves cibles
Inspirer l'ouverture scientifique, culturelle et sociétale
Accompagner la préparation aux études supérieures
- Chap.3 *Rénover et adapter les processus de recrutement actuels*
Diversifier les viviers de recrutement
Développer des filières de formation favorables à la diversité étudiante
- Chap.4 *Garantir des conditions matérielles de vie et d'études équitables*
Accompagner vers la réussite et l'insertion professionnelle
Renforcer l'inclusivité des campus et des formations

Chaque thématique est construite autour de préconisations d'actions rédigées et argumentées et comprend également des éléments de contexte généraux, une identification des principaux acteurs concernés, des indicateurs d'évaluation et d'impact ainsi qu'une section ouvrant certaines perspectives pour aller plus loin et qui peuvent dépasser le seul cadre du Groupe INSA.

Le cinquième chapitre est centré autour de la proposition d'un nouveau dispositif d'ouverture sociale qui serait porté par l'ensemble des écoles du Groupe INSA et qui permettrait de structurer les principales préconisations d'actions présentées dans les chapitres 2 à 4. Il dessine également l'ébauche d'une nouvelle recherche-action sur la détection du « potentiel » des lycéens et évoque quelques facteurs institutionnels qui nous paraissent essentiels pour anticiper le travail d'ampleur qu'il restera à mener pour parvenir à transformer le laboratoire d'idées que constitue ce Livre blanc en plans d'actions de court, moyen et long terme.

Les recherches académiques permettent de mieux comprendre les inégalités scolaires du système éducatif français, qui pourraient être renforcées par des évolutions structurelles et des éléments conjoncturels. Ces inégalités sont également présentes au sein du Groupe INSA, qui souhaite approfondir ses réflexions et agir pour les combattre.



UN SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS INÉGALITAIRE

- La France est l'un des pays dans lequel l'origine sociale a le plus d'impact sur les résultats et les parcours scolaires des élèves
- Des inégalités sociales en termes de réussite scolaire, d'accès aux études supérieures et de diplomation contraires au modèle méritocratique et d'égalité des chances
- Des recherches académiques en sciences de l'éducation qui expliquent ces inégalités par :
 - La socialisation et les pratiques familiales
 - La ségrégation urbaine et scolaire
 - Les stratégies des élèves et de leurs familles
 - Les enseignements et les pratiques des équipes éducatives
 - L'organisation interne du système éducatif
 - La relative inefficacité des dispositifs mis en œuvre dans le cadre des politiques publiques



UN CONTEXTE SUSCEPTIBLE DE RENFORCER LES INÉGALITÉS

- Un contexte mondial récemment bouleversé
- Une crise sanitaire qui a particulièrement affecté les jeunes sur le plan psychologique, social, scolaire et économique
- Une jeunesse « plurielle » quant à ses attitudes socio-politiques et en quête de sens
- Des inégalités scolaires peu présentes dans le débat public lors des élections nationales
- De nombreuses réformes éducatives ces dernières années qui impactent l'enseignement supérieur, notamment la réforme de la filière générale de lycée et du Baccalauréat et la transformation du DUT en BUT
- Un renforcement de la politique d'éducation prioritaire aux effets encore peu évalués

DES CONSTATS STATISTIQUES SUR LA SITUATION DU GROUPE INSA QUI INCITENT À LA VIGILANCE

- Des constats positifs en 2021/22 : des taux de femmes et de boursiers CROUS supérieurs aux moyennes des formations d'ingénieur hors universités, une hausse du nombre d'élèves en situation de handicap, un développement des filières par apprentissage

MAIS

- ⚠ Une surreprésentation d'étudiants d'origine sociale (très) favorisée dans les promotions
- ⚠ Une faible part de boursiers de lycée parmi les primo-entrants en 1^{re} année post-Bac
- ⚠ Une érosion progressive des taux de boursiers CROUS, peu de boursiers aux échelons 5 à 7
- ⚠ Une surreprésentation des élèves originaires d'aires urbaines fortement peuplées
- ⚠ Un taux de femmes qui diminue depuis trois ans parmi les primo-entrants en 1^{re} année post-Bac
- ⚠ Des taux de passage en 2^e année inférieurs pour les élèves d'origine sociale défavorisée et les boursiers CROUS aux échelons élevés

DES PROJETS DE TRANSFORMATIONS SOCIALES POUR COMBATTRE CES INÉGALITÉS AU SEIN DU GROUPE INSA

- Le 2nd tome du Livre blanc de l'IGB constituant un « laboratoire d'idées » :
 - Un travail collaboratif ayant mobilisé plus de 180 contributeurs internes ou acteurs de l'enseignement supérieur
 - Des analyses détaillées appuyées par un état des lieux en interne, une étude de la littérature académique et un benchmarking de l'existant
 - Des préconisations structurées en 11 thématiques couvrant 3 champs différents : le secondaire, le recrutement et l'accompagnement dans les INSA
 - Des éléments pour une mise en œuvre structurante, notamment une proposition d'un nouveau dispositif d'ouverture sociale
- Un projet de « rénovation du modèle social » porté par le Groupe INSA, décliné en trois grandes ambitions : renforcer l'ouverture sociale et l'inclusion des diversités ; garantir des conditions d'équité, sans biais sociaux dans les INSA ; développer des campus modèles, durables et inclusifs



Chapitre 2

LES ACTIONS AUPRÈS DES COLLÉGIENS ET LYCÉENS



« Démocratiser l'enseignement, c'est préparer chacun à accéder, selon ses aptitudes, à la place où il sera le plus heureux et le plus utile à la société »

Jean CAPELLE

Chapitre 2 - LES ACTIONS AUPRÈS DES COLLÉGIENS ET LYCÉENS

Ce chapitre est consacré aux préconisations d'actions que les écoles du Groupe INSA pourraient développer auprès des collégiens et lycéens afin de contribuer à lutter contre les inégalités scolaires de réussite et d'accès à l'enseignement supérieur.

Une première section (pp. 43-59) est consacrée à la question essentielle de l'identification des publics prioritaires pour bénéficier d'actions d'ouverture sociale et territoriale. Elle invite à un changement de paradigme vers davantage d'équité, présente un travail cartographique permettant de repérer des établissements cibles sur des critères préétablis et évoque des indicateurs permettant de sélectionner, au sein de ces établissements, les élèves qu'il s'agirait d'accompagner spécifiquement.

Le chapitre présente ensuite des propositions argumentées d'actions qui pourraient être conduites dans cinq domaines auprès des collégiens et lycéens :

- Des actions de valorisation du modèle social du Groupe INSA au bénéfice de tous les élèves (pp. 60-66) ;
- Des actions complémentaires pour renforcer l'information des jeunes scolarisés dans les établissements définis comme prioritaires (pp. 67-73) ;
- Des actions de tutorat étudiant destinées à accompagner sur le long terme des collégiens et des lycéens sélectionnés sur critères sociaux ou territoriaux (pp. 74-79) ;
- Des actions d'ouverture culturelle, scientifique et sociétale (pp. 80-86) ;
- Des actions pour accompagner la préparation à l'enseignement supérieur d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés (pp. 87-92).



I/ LES PUBLICS CIBLES DE L'OUVERTURE SOCIALE ET TERRITORIALE

Vers un changement de paradigme

Suite aux grandes réformes structurelles menées en France au siècle dernier, l'égalité des droits et l'égalité d'accès aux niveaux primaire et secondaire sont acquises dans le système éducatif public¹¹⁶. En dépit de cette égalité formelle (au sens juridique du terme), ni l'égalité des chances ni l'égalité des résultats ne sont assurées et de profondes inégalités marquent aujourd'hui encore les parcours scolaires des jeunes français, comme le montrent nombre de travaux académiques¹¹⁷. De ce fait, pour participer à la lutte contre ces inégalités en amont, une réflexion doit être menée sur les publics de collégiens et lycéens qui devraient bénéficier des actions conduites par le Groupe INSA¹¹⁸. Cette section est dédiée à ce questionnement central qui préoccupe tous les établissements d'enseignement supérieur souhaitant prendre leur part dans ce défi collectif d'une école plus juste. Elle débute par un rappel de la politique d'éducation prioritaire française puis invite à un changement de paradigme qui laisserait place à une logique plus forte d'équité (plutôt que d'égalité). Elle définit ensuite les critères qui nous semblent les plus pertinents pour préciser quels seraient les élèves et les établissements qu'il s'agirait de cibler en priorité et se conclut par la présentation d'un travail cartographique du territoire national élaboré sur cette base.

1) LA POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE ET LE PRINCIPE DE DISCRIMINATION POSITIVE

Dès 1981, actant le fait que l'unification des niveaux d'enseignement primaire et secondaire n'a pas permis d'annihiler les inégalités liées au milieu social d'origine, le gouvernement français décide la mise en œuvre d'une politique d'éducation prioritaire qui s'est perpétuée et élargie au fil du temps¹¹⁹. Cette politique complémentaire aux lois déjà existantes répond également à la nécessité de territorialiser les politiques éducatives en prenant davantage en considération les contextes locaux d'enseignement. Elle cible certains établissements scolaires qui concentrent des difficultés particulières au regard des performances de leurs élèves et consiste à leur attribuer davantage de moyens humains et financiers afin de mieux accompagner ces élèves vers la réussite scolaire. Ces établissements étant majoritairement situés dans les zones périphériques des grandes villes mais aussi dans certains territoires ruraux, la politique d'éducation prioritaire s'est progressivement coordonnée avec l'échelon local pour définir son périmètre d'action en lien avec les quartiers prioritaires de la politique de la ville

116. La question est plus complexe dans l'enseignement privé, secondaire comme supérieur, en raison des barrières à l'entrée que constituent les droits d'inscription, surtout lorsque ceux-ci ne sont pas progressifs.

117. Voir les pp. 18-27 de ce second tome du Livre blanc.

118. De nombreuses études montrent également l'existence de fortes inégalités dès les classes de primaire voire de maternelle, liées par exemple à l'acquisition du langage. Cependant, ces niveaux d'enseignement paraissent très éloignés de

l'enseignement supérieur et les directives de cadrage des dispositifs nationaux tels les Cordées de la réussite incitent plutôt les établissements d'enseignement supérieur à promouvoir des actions à partir de la fin du collège et au lycée. En revanche, il existe de nombreuses associations qui agissent en lien avec le MENJ en direction des jeunes publics et dans lesquelles pourraient s'impliquer les étudiants et personnels du Groupe INSA pour aider à la lutte contre ces inégalités précoces.

119. Voir la page dédiée aux [repères historiques](#) sur le site du réseau Canopé.

(QPV). Aujourd'hui, certaines écoles élémentaires ou primaires ainsi que des collèges sont classés en « réseaux d'éducation prioritaire » (REP) et en « réseaux d'éducation prioritaire renforcée » (REP+, label créé en 2015). La liste nationale de ces établissements est publique et aisément accessible¹²⁰.

Concernant les lycées, ce sont les services décentralisés des rectorats académiques qui définissent les établissements prioritaires, notamment dans le cadre des Cordées de la réussite ; aucune liste nationale n'a été publiée à ce jour¹²¹.

Confrontés à un phénomène de ségrégation scolaire découlant de la ségrégation urbaine et des stratégies familiales (notamment des dérogations à la carte scolaire rendues possibles par des choix d'options), les collèges prioritaires accueillent une proportion importante d'élèves issus de milieux défavorisés.

En 2021, la proportion d'enfants d'ouvriers et d'employés atteint 73,1 % des effectifs en REP+, 59,2 % en REP, 37,6 % hors éducation prioritaire et 18,5 % en collège privé sous contrat. Inversement, la part d'enfants de cadres et d'enseignants passe de 8,9 % en REP+ à 35,3 % hors éducation prioritaire et s'élève à 55,1 % au sein des collèges privés sous contrat. De plus, 90 % des collèges REP accueillent plus de 60 % d'élèves défavorisés, contre 4 % des collèges publics hors éducation prioritaire et 1 % des collèges privés sous contrat¹²².

Cette situation engendre d'importantes inégalités. En effet, les évaluations nationales, dont les résultats sont publiés par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), montrent qu'à tous les niveaux les élèves scolarisés en éducation prioritaire obtiennent des résultats inférieurs à ceux scolarisés hors éducation prioritaire¹²³.

Une *discrimination positive* à la française reposant sur le modèle de « l'égalité des chances » a été instaurée sur la base d'une politique de différenciation des territoires et des établissements et non pas sur un traitement différencié d'individus ou de groupes sociaux. En effet, ce sont tous les élèves scolarisés dans les établissements prioritaires qui bénéficient de ces moyens humains et financiers, qui conduisent à un coût supplémentaire par élève

estimé à 10 % en moyenne. Force est de constater que le succès de cette politique d'éducation prioritaire reste mitigé et qu'elle n'est pas parvenue à réduire de manière conséquente les phénomènes de reproduction sociale. De nombreuses études en sociologie de l'éducation témoignent ainsi d'inégalités de réussite et de parcours scolaires liées à des caractéristiques non choisies par les individus (milieu social d'origine, genre, situation de handicap, origine migratoire)¹²⁴.

Au-delà des zones d'éducation prioritaire, des inégalités d'orientation et de poursuite d'études supérieures sont également observées dans les territoires ruraux et les villes isolées. En effet, des phénomènes d'auto-sélection et de moindre ambition scolaire, similaires à ceux observés en éducation prioritaire, sont décrits par la littérature académique¹²⁵. Plus éloignés des centres universitaires, ayant moins d'opportunités proches de chez eux, les jeunes résidant en milieu rural font moins souvent le choix d'une filière générale et d'une poursuite d'études supérieures. Au sein même de ces établissements ruraux, cette autocensure touche plus particulièrement les élèves ayant des responsables légaux de Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) moyenne ou défavorisée et/ou peu ou pas diplômés. Si ces inégalités sont rendues visibles en comparant des groupes sociaux, il n'en reste pas moins qu'elles concernent surtout des individus issus de milieux sociaux précaires ou défavorisés sans qu'aucune politique d'équité ne les cible spécifiquement, du moins jusqu'à une période récente.

La loi relative à l'Orientation et à la Réussite Étudiante (ORE) a introduit depuis 2018 une nouvelle mesure de discrimination positive en instaurant des quotas de boursiers de lycée dans les formations publiques sélectives et dans les formations publiques non sélectives en tension, mise en œuvre par *Parcoursup*¹²⁶. L'objectif minimal fixé par les recteurs académiques est de 5 % de boursiers de lycée dans chaque formation. En outre, ces formations doivent présenter un taux de boursiers de lycée déclarés admissibles supérieur de deux points par rapport à leur pourcentage parmi l'ensemble des candidats classés. Cette disposition reste néanmoins insuffisante à ce stade pour au moins deux raisons : elle ne permet pas de lutter efficacement contre l'autocensure

120. Un [annuaire académique](#) est disponible sur la page dédiée du MENJ.

121. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MESR ainsi que le [site de l'éducation prioritaire](#).

122. RERS 2022, section 2.14.

123. Voir la page dédiée aux « [évaluations nationales exhaustives](#) » conduites par la DEPP sur le site du MENJ.

124. DURU-BELLAT, Marie ; FARGES, Géraldine ; VAN ZANTEN,

Agnès, *Sociologie de l'école*, éd. Armand Colin, coll. « U », 6^e édition, 2022.

125. Voir par exemple le dossier thématique op.cit « [Les territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés](#) », *Éducation & formations*, n°102, juin 2021.

126. *L'étudiant.fr*, « Tout savoir à propos des quotas sur Parcoursup » (par Pauline BLUTEAU et Paul-Adrien MONTACIÉ), publié le 16 février 2022. Voir également [la fiche Éduscol dédiée](#).

de ces élèves au niveau des candidatures à l'enseignement supérieur ; le critère « boursier de lycée » apparaît bien plus restrictif que celui, par exemple, des PCS. Il reste qu'il s'agit d'un premier pas vers un traitement préférentiel des élèves issus

de milieux sociaux défavorisés et qu'il semblerait aujourd'hui nécessaire d'adopter cette logique préférentielle et individualisée pour lutter contre les inégalités scolaires de réussite et d'orientation particulièrement élevées en France.

2) CHANGEMENT DE PARADIGME ET POLITIQUE D'ÉQUITÉ

La connaissance de plus en plus affinée des processus de construction des inégalités montre les limites inhérentes à une logique strictement égalitaire. En effet, l'école française s'est construite autour d'une valeur cardinale : l'égalité dite « méritocratique ». Cependant, en traitant de manière identique tout les élèves, quelles que soient leurs conditions de départ, le système ne parvient pas à compenser efficacement les inégalités sociales qui impactent à la fois le niveau d'acquisition des connaissances nécessaires à la réussite scolaire et les choix d'orientation. Il ne s'agit pourtant pas de remettre totalement en cause cette logique d'égalité, qui doit être préservée pour certaines actions et qui reste une valeur essentielle à la structuration d'un système éducatif juste. Néanmoins, les inégalités scolaires précitées conduisent à une sous-représentation chronique des élèves de milieux sociaux défavorisés dans l'enseignement supérieur et plus encore dans les formations les plus élitistes telles que les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les grandes écoles. Ces inégalités, dont les causes sont multiples, doivent être combattues dans un souci de justice, de cohésion sociale et d'affirmation d'une véritable égalité des chances. Pour cela, nous préconisons de mettre en œuvre des actions complémentaires reposant sur un principe d'équité qui s'adressent aux individus et non pas uniquement aux zones et territoires¹²⁷.

À l'heure actuelle, et en accord avec la politique d'éducation prioritaire nationale, la plupart des dispositifs d'ouverture sociale et/ou territoriale mis en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur, notamment dans le cadre institutionnel des Cordées de la réussite, vise des établissements (et non pas des élèves), dans la logique d'un *traitement différencié* et compensatoire. Ces dispositifs reposent sur le volontariat des élèves scolarisés dans ces établissements et ne visent pas spécifiquement des individus, en vertu du respect de la liberté individuelle et de la primauté donnée à la « motivation » de l'élève, sans

considérer les potentiels biais sociaux liés à ce critère. Autrement dit, tous les élèves qui le souhaitent, quelle que soit leur origine sociale et/ou familiale, peuvent bénéficier des actions co-construites entre les équipes pédagogiques des EPLE et les établissements d'enseignement supérieur. Ce pré-requis est justifié par un argumentaire appuyé sur le constat objectif que la ségrégation sociale dans les établissements les plus défavorisés provoque ce que certains sociologues n'hésitent pas à nommer des « *discriminations négatives* » qui ont des effets délétères sur la réussite et les parcours scolaires¹²⁸. Ainsi, il apparaît nécessaire que certaines actions préconisées continuent de bénéficier à l'ensemble des élèves des collèges et lycées qui seraient définis comme prioritaires par le Groupe INSA.

Cependant, les actions conduites depuis désormais une quinzaine d'années ne semblent pas d'une ampleur suffisante pour modifier les inégalités structurelles et se rapprocher d'une véritable égalité des chances, comme en témoignent les publications régulières sur la structuration sociale des différentes filières de l'enseignement supérieur¹²⁹. À défaut de pouvoir lutter à l'échelle d'un réseau d'établissements contre la ségrégation scolaire (qui devrait sans doute faire l'objet de nouvelles politiques publiques), il conviendrait d'agir plus fortement dans les territoires et dans les établissements qui concentrent les populations les plus défavorisées en adoptant une logique plus *équitable* et surtout plus individualisée. En effet, les inégalités du système éducatif s'expriment notamment par une moins grande capacité des élèves issus de milieux socioculturels défavorisés à se projeter dans de longues études supérieures, quand bien même ils en ont le potentiel et les capacités académiques. C'est pourquoi certaines actions devraient les concerner préférentiellement afin de leur permettre d'élargir leur champ des possibles et de construire progressivement leur parcours. Ces actions complémentaires s'inscriraient davantage dans un principe d'équité qui se

127. Pour une approche du concept philosophique de l'équité, voir notamment RAWLS, John, *Théorie de la justice*, 1971 (traduction française de Catherine Audard, éd. du Seuil, 1987).

128. op.cit. FELOUZIS, Georges, *Les inégalités scolaires*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », 2^e édition, 2020, p. 36.

129. RERS 2022, section 6.16.

traduirait par le fait de privilégier, au sein même des établissements ciblés, les individus les plus désavantagés sur le plan socioculturel. Ce changement de paradigme induirait une véritable mesure de « discrimination positive », appuyée sur une riche littérature académique démontrant depuis une soixantaine d'années qu'en France l'origine sociale des individus est la variable la plus prédictive des carrières scolaires.

Nous préconisons donc de conduire différents types d'actions en recherchant un équilibre entre deux principes fondamentaux de justice sociale : **l'égalité** et **l'équité**. Dans une logique égalitaire, certaines actions devraient être destinées sans distinction à l'ensemble des collégiens et lycéens scolarisés sur le territoire national ; d'autres actions devraient, dans la continuité des Cordées de la réussite, concerner tous les élèves scolarisés

dans les établissements ciblés. Dans une logique équitable, des actions complémentaires devraient concerner préférentiellement ou exclusivement les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Idéalement, il faudrait pouvoir déployer ces actions pour l'ensemble de ces élèves où qu'ils soient sur le territoire national et quel que soit leur établissement de scolarisation. Mais pour des raisons de faisabilité et de mise en œuvre, il semble pertinent de concentrer les actions tant collectives qu'individuelles dans les collèges et lycées particulièrement ségrégués socialement ainsi que dans les établissements ruraux ou dans des villes isolées, dans lesquels les conditions d'apprentissage et de vie sont généralement moins favorables à la poursuite d'études supérieures. La sous-partie suivante interroge plus précisément les critères de sélection de ces établissements.

3) QUELS CRITÈRES DE SÉLECTION DES ÉTABLISSEMENTS ?

La sélection des collèges et lycées jugés prioritaires, pour être juste, ne peut s'opérer que sur des critères strictement définis. En premier lieu, nous recommandons que les actions déployées en amont par le Groupe INSA ne concernent que des établissements du secteur public, en raison de la forte disparité de composition sociale entre les secteurs d'enseignement public et privé. En effet, à la rentrée 2021, les élèves d'origine sociale défavorisée constituent 40,2 % des effectifs dans les collèges publics contre 16,7 % des collégiens scolarisés dans un établissement privé sous contrat. Parmi les élèves scolarisés dans une formation générale ou technologique au lycée, les élèves d'origine sociale défavorisée sont, en proportion, presque trois fois plus nombreux dans le secteur public (29,9 %) que dans le secteur privé sous contrat (10,5 %) ¹³⁰.

Nous préconisons ensuite de retenir trois catégories de critères pour cibler des établissements publics, présentés ci-après : des critères sociaux, des critères territoriaux et des critères de performance.

Les critères sociaux

Pour les collèges, il est possible de s'appuyer sur la classification nationale des établissements en réseaux d'éducation prioritaire qui repose depuis 2015 sur quatre principaux critères sociaux : le taux d'élèves ayant des responsables légaux de PCS défavorisées, le taux d'élèves boursiers de

collège, le taux d'élèves résidant dans un QPV et le taux d'élèves ayant redoublé avant la sixième ¹³¹.

Les collèges prioritaires seraient ainsi les collèges :

- classés en REP+
- classés en REP
- localisés au sein d'un QPV

Sur le territoire national, on dénombre en 2021/22 391 collèges REP+, 729 collèges REP et 40 collèges localisés dans un QPV.

Pour les lycées, les critères sont plus délicats à établir car aucun label équivalent aux REP/REP+ n'est défini au niveau national. Seulement 66 lycées accueillant des filières générales et technologiques sont géographiquement implantés dans des QPV. Or, de nombreux autres lycées se situent à proximité des QPV et scolarisent une forte proportion d'élèves résidant dans ces quartiers. De ce fait, un travail spécifique doit être mené avec les rectorats académiques pour définir les lycées qui seraient ciblés en priorité, sur la base de critères dont les plus pertinents nous paraissent être : le taux d'élèves ayant des responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée, le taux d'élèves boursiers de lycée, le taux d'élèves résidant dans un QPV, le taux d'élèves ayant redoublé avant la classe de seconde et le taux d'élèves auparavant scolarisés dans un collège REP/REP+. Des seuils pourraient être définis pour chaque critère et

130. RERS 2022, section 4.03.

131. Voir [la page dédiée](#) sur le site du Ministère de la cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales.

s'appliquer de la même manière à tous les établissements, quelle que soit l'académie. Une autre option consisterait à adapter ces seuils en fonction

des caractéristiques locales de la carte scolaire, en définissant des seuils relatifs aux moyennes académiques pour ces différents critères.

L'indice de position sociale (IPS)

Un autre indicateur pertinent, développé par les services de la DEPP, est l'**indice de position sociale (IPS)** d'un collège ou d'un lycée, construit à partir de l'IPS de chaque élève scolarisé dans l'établissement. Cet indice se présente comme une « *variable dérivée de la PCS* » et souhaite répondre au besoin de disposer d'une variable quantitative qui caractérise un individu en synthétisant plusieurs dimensions (sociale, économique, scolaire), à partir des PCS des responsables légaux¹³². L'indice se construit via une analyse de 23 variables médiatrices, présentées ci-dessous, qui mesurent l'effet des PCS des responsables légaux sur la réussite scolaire. Calculé pour chaque élève, qui obtient un « score » entre 38 (situation la moins favorable) et 179 (situation la plus favorable), pour une moyenne nationale de 103, il est surtout utilisé pour décrire la situation sociale des établissements (score moyen de l'établissement et dispersion au sein de l'établissement pour mesurer le degré de mixité sociale) et la ségrégation sociale au niveau académique.

Variables utilisées pour construire l'IPS			
Variables	Modalités	Variables	Modalités
Diplômes des parents		Ambition et implication	
Diplôme mère	9	Aspiration	6
Diplôme père	9	Diplôme le plus utile	5
Conditions matérielles		Implication des parents	5
Revenus mensuels du foyer	10	Conversations (vie scolaire)	3
Nombre de pièces du logement	6	Conversations (avenir scolaire)	3
Chambre seul	3	Pratiques culturelles (6 derniers mois)	
Ordinateur	2	Événement sportif	4
Internet	2	Concert	4
Composition familiale		Théâtre	4
Structure familiale	5	Cinéma	4
Taille fratrie	6	Musée	4
Capital culturel		Activités extra-scolaires	3
Nb de livres	4		
TV chambre	3		
TV régulièrement	3		

Suite à un jugement prononcé le 13 juillet 2022 par le tribunal administratif de Paris, l'Éducation Nationale a rendu publics en octobre 2022 les IPS des écoles primaires et collèges de l'ensemble du territoire national. Ces données sont désormais disponibles en *open data* alors qu'elles n'étaient auparavant publiées que pour certaines académies : www.data.gouv.fr/fr/datasets/indices-de-position-sociale-geolocalises-des-ecoles-et-colleges-de-france-metropolitaine-et-des-drom-2. De plus, une cartographie de l'IPS des écoles et collèges de France, par tranches, a récemment été publiée : <https://mapper.space/projects/ipsg.html>. En revanche, les IPS des lycées ne sont pas à ce jour rendus publics et aucune évolution immédiate ne semble prévue à ce sujet. À terme, cet indice pourrait s'avérer très pertinent pour sélectionner les collèges et lycées dans lesquels le Groupe INSA devrait agir en priorité.

132. ROCHER, Thierry, « [Construction d'un indice de position sociale des élèves](#) », *Éducation & formations*, DEPP, n°90, avril 2016, pp. 5-27.

Les critères territoriaux

La typologie des communes

Pour les collèges comme pour les lycées, les critères territoriaux pourraient s'appuyer sur la nomenclature existante et récemment mise à jour par la DEPP sur la base de la nouvelle définition du rural élaborée par l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE)¹³³. La nouvelle **typologie des communes** est désormais construite autour de deux critères morphologiques (zonage en unités urbaines, grille communale de densité) et d'un critère fonctionnel (zonage en aires urbaines). Elle comprend neuf catégories de communes, des plus rurales aux plus urbaines, comme le montre le tableau ci-dessous. Sur la base des premières analyses existantes, nous recommandons d'agir en priorité dans les collèges et lycées situés en zone rurale ainsi que dans les lycées situés en « urbain petite ville ».

Sur le territoire national, on dénombre en 2021/22, dans le secteur public et hors classification en REP/REP+ ou QPV, 1 574 collèges ruraux (dont 687 en rural éloigné ou périphérique), 208 lycées ruraux (dont 40 en rural éloigné ou périphérique) et 240 lycées en « urbain petite ville ».

Construction de la nouvelle version de la typologie des communes rurales et urbaines (2021)

Critère morphologique 1	Critère morphologique 2	Critère fonctionnel	Critère morphologique 3	
Grille de densité	Type de commune (ZUU)	Dans une aire de plus de 50 000 habitants (ZAAV)	Grille de densité	Intitulé 2021
Peu ou très peu dense / Rurale	Hors unité urbaine	non	Très peu dense	Rural éloigné très peu dense
			Peu dense	Rural éloigné peu dense
		oui	Très peu dense	Rural périphérique très peu dense
			Peu dense	Rural périphérique peu dense
	En unité urbaine	non	Très peu ou peu dense	Rural-bourg
		oui	Très peu ou peu dense	Rural périurbain
Densité intermédiaire ou densément peuplée / Urbaine	Hors unité urbaine ou en unité urbaine	non	Densité intermédiaire ou densément peuplée	Urbain-petite ville
		oui	Densité intermédiaire	Urbain dense
			Densément peuplée	Urbain très dense

ZUU : zonage en unités urbaines. ZAAV : zonage en aires d'attraction des villes.
En gras, les intitulés de types de communes qui sont modifiés dans la version de la typologie 2021.

L'indice d'éloignement

Un autre indicateur qui pourrait être utilisé est actuellement en cours de développement et d'expérimentation par la DEPP : l'**indice d'éloignement des établissements scolaires**. Celui-ci est construit à partir d'une analyse de 17 variables qui concernent les élèves scolarisés dans un établissement ainsi que l'offre scolaire, sportive et culturelle autour de l'établissement. Il permet de classer tous les établissements de manière continue (du moins éloigné au plus éloigné) et vise à prendre en compte l'aspect multidimensionnel de la ruralité et de l'éloignement des

établissements. Les seules publications accessibles pour le moment concernent les collèges publics et privés sous contrat mais des travaux sont en cours pour construire un indice similaire pour les lycées. Concernant les collèges, un croisement a été effectué avec l'IPS et conclut que « les écarts de profil social sont surtout marqués pour les collèges les moins éloignés, c'est-à-dire ceux situés dans les grandes agglomérations » alors que « pour les collèges les plus éloignés, la situation sociale est plus homogène [...] : très peu de collèges éloignés sont [...] très défavorisés »¹³⁴. Cependant, un

133. DEPP, « [La nouvelle définition de la ruralité par l'Insee et les évolutions de la typologie des communes rurales et urbaines de la DEPP](#) », publié le 15 novembre 2021.

134. MAUGIS, Sylvain ; TOUAHIR, Mustapha, « [Indice d'éloignement pour les établissements scolaires](#) », Document de travail MENJ-DEPP, série « Méthodes », n°2019-M02, 2019.

autre apport de l'étude concerne l'orientation des élèves post-troisième : l'analyse confirme que plus le collège est « éloigné », moins le passage en seconde générale et technologique est fréquent. Cet indicateur pourrait être utilisé pour compléter

le ciblage territorial des établissements qui seraient concernés par les actions déployées par le Groupe INSA voire pour remplacer la typologie des communes précédemment citée.

La performance des lycées :

Un dernier indicateur pourrait être retenu pour le ciblage des lycées : **l'indice de valeur ajoutée (IVAL)**, calculé pour les lycées généraux, technologiques et professionnels. Celui-ci sert à « *appréhender la façon dont les établissements accompagnent leurs élèves de la seconde à l'obtention du baccalauréat* »¹³⁵. Les indicateurs retenus sont le taux de réussite au baccalauréat (nombre de bacheliers / nombre de présents au bac), le taux d'accès au baccalauréat (probabilité d'obtenir le bac à l'issue d'une scolarité entière dans le lycée, y compris en redoublant) et le taux de mentions (nombre de bacheliers avec mention / nombre de présents au bac). Pour chacune de ces variables sont calculés un taux constaté (résultats officiels) et un taux « attendu » (qui dépend des caractéristiques sociales des élèves accueillis dans l'établissement : catégorie socio-professionnelle, retard scolaire, notes aux épreuves écrites du diplôme national du brevet). La valeur ajoutée d'un lycée

peut ainsi être mesurée par l'opération : Valeur ajoutée = taux constaté – taux attendu. Un résultat positif témoigne de la valeur ajoutée que représente l'action de l'établissement, qui a alors dépassé les attentes compte-tenu de la typologie de sa population scolarisée. Les performances des lycées sont disponibles sur la plateforme nationale : www.education.gouv.fr/recherche-ival.

Cet indicateur pourrait être utilisé de manière complémentaire pour prioriser le déploiement des actions dans les lycées, en commençant par exemple dans les lycées QPV ou ruraux ayant un IVAL positif, indiquant possiblement une mobilisation plus importante des équipes éducatives et par conséquent une implémentation facilitée de nouveaux dispositifs. Notons également que les « taux attendus » peuvent révéler des éléments précieux sur la composition sociale du lycée : plus ce taux attendu est faible, moins la population scolarisée est socialement favorisée.

EN RÉSUMÉ

À défaut de pouvoir utiliser tous les indicateurs quantitatifs actuellement développés par la DEPP, notamment l'indice de position sociale des lycées et l'indice d'éloignement des collèges et des lycées, dont les données ne sont pas publiquement disponibles, nous préconisons de cibler en premier lieu des établissements publics répondant aux caractéristiques suivantes :

- les collèges classés en REP+ et en REP ;
- les collèges situés en territoire rural (catégories 1 à 6 de la typologie des communes) ;
- les collèges et lycées situés au sein d'un QPV ;
- les lycées situés en territoire rural et en « zone urbaine petite ville » (catégories 1 à 7 de la typologie des communes).

Ces établissements peuvent être repérés à l'aide d'un travail cartographique spécifique et sur la base de données publiques.

- les lycées socialement défavorisés identifiés avec les rectorats d'académie sur la base de plusieurs indicateurs (taux d'élèves ayant des responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée, taux d'élèves boursiers, taux d'élèves résidant dans un QPV, taux d'élèves ayant redoublé avant la classe de seconde, taux d'élèves auparavant scolarisés dans un collège REP/REP+).

Ces établissements ne peuvent pas être directement identifiés ni cartographiés à l'heure actuelle, en l'absence de données publiques disponibles.

135. Voir la page dédiée à [l'indice de valeur ajoutée](#) sur le site de l'Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation.

Pour aller plus loin :

UNE CARTOGRAPHIE DES ÉTABLISSEMENTS CIBLES

Afin d'estimer le nombre d'établissements qui pourraient être à terme ciblés par le Groupe INSA, l'Institut Gaston Berger s'est appuyé sur un travail cartographique, réalisé sur la base des données publiques au niveau national. Nous avons bénéficié à cet égard de recommandations de la cellule des synthèses statistiques et de l'information géographique à la DEPP.

Les données utilisées pour la construction des cartographies proviennent de trois sources distinctes, rassemblées en un seul fichier pour faciliter leur traitement :

- L'adresse et la géolocalisation des établissements d'enseignement du second degré, disponibles sur le site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR, <https://data.education.gouv.fr>) ;
- La géolocalisation des quartiers prioritaires de la ville, disponible sur le site de l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (ANCT, <https://sig.ville.gouv.fr/>) ;
- La composition communale de l'INSEE, typologie 2021, disponible sur la page dédiée de la DEPP (www.education.gouv.fr/une-typologie-des-communes-pour-decrire-le-systeme-educatif-6524).

Des filtres ont ensuite été appliqués sur ce fichier pour ne retenir qu'un certain nombre d'établissements sur la base des critères préalablement définis :

- **Secteur d'établissement** : n'ont été conservés que les établissements du secteur public, les établissements privés (sous et hors contrat) ont été exclus de l'analyse.
- **Nature** des établissements : n'ont été conservés que les établissements dans lesquels figurent des filières ou sections d'enseignement général, c'est-à-dire les « collèges », les « lycées d'enseignement général », les « lycées d'enseignement général et technologique », les « lycées d'enseignement général, technologique, professionnel et agricole », les « lycées polyvalents » et les « sections d'enseignement général et technologique ».
- **Caractéristiques sociales** : n'ont été retenus que les collèges REP, les collèges REP+ et les établissements situés dans un QPV.
- **Caractéristiques territoriales** : ne sont représentés, sur la base de la nouvelle nomenclature de la typologie des communes de l'INSEE, que les établissements situés en territoire rural (catégories 1 à 6) et ceux situés en « urbain petite ville » (catégorie 7) ; les catégories les plus urbaines (8 et 9) sont représentées uniquement lorsque les établissements répondent aux caractéristiques sociales prédéfinies.



Sur la base des critères retenus, Mathieu Koehl, Directeur du département « Génie civil et Topographie » de l'INSA Strasbourg, a réalisé des cartographies grâce au logiciel ArcGIS Pro de la société ESRI France.

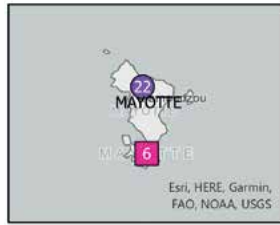
Deux types de cartes ont été ainsi élaborées :

- Trois cartographies agrégées au niveau national : sur la nature des établissements retenus (deux modalités), sur les caractéristiques sociales (quatre modalités) et sur les caractéristiques territoriales (quatre modalités), reproduites en pp. 52-57 ;
- Trente cartographies au niveau académique (une carte par académie, Départements et Régions d'Outre-Mer compris), non publiées dans ce Livre blanc.

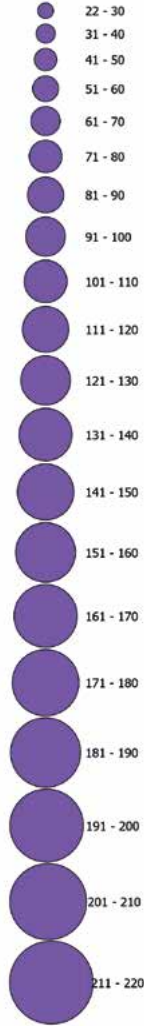
La principale limite des cartographies, concernant essentiellement les lycées, est le fait qu'elles reposent sur les adresses des établissements scolaires et non pas sur celles des responsables légaux, indisponibles pour un niveau d'analyse national. Il serait donc souhaitable de compléter ces données par un travail étroit avec les rectorats de chaque académie pour identifier les lycées publics qui présentent une composition sociale justifiant leur intégration dans les dispositifs et actions préconisés.

Une seconde limite est qu'il n'est pas possible d'estimer le nombre d'élèves qui pourraient être concernés par les actions préconisées avec les données actuellement à notre disposition. En effet, pour réaliser cette estimation, il faudrait être en mesure de connaître, pour chaque établissement ciblé, le nombre total d'élèves et le taux de boursiers du secondaire voire le taux d'élèves dont les responsables légaux sont de PCS moyenne ou défavorisée. Certaines données sont publiques, comme le nombre agrégé d'élèves scolarisés dans l'établissement, mais sans connaître leur répartition par niveau, série ou spécialités, ce qui empêche une estimation précise du nombre potentiel de bénéficiaires concernés.

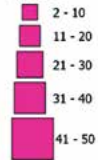




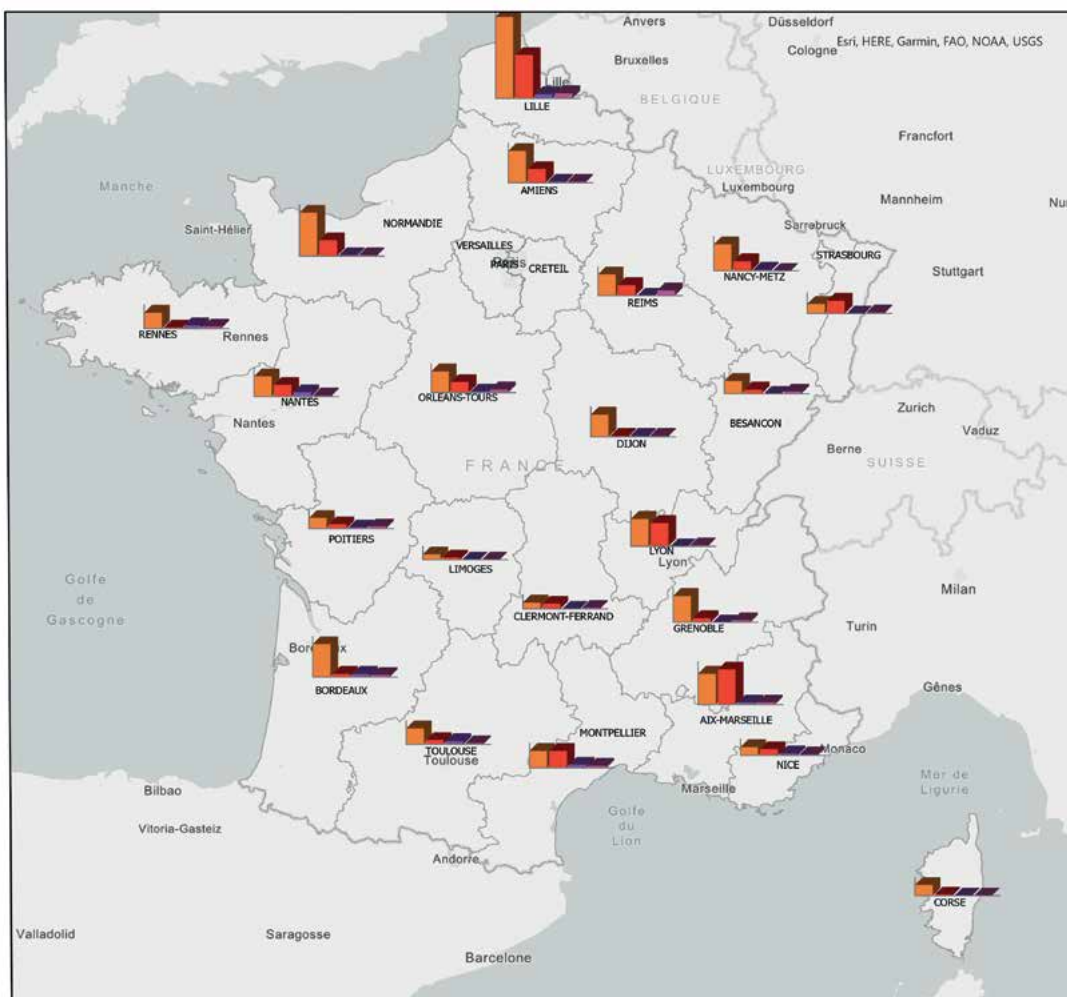
Colleges



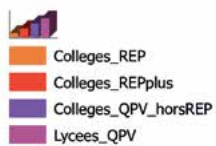
Lycees



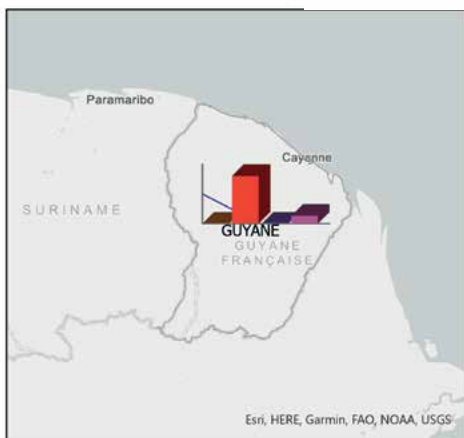
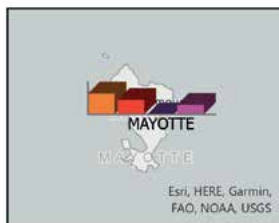
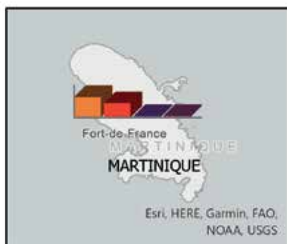
CARTE 2 : Nombre d'établissements ciblés par académie en raison de leurs caractéristiques sociales



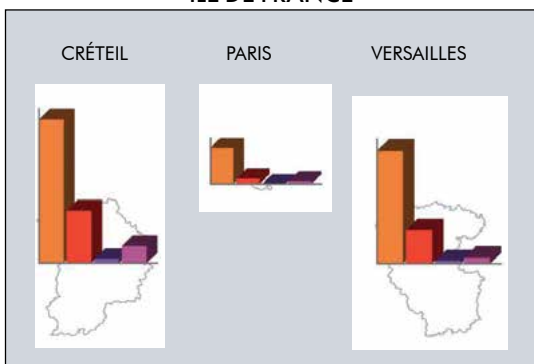
Cette deuxième carte agrégée révèle la répartition des **729** collèges REP et des **361** collèges REP+ identifiés sur le territoire national, ainsi que le nombre de collèges et de lycées localisés au sein d'un QPV dans chaque académie (soit **40** collèges non REP ou REP+ et **68** lycées).



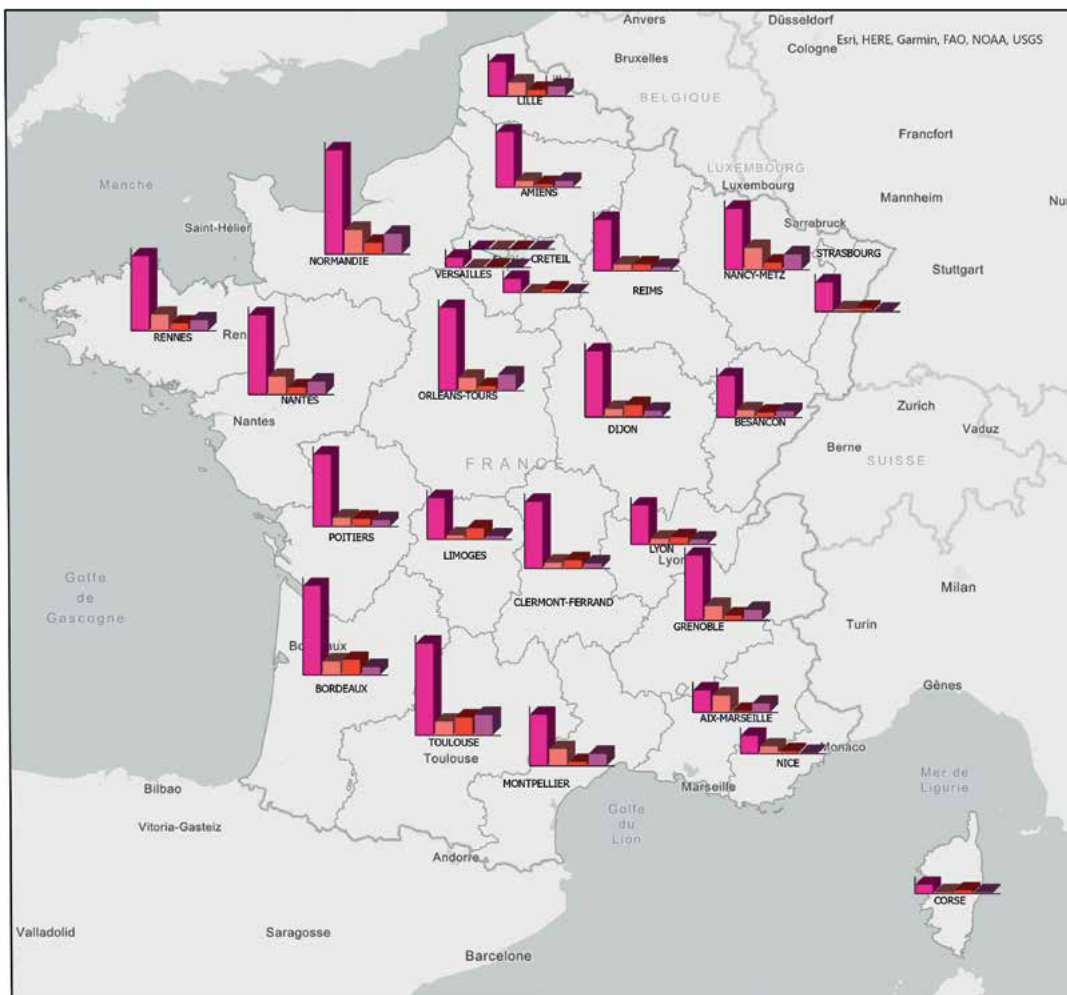
Échelle



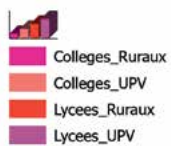
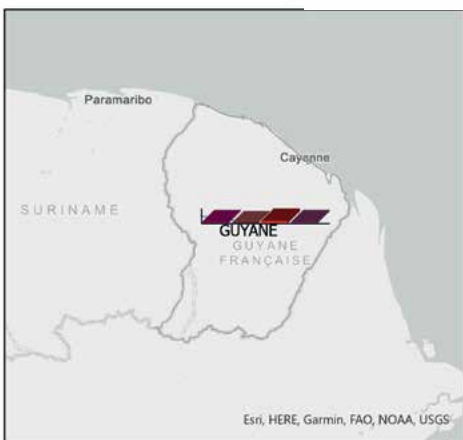
ÎLE-DE-FRANCE



CARTE 3 : Nombre d'établissements ciblés par académie en raison de leurs caractéristiques territoriales



Cette troisième carte agrégée révèle la répartition académique des **1 574** collèges et des **208** lycées situés en territoire rural ainsi que des **307** collèges et des **240** lycées situés en territoire « urbain petite ville ». Il est à noter que les établissements ruraux ou situés en petites villes urbaines qui répondent aux caractéristiques sociales prédéfinies (REP/REP+ ou situés en QPV) ne sont pas représentés sur cette troisième cartographie car ils sont déjà pris en compte dans la deuxième carte.



Échelle



4) QUELS ÉLÈVES CIBLES ?

Les publics cibles du secondaire


Outre des actions d'information institutionnelle qui devraient être accessibles à tout élève quel que soit son lieu de scolarisation, il s'agirait d'élaborer des programmes et des actions qui seraient accessibles à tous les élèves scolarisés dans les établissements préalablement ciblés (dans une logique d'égalité proche de celle adoptée dans le cadre des Cordées de la réussite) et d'autres destinés exclusivement aux élèves issus de milieux sociaux défavorisés scolarisés dans ces établissements (dans une logique d'équité). Ces élèves issus d'environnements peu stimulants du point de vue de la poursuite d'études devraient être repérés sur la base d'indicateurs prédéfinis et nous recommandons à cet égard d'en utiliser trois, à condition que ces données soient disponibles : le statut boursier de lycée, la combinaison de classes de PCS des responsables légaux et l'indice de position sociale de l'élève. Ainsi, certaines actions pourraient être réservées aux élèves boursiers du secondaire et/ou dont les deux responsables légaux sont de PCS moyenne ou défavorisée (et/ou ayant un IPS inférieur à une valeur seuil qui resterait à définir en collaboration avec la DEPP et les chercheurs spécialistes de ces questionnements). Enfin, certaines actions spécifiques pourraient être mises en œuvre auprès des élèves de première et de terminale ayant montré à la fois leur motivation et leur potentiel pour suivre des études d'ingénieur (voir pp. 161-164).

D'autres publics cibles scolarisés dans l'enseignement supérieur

Des actions en direction d'autres viviers structurellement porteurs d'une plus grande diversité sociale pourraient être conduites, notamment vers des étudiants de classe préparatoire à l'enseignement supérieur (CPES), de CPGE ATS (Adaptation Technicien Supérieur), de CPGE TSI (Technologie et Sciences Industrielles), de Brevet de Technicien Supérieur (BTS) et de Bachelor Universitaire de Technologie (BUT), dans les spécialités qui font partie du vivier de recrutement du Groupe INSA¹³⁶. Il s'agirait à la fois de mener des actions d'information pour tous les élèves et des actions centrées sur certains publics de ces filières, en particulier les élèves issus de milieux sociaux défavorisés et les femmes.



136. La liste des BTS et DUT autorisés à candidater en 3^e année est disponible dans la plaquette « Admissions 2022. 3^e année ».



Cette section visait à identifier les publics que pourrait cibler le Groupe INSA pour développer des actions d'ouverture sociale et territoriale. Elle invite à un changement progressif de paradigme en passant de la logique d'un traitement différencié visant uniquement des zones et des territoires à celle d'un traitement préférentiel ciblant explicitement des élèves d'origine sociale défavorisée au sein d'établissements préalablement ciblés sur des critères sociaux et territoriaux.

Notons néanmoins que la sélection des établissements cibles du secondaire doit faire l'objet d'une attention particulière. Un suivi régulier des travaux de la DEPP, des services ministériels et des productions académiques serait nécessaire pour mettre à jour les critères de sélection des collèges et des lycées, notamment dans le cas où de nouveaux indicateurs pertinents venaient à être rendus publics au niveau national. De plus, une actualisation devrait être régulièrement opérée, notamment pour prendre en considération l'évolution de la composition sociale des établissements. Concernant la sélection des élèves au sein des établissements ciblés, d'autres indicateurs pourraient être également pris en compte, tels que le niveau de diplôme des parents et la structure familiale élargie. Ces données sont intégrées dans le calcul de l'IPS, qui s'avérerait être à ce jour la variable de sélection la plus pertinente s'il était possible d'accéder à cette donnée au niveau de chaque élève.

Précisons également que le fait d'adopter un traitement préférentiel des élèves issus de milieux défavorisés pour certaines actions dérogerait aux règles de cadrage des dispositifs institutionnels mis en œuvre depuis désormais plus de quarante ans, et en particulier des Cordées de la réussite (initiées en 2008) qui stipulent que « *tout élève volontaire dans les EPLE ciblés peut participer aux actions* ». Cette nouvelle perspective induirait donc un changement important car elle irait à l'encontre de l'idéologie méritocratique d'une stricte égalité de traitement de tous les élèves scolarisés dans un même établissement scolaire. C'est pourquoi il faudrait qu'à terme le Groupe INSA soit soutenu dans cette démarche par les pouvoirs publics et qu'il ne soit pas le seul réseau d'établissements de l'enseignement supérieur à franchir ce nouveau cap dans la lutte contre les inégalités scolaires de réussite et d'orientation.

VALORISER LE MODÈLE SOCIAL DU GROUPE INSA

L'univers de l'enseignement supérieur est particulièrement complexe et difficile à appréhender pour les jeunes et leurs familles. Or, l'une des conséquences de la récente réforme du lycée et du Baccalauréat général est que les élèves doivent faire, dès la fin de la classe de seconde, des choix déterminants pour leur poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Pour élaborer des choix cohérents avec leurs aspirations et bâtir des stratégies d'orientation de long terme, les élèves doivent être accompagnés au collège et au lycée. De plus, dans un « marché » de l'enseignement supérieur devenu très concurrentiel, il paraît particulièrement important que le Groupe INSA mette davantage en lumière ses singularités en termes d'histoire et de valeurs. En particulier, son modèle social doit être valorisé pour attirer les jeunes issus de milieux modestes ou résidant dans des territoires éloignés des grands centres universitaires. Développer une communication et une information efficaces auprès des élèves et de leurs familles, des établissements scolaires et d'autres acteurs clés de l'orientation reste en conséquence l'un des leviers incontournables.

Objectifs : Accroître la connaissance et le rayonnement du Groupe INSA sur l'ensemble du territoire national, faire connaître son modèle d'ouverture et son ambition de mixité sociale et de genre, produire et diffuser des ressources adaptées aux jeunes élèves pour les accompagner dans leurs choix d'orientation.

Acteurs concernés

Cette thématique vise les élèves du secondaire (collégiens et lycéens), leurs familles et les principaux acteurs de l'orientation.

Les services de communication du Groupe INSA¹³⁷ sont particulièrement concernés par les actions préconisées ci-après, tout comme le Service Admission du Groupe INSA (SAGI) qui coordonne les actions de communication et d'information pour ce qui relève du recrutement. Le service OpenINSA pourrait être mobilisé pour la conception de nouvelles ressources numériques¹³⁸. Enfin, les personnels, étudiants et alumni seraient mobilisés pour être des ambassadeurs du Groupe INSA, en particulier lors des événements institutionnels.

Éléments de contexte

Au sein du monde éducatif s'est répandue une conception de l'orientation « plus éducative et centrée sur l'individu », comme l'explique un rapport récent de l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR) qui apporte une analyse et 24 propositions d'actions concernant l'orientation des jeunes, de la quatrième au master¹³⁹. Ce rapport évoque « un consensus [qui] s'est dégagé au niveau européen sur la nécessité d'offrir aux

137. Chaque INSA dispose d'un service de communication propre et le Groupe d'un service de communication dédié. Ces écoles sont déjà présentes sur les principaux réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter) et sur YouTube via une chaîne dédiée au Groupe INSA.

138. OpenINSA est un service inter-INSA regroupant les cellules d'ingénierie pédagogique. Voir la p. 30 du premier tome de ce Livre blanc ainsi que [le site internet dédié](#).

139. IGÉSR, *L'orientation : de la quatrième au master*, Rapport thématique, 2020.

élèves et aux étudiants une information fiable leur permettant de s'orienter en connaissance de cause ». Par ailleurs, le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CRÉDOC), en lien avec le Centre national d'études des systèmes scolaires (CNESCO), a publié une enquête relative aux processus d'orientation auprès des 18-25 ans qui apporte des éclairages intéressants mobilisés ci-après pour approfondir certaines préconisations¹⁴⁰. Celle-ci met notamment à jour des inégalités selon le genre et le milieu social d'origine bien connues de la littérature académique. Ces constats sont confirmés par une étude de l'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP) qui évoque également les disparités territoriales liées à la commune d'origine et confirme que le réseau familial et Internet sont les deux sources privilégiées de recherche d'information pour les 17-23 ans, devant les enseignants et les conseillers d'orientation¹⁴¹.

Le Groupe INSA est déjà particulièrement visible et attractif sur tout le territoire national, comme en témoigne l'augmentation continue et importante du nombre de candidatures depuis une dizaine d'années. À titre d'illustration, en 2021, les candidats en 1^{re} année post-Bac provenaient de 71,8 % des établissements situés sur le territoire français offrant des filières générales¹⁴². De même, des taux très conséquents de lycéens ayant choisi à la rentrée 2020 la doublette de spécialités « Mathématiques | Physique-chimie » en terminale (19 % des femmes et 23,9 % des hommes) ont candidaté au Groupe INSA. Ces indicateurs pourraient conduire à considérer que la communication du Groupe INSA est suffisante. Cependant, cette forte attractivité est associée mécaniquement à une sélectivité toujours plus forte et favorable aux élèves issus des milieux les plus favorisés. De plus, elle demeure très supérieure pour les jeunes hommes (qui représentent 68 % des candidats de terminale générale en 2021) par rapport aux jeunes femmes. Au regard de l'ambition renouvelée du Groupe INSA d'attirer davantage de femmes et d'élèves issus de milieu modeste, des leviers d'actions doivent être activés pour une communication plus incitative et plus inclusive à l'égard de ces jeunes, de leurs familles et des acteurs de l'orientation.

NOS PRÉCONISATIONS

Il est proposé de travailler à la fois sur les canaux de communication et d'information, les contenus, les formats et la formation des ambassadeurs INSA. Les actions préconisées cherchent à répondre à deux principaux enjeux : accroître la visibilité du modèle social du Groupe INSA ; adapter la communication et l'information aux différents publics cibles.

Cinq grand axes ont été identifiés :

Rendre la communication institutionnelle plus inclusive et plus accessible

Créer de nouveaux contenus numériques à destination des jeunes publics

Former et outiller les ambassadeurs INSA

Accroître la visibilité du Groupe INSA auprès d'autres acteurs de l'orientation

Créer une plateforme commune de ressources en ligne

Rendre la communication institutionnelle plus inclusive et plus accessible

De nombreux canaux de communication et d'information sont déjà investis par le Groupe INSA pour un maximum d'impact. Cependant, pour porter l'ambition sociale du Groupe, il est possible d'aller plus loin pour atteindre, rassurer et convaincre davantage de jeunes élèves issus des milieux sociaux moins favorisés ou éloignés des grands centres universitaires ainsi

140. HOIBIAN, Sandra ; MILLOT, Charlotte, [Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25 ans](#), CRÉDOC-CNESCO, décembre 2018.

141. IFOP, « Enquête auprès des jeunes de 17 à 23 ans sur leurs choix d'orientation et leur rapport à l'avenir » effectuée pour la Fondation Jean Jaurès et l'association Chemins d'avenir, octobre 2019.

142. Notons que les lycées français à l'étranger et les sections d'enseignement général et technologique au sein des lycées professionnels ne sont pas pris en compte dans cette analyse. En 2021, 1 743 lycéens ou bacheliers généraux ou technologiques scolarisés dans un lycée français à l'étranger ont candidaté en 1^{re} année au Groupe INSA, soit 7,7 % de l'ensemble des candidats.

que de jeunes femmes de candidater au Groupe INSA. Quelques pistes d'actions sont à envisager au niveau de la communication institutionnelle :

- Retravailler les **ressources d'information et de communication existantes** (sites web, plaquettes, présentations lors des journées portes ouvertes, informations sur *Parcoursup*, etc.) pour valoriser davantage le modèle d'ouverture du Groupe INSA, démystifier les études d'ingénieur, lutter contre l'image élitiste des grandes écoles et ainsi ouvrir le champ des possibles pour les jeunes. Une vigilance particulière doit être portée au caractère inclusif de ces ressources en gommant tout biais social et stéréotype de genre et en veillant à ce qu'elles soient accessibles aux personnes en situation de handicap.
- Faire évoluer les **sites internet INSA** pour proposer des parcours utilisateur adaptés aux différents publics. D'après l'étude précitée du CRÉDOC, 17 % des 18-25 ans ont consulté les sites web des établissements du supérieur pour s'orienter, les moteurs de recherche étant également plébiscités par près d'un jeune sur quatre. Plusieurs contributeurs à ce Livre blanc, en particulier des étudiants, ont souligné que les sites internet des INSA étaient très institutionnels et peu intuitifs pour les lycéens. Ils affirment que l'expérience utilisateur de ces sites est perfectible dans la mesure où les ressources disponibles sont souvent mal adaptées aux jeunes publics, que ce soit dans leur forme ou dans leurs contenus¹⁴³. Il serait possible de refondre les sites internet des INSA et du Groupe INSA avec des interfaces utilisateur et des ressources différentes selon les publics. Pour tous les acteurs, y compris les collégiens, il conviendrait de publier des ressources centrées sur l'impact des technologies et des innovations sur la vie quotidienne, la société et l'environnement, sur les liens arts-sciences et sport-sciences, ainsi que des contenus dédiés à la découverte des métiers scientifiques et techniques. Ces ressources pourraient être directement publiées dans une section dédiée du site internet du Groupe INSA et/ou dans une section qui permettrait de renvoyer vers les autres canaux de communication (plateforme de ressources, chaîne TV ou Youtube, réseaux sociaux, etc.). Pour les lycéens, des ressources complémentaires avec des formats adaptés devraient être axées sur l'aide à l'orientation, en mettant en exergue les métiers et le rôle des ingénieurs dans la société et dans l'entreprise, la découverte du Groupe INSA, de son offre de formation (pré-requis, niveaux d'entrée, spécialités, débouchés professionnels, métiers en émergence, principaux secteurs de recrutement, salaires), les enseignements et les modalités pédagogiques, les dispositifs de soutien et d'accompagnement au bien-être et à la réussite, la vie de campus (culturelle, sportive, associative, etc.). Pour les familles, des sections complémentaires pourraient être dédiées aux processus de candidature et de recrutement ainsi qu'aux conditions d'études et de vie sur les campus (logement, restauration, aides financières, etc.).
- Conserver l'organisation des **journées portes ouvertes** parallèlement en présentiel et en distanciel. Cette dernière modalité a été expérimentée durant la période récente de crise sanitaire et apparaît pertinente pour atteindre les élèves et les familles n'ayant pas la possibilité et/ou les moyens de se déplacer. Il conviendrait aussi de s'assurer que les contenus de ces événements soient systématiquement diffusés en ligne afin qu'ils restent visibles et accessibles pendant une longue période.
- Élaborer de nouvelles **plaquettes institutionnelles spécifiques** à destination des jeunes publics, en particulier des lycéens. Ces plaquettes pourraient être envoyées dans les établissements scolaires et seraient diffusées lors des événements institutionnels régionaux ou nationaux (salons, forums, visites dans les lycées, etc.) par les ambassadeurs INSA¹⁴⁴.
- Amplifier la communication sur les **réseaux sociaux et les médias en ligne** particulièrement prisés par les jeunes générations, à l'image de la campagne de communication #OsezLeGroupeINSA lancée sur les réseaux sociaux en 2022 à destination des lycéens. Au regard du faible nombre d'abonnés actuel, il conviendrait également d'animer et d'alimenter la chaîne YouTube « Groupe INSA » avec des contenus dédiés aux jeunes pour en augmenter l'impact¹⁴⁵. Cette chaîne pourrait être alimentée par des étudiants, des



143. Voir le [site internet du Groupe INSA](#) .

144. Des « **plaquettes** » sont déjà disponibles en version

dématérialisée et sont actualisées chaque année.

145. Voir la [chaîne YouTube du Groupe INSA](#).

personnels et des *alumni* du Groupe INSA et/ou dans le cadre de projets menés avec les EPLE ciblés.

- Renforcer les **services d'assistance et d'information** en ligne déjà existants (SAGI sur la plateforme *Parcoursup*, comptes Twitter et Instagram dédiés) voire en créer un nouveau – sous la forme d'un *chatbot* ou d'un blog par exemple – pour répondre aux questions des jeunes et de leurs familles, notamment aux moments clés des campagnes de candidature dans l'enseignement supérieur.



Créer de nouveaux contenus numériques à destination des jeunes publics

Les jeunes générations étant plus « connectées » que leurs aînés¹⁴⁶, il conviendrait également de développer des **contenus numériques** qui soient adaptés à leurs pratiques et à leurs besoins en termes de découverte et d'orientation, à l'instar des initiatives déjà mises en œuvre par certaines structures privées. D'après le CRÉDOC, plus des deux-tiers des 18-24 ans ont ainsi consulté des ressources en ligne pour construire leur projet d'orientation. Celles-ci, pour être engageantes, devraient être le plus interactives et/ou ludiques possibles et développées sous des formats variés : vidéos, témoignages, récits, tests, quizz, jeux, réalité virtuelle, réalité augmentée, etc. Pour être totalement adaptées, il serait nécessaire qu'elles soient conçues avec la contribution des jeunes eux-mêmes. En étant systématiquement vigilant à la mixité et la diversité des parcours et des témoignages présentés, ces ressources pourraient viser à :

- Accompagner les **choix d'orientation** en créant des outils pour aider les jeunes à identifier leurs envies et leurs aptitudes ainsi que pour tester l'adéquation de leur profil avec une formation d'ingénieur et en particulier avec la formation INSA.
- Présenter des **parcours d'étudiants et d'ingénieurs** mais également des parcours de diplômés INSA exerçant une activité professionnelle autre qu'ingénieur mais dans laquelle les compétences acquises à l'INSA constituent des atouts. Il conviendrait de veiller à une grande diversité des profils et des parcours d'ingénieurs en incluant notamment des parcours qui débutent au sein d'un milieu social défavorisé pour aider à l'identification de certains jeunes qui ne disposent que de très peu de rôles modèles.
- Présenter les **métiers d'ingénieur**. Dans la mesure où les jeunes peuvent avoir du mal à se représenter le quotidien d'un ingénieur, ces ressources pourraient présenter les activités des ingénieurs dans toute leur diversité, les compétences nécessaires et le monde de l'entreprise. Parmi les ressources possibles, les jeux sérieux, développés depuis plusieurs années, semblent être une piste particulièrement intéressante. À notre connaissance, il n'existe pas de jeu sérieux concernant l'orientation vers les métiers d'ingénieur. En revanche, il en existe qui permettent de développer des connaissances et compétences spécifiques pour les ingénieurs et d'autres qui sont centrées sur l'orientation en règle générale. Il s'agirait de les recenser et d'étudier la possibilité de les adapter aux formations d'ingénieur, à l'aide de spécialistes du secteur. Notons qu'un projet sur les « jeux sérieux et pratiques d'orientation (JSPO) / Games2Guide » est actuellement mené par l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) et ses partenaires européens¹⁴⁷.
- Mettre en lumière le **modèle social du Groupe INSA**. Trois angles paraissent particulièrement pertinents : une présentation du modèle INSA conjuguant excellence et diversité ; l'explicitation des aides et des dispositifs d'accompagnement ; des témoignages d'étudiants, d'anciens élèves et/ou de parents d'élèves en ayant bénéficié.
- Valoriser la richesse de la **vie de campus** dans les INSA et contribuer à des actions de médiation scientifique avec la diffusion de *live*, podcasts, conférences scientifiques, productions culturelles, témoignages d'élèves, de parents d'élèves, d'enseignants et d'*alumni*, etc., en se servant par exemple de la chaîne YouTube ou d'une chaîne TV Groupe INSA.

146. Le concept de « digital natives », théorisé par Marc Prensky au début des années 2000, est éclairant à cet égard. Voir PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, vol. 9, n°5, octobre 2001.

147. Voir [la page dédiée au projet](#) sur le site de l'ONISEP. Le site internet du projet comprend [une base de données de jeux sérieux européens](#).

Ces outils numériques pourraient par ailleurs constituer des ressources très utiles pour les tuteurs étudiants dans l'animation de leurs séances auprès des collégiens et lycéens.

Former et outiller les ambassadeurs INSA

Un grand nombre de personnels et d'étudiants participent tous les ans à des événements dédiés à l'orientation des jeunes (salons étudiants, forums dans les établissements scolaires, etc.). Cependant, si l'excellence académique de la formation INSA semble bien mise en valeur par les ambassadeurs INSA dans ces événements institutionnels, la dimension sociale du modèle n'apparaît pas suffisamment valorisée. Il est essentiel que la **formation de ces ambassadeurs** soit renforcée, non seulement pour acquérir une très bonne connaissance du Groupe INSA mais également pour être en mesure de véhiculer un discours commun et cohérent avec la politique sociale INSA, un discours inclusif et adapté à la pluralité des publics rencontrés. Il est important de leur fournir des outils de communication avec par exemple un « kit » comprenant toutes les informations clés, des indicateurs chiffrés, des éléments de langage et des ressources utilisables et accessibles en ligne. Quelques grands axes pourraient être davantage mis en avant par les ambassadeurs INSA :

- La diversité des métiers d'ingénieur et des débouchés, les salaires moyens en sortie d'école, les métiers en émergence et les secteurs qui vont recruter massivement des ingénieurs dans les dix prochaines années ;
- La pluralité des voies d'accès au Groupe INSA, en étant transparent sur les parcours scolaires qui donneront aux jeunes les plus grandes chances d'intégrer ses écoles à différents niveaux du cursus, relativement aux filières de lycée et post-Bac ainsi qu'aux enseignements de spécialité de lycée en filière générale ;
- L'aspect pluridisciplinaire et humaniste de la formation INSA, qui vise à préparer les élèves aux grands enjeux et défis sociétaux tout en répondant à la quête de sens des nouvelles générations ;
- Les politiques de solidarité, d'équité et d'ouverture du Groupe INSA avec des chiffres clés sur la diversité et l'ouverture sociale ;
- Les politiques d'accompagnement montrant la capacité des INSA à soutenir les étudiants dans tous les aspects liés à la scolarité (en mentionnant notamment les faibles taux d'échec), à la vie étudiante et à l'insertion professionnelle ;
- La richesse de la vie de campus contributive du modèle INSA, qui favorise l'acquisition de compétences indispensables au développement personnel et professionnel.

Accroître la visibilité du Groupe INSA auprès d'autres acteurs de l'orientation

D'après le CRÉDOC, les jeunes de 18 à 25 ans se tournent en priorité vers leurs parents ou tuteurs (80 % d'entre eux, 53 % pour qui il s'agit des interlocuteurs principaux) et en second lieu vers leur professeur principal (33 % d'entre eux, 10 % pour qui il s'agit de l'interlocuteur principal) afin de discuter de leur orientation. Plus des deux-tiers des jeunes ont également consulté des ressources en ligne. Or, sur les principaux sites recommandés aux lycéens par les acteurs de l'orientation, tels que ceux de l'ONISEP et de L'étudiant, la visibilité et la représentation du Groupe INSA n'apparaissent pas optimales. Par exemple, l'algorithme du site de l'ONISEP fait apparaître en premier lieu les mastères spécialisés lorsque l'on entre « INSA » dans le moteur de recherche¹⁴⁸ ; sur le site L'étudiant.fr, aucune école du Groupe n'est présente sur le « zoom » des écoles d'ingénieur¹⁴⁹. Le Groupe INSA, premier réseau d'écoles publiques d'ingénieur avec 7,2 % des ingénieurs diplômés chaque année en France¹⁵⁰, occupe pourtant une place importante dans le paysage national. Il peut ainsi légitimement œuvrer pour une meilleure visibilité auprès des différents acteurs publics de l'orientation afin de participer à la réduction des inégalités d'information. Ainsi, les actions suivantes pourraient être menées :

148. Voir [le site de l'ONISEP](#).

149. Voir [le zoom des écoles d'ingénieur](#) sur le site de Letudiant.fr.

150. En 2019, 3 078 ingénieurs ont été diplômés au sein du Groupe INSA sur les 42 574 ingénieurs diplômés en France (d'après le RERS 2021, section 7.26).

- S'interfacer avec les **régions** qui ont à leur charge « *la diffusion de la documentation ainsi que l'élaboration des publications à portée régionale relatives à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants* » (loi du 5 mars 2014 modifiée par la loi du 5 novembre 2018)¹⁵¹. Selon ces mêmes textes, les régions sont chargées « *d'organiser des actions d'information sur les métiers et les formations en direction des élèves et des étudiants, notamment dans les établissements scolaires et universitaires* ».
- Communiquer et fournir des documentations et des ressources actualisées à tous les **Centres d'Information et d'Orientation (CIO)**¹⁵².
- S'assurer que le Groupe INSA soit visible dans les actions de communication des **rectorats**, par exemple lors des journées de l'enseignement supérieur et plus généralement dans tous les événements dédiés à l'orientation.
- Veiller à être présent sur les **canaux d'information externes**, tels que les sites de l'ONISEP, Létudiant.fr et Studyrama, particulièrement consultés par les jeunes, leurs familles et les enseignants. Par exemple, proposer la création d'une rubrique dédiée aux formations d'ingénieur sur le site de Létudiant.fr, apparaître dans le « zoom sur les écoles d'ingénieur », diffuser des contenus vidéos sur le site ONISEP TV, etc. Enfin, dans la mesure où les moteurs de recherche sont également utilisés par les jeunes et leurs familles, il faudrait s'assurer que les INSA (et plus généralement les écoles publiques d'ingénieur) puissent apparaître en premier plan et ne pas être « noyés » dans le flot des propositions.
- Être proactif pour renforcer la visibilité du Groupe INSA dans les principaux **médias spécialisés** autour des questions de vie étudiante, d'orientation et d'enseignement supérieur (presse écrite, radio et télévision), notamment pendant la période d'ouverture de *Parcoursup*.

Indicateurs d'évaluation et d'impact

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> 👍 Nombre de connexions sur les sites internet INSA par grande catégorie d'acteurs / de cibles | <ul style="list-style-type: none"> 👍 Positionnement du Groupe INSA sur les principaux moteurs de recherche |
| <ul style="list-style-type: none"> 👍 Nombre d'établissements destinataires de plaquettes | <ul style="list-style-type: none"> 👍 Niveau de visibilité du Groupe INSA sur les principaux sites externes dédiés à l'orientation |
| <ul style="list-style-type: none"> 👍 Nombre de vues, de joueurs, d'abonnés aux différents réseaux sociaux | <ul style="list-style-type: none"> 👍 Qualité et niveau d'actualisation des informations disponibles en ligne |
| <ul style="list-style-type: none"> 👍 Nombre de nouveaux contenus spécifiquement produits pour les jeunes | <ul style="list-style-type: none"> 👍 Résultats d'enquêtes d'évaluation et de satisfaction (par exemple questionnaire proposé aux visiteurs des salons étudiants, enquête auprès des étudiants INSA et de leurs familles pour identifier les canaux d'information préférentiellement utilisés, etc.) |
| <ul style="list-style-type: none"> 👍 Nombre d'ambassadeurs formés | |
| <ul style="list-style-type: none"> 👍 Nombre et répartition géographique des salons et forums dans lesquels les INSA sont présents | |

151. [Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018](#) pour « la liberté de choisir son avenir professionnel » et [décret n° 2019-218 du 21](#)

[mars 2019](#).

152. Voir [l'annuaire des 440 CIO](#).

Créer une plateforme commune de ressources en ligne

De très nombreuses ressources, de nature diverse (audiovisuelle, textuelle, graphique, etc.), existent déjà et ont été développées au fil des années par les écoles du Groupe INSA pour présenter les formations et spécialités proposées, la vie étudiante, les actions d'accompagnement mises en œuvre, les diverses aides financières et pédagogiques, etc. Il serait souhaitable que l'ensemble de ces ressources soient référencées, triées et actualisées puis regroupées sur une plateforme commune au Groupe INSA afin que davantage de personnes en aient connaissance et puissent s'en servir pour mener à bien des actions d'information et de promotion. Notons que certaines ressources sont communes, développées ou regroupées par le Groupe INSA, telles les « INSA Stories »¹⁵³. Le service inter-INSA OpenINSA pourrait jouer un rôle important pour la mise en œuvre technique.

Cette **plateforme commune** pourrait être dédiée uniquement aux personnels et

étudiants INSA, en particulier ceux pleinement investis dans les actions en collège et lycée. Dans ce cas, les ressources pourraient être utilisées pour informer et conseiller les jeunes, leurs parents et/ou les acteurs de l'orientation. Une autre option serait d'ouvrir cette plateforme en externe soit au grand public soit en la rendant accessible aux équipes de direction et pédagogiques des établissements partenaires du Groupe INSA. À moyen terme, il conviendrait d'échanger avec l'ONISEP pour étudier les possibilités d'interaction avec la plateforme AVENIR(s), en cours de développement et qui devrait être déployée d'ici 2025¹⁵⁴. Ces deux options ne sont pas incompatibles dans la mesure où il pourrait exister deux plateformes (une à usage interne, une à usage externe). Il conviendrait également de réfléchir aux meilleurs canaux pour signaler aux utilisateurs l'ajout de nouvelles ressources (fil d'actualités, diffusion d'un mail hebdomadaire ou bimensuel présentant les nouvelles publications, etc.).

 Perspectives

Nous n'évoquons ici que des pistes d'actions. Pour devenir réellement opérationnelles, ces préconisations devraient être priorisées et dimensionnées en fonction de leur impact potentiel, notamment auprès des jeunes, puis travaillées et affinées par des professionnels et experts de la communication. Elles devraient également s'articuler avec les réflexions actuelles du Groupe INSA sur les impacts environnementaux engendrés par la mise en œuvre de certaines propositions (les vidéos et les impressions étant par exemple très consommatrices d'énergie). Dans une logique de développement durable et de responsabilité sociale, il conviendrait dès lors de rechercher l'efficacité des supports et des canaux de communication déployés.

Il nous semble également important d'impliquer et d'associer largement les étudiants et les associations étudiantes dans la conception de nouvelles ressources dédiées aux jeunes, ainsi que dans l'animation de certains canaux d'information comme la chaîne TV/YouTube du Groupe INSA ou un service d'assistance et d'information en ligne. D'un point de vue de la conception technique, il devrait être également envisagé de faire appel aux compétences des étudiants INSA pour concevoir de nouveaux formats d'outils (jeux sérieux, *escape games*, outils de réalité virtuelle, etc.) dans le cadre de leurs projets scientifiques. Dans la mesure où l'information aux élèves et à leurs familles et l'aide à l'orientation sont un vaste défi collectif et un enjeu fort de justice sociale, il pourrait être pertinent que certains dispositifs soient mis en œuvre en étroite collaboration avec les acteurs du secteur (ONISEP, Létudiant.fr, les CIO, etc.) et de façon collective avec d'autres écoles d'ingénieur ou au niveau national (par exemple au sein de la CDEFI ou de la CGE). Enfin, l'engagement de certaines grandes écoles en faveur de la diversité devrait être reconnu et valorisé dans les classements nationaux des établissements du supérieur, très consultés par les élèves et leurs familles. Ainsi, nous invitons à ce que ces classements intègrent davantage d'indicateurs relatifs à l'ouverture sociale, à l'inclusion des diversités et au bien-être des élèves.

153. Voir les [INSA stories](#) sur le site du Groupe INSA.

154. Voir [la page dédiée à la plateforme AVENIR\(s\)](#) sur le site du Céreq.

INFORMER SPÉCIFIQUEMENT LES PUBLICS PRIORITAIRES

Une première étape essentielle pour accroître la diversité sociale, territoriale et genrée du Groupe INSA, comme de tout établissement de l'enseignement supérieur, consiste à inciter les lycéens à franchir le pas de la candidature ! Pour ce faire, ces jeunes doivent dans un premier temps connaître l'existence des formations dans leur pluralité puis identifier celles qui répondent à leurs envies et/ou à leur projet et enfin se projeter dans ces études et oser candidater. Le processus d'orientation relève donc d'une construction sur le long terme qu'il s'agit d'accompagner, sachant que des phénomènes d'autocensure très puissants frappent plus particulièrement certains élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés et/ou résidant dans les quartiers prioritaires de la ville, en territoire rural ou en ville isolée. Pour ces élèves, les actions de communication et d'information institutionnelles sont certes nécessaires mais non suffisantes. Dans une logique d'équité, il est primordial de renforcer les actions qui visent à informer plus spécifiquement les élèves scolarisés dans les établissements qui cumulent les handicaps au regard de la réussite scolaire et de la poursuite d'études supérieures.

Objectif : Renforcer l'information sur l'enseignement supérieur et les écoles d'ingénieur auprès des élèves scolarisés dans des environnements peu stimulants du point de vue de la poursuite d'études, ainsi qu'auprès de leurs familles et des équipes pédagogiques.

Acteurs concernés

Les actions d'information renforcée visent principalement les collégiens et lycéens scolarisés dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) ciblés, leurs familles et les équipes éducatives.

Les actions préconisées mobiliseraient, pour leur conception, leur suivi et leur mise en œuvre, les équipes des Centres Gaston Berger, les services de communication et différents services d'appui des INSA et du Groupe INSA. Les ambassadeurs du Groupe INSA (étudiants, personnels INSA, alumni) auraient un rôle primordial pour conduire les actions d'information dans les collèges et lycées. Enfin, les équipes éducatives et les administrations territoriales (notamment les régions) seraient des acteurs très importants pour la mise en œuvre opérationnelle.

Éléments de contexte

L'enquête du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CRÉDOC) menée en 2018 révélait que seuls 47 % des jeunes de 18 à 25 ans estimaient avoir été bien accompagnés dans leur orientation par leur établissement scolaire¹⁵⁵. Cette analyse a été effectuée auprès de jeunes scolarisés au collège-lycée au cours des années 2010, soit avant la mise en place du dispositif « Parcours Avenir » (en 2015) et de l'objectif de doublement des Cordées de la réussite (lancé en 2020). On peut ainsi espérer que les actions d'accompagnement à l'orientation ont depuis concerné une proportion plus importante

155. op.cit. HOIBIAN, Sandra ; MILLOT, Charlotte, [Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25 ans](#), Crédoc-CNESCO, décembre 2018.

d'élèves, bien que la crise sanitaire ait provoqué l'interruption et/ou le ralentissement de nombreuses actions. Parmi les résultats marquants de cette enquête, on apprend également que 71 % des jeunes avaient renoncé à une orientation, principalement en raison du coût des études (29 %), de leurs résultats scolaires (25 %) mais également de la durée des études (21 %) et de l'éloignement géographique (18 %). Ce renoncement concernait davantage les jeunes femmes, les jeunes issus de milieux défavorisés et ceux vivant en territoire rural. Une riche littérature académique confirme ces résultats et révèle de puissants phénomènes d'auto-sélection à chaque palier d'orientation, notamment en fin de troisième, en fin de seconde et après le Baccalauréat¹⁵⁶. Ces phénomènes sont aussi mis en exergue par de récents rapports qui pointent les difficultés spécifiquement liées aux territoires ruraux et aux zones d'éducation prioritaire, ces difficultés ayant un impact sur la diversité sociale et territoriale des établissements du supérieur¹⁵⁷.

Si l'implantation des écoles du Groupe INSA permet d'attirer un nombre conséquent de candidatures sur l'ensemble du territoire national, on note d'importantes disparités selon les caractéristiques territoriales des établissements d'origine des lycéens. Ainsi, en 2021, les candidats scolarisés en terminale générale l'année précédente provenaient de 2 047 lycées différents situés sur le territoire français, soit 71,8 % des lycées offrant des filières générales. Cette proportion était supérieure pour les lycées publics situés en quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV, 74,3 %, candidatures provenant de 49 établissements sur 66 possibles) mais elle tombait à 68,1 % pour les lycées situés dans les bourgs ou petites villes, hors QPV (candidatures provenant de 109 établissements sur 160 possibles) et à 22,5 % pour les lycées situés en zones rurales éloignées ou périphériques, hors QPV (candidatures provenant de 9 établissements sur 40 possibles)¹⁵⁸. Ces constats invitent à prendre en considération les disparités sociales et territoriales qui créent des contextes de scolarisation différenciés. Il nous semble donc particulièrement pertinent d'agir en priorité sur des établissements ciblés en diffusant une information de qualité afin de contribuer à élargir l'horizon de ces jeunes scolarisés dans un environnement moins stimulant que la moyenne vis-à-vis de la poursuite d'études.

NOS PRÉCONISATIONS

Pour un accès équitable à l'information, il est proposé de renforcer les actions dans les établissements ciblés en s'appuyant sur les dispositifs existants et sur les acteurs de l'Éducation Nationale et des territoires mais aussi en concevant des actions innovantes susceptibles de contribuer à lever une partie de l'auto-sélection sociale et/ou territoriale.

Cinq grands axes ont été identifiés :

S'inscrire dans les dispositifs existants

Présenter le Groupe INSA aux collégiens et lycéens des établissements cibles

Informers de manière régulière sur les ressources en ligne disponibles

Renforcer les actions d'information auprès des responsables légaux des élèves

Concevoir et aménager un « Van'Sup » à destination des territoires les plus éloignés de l'enseignement supérieur

S'inscrire dans les dispositifs existants

Le cadre législatif en vigueur offre des opportunités structurelles pour construire et mener à bien des actions d'information ciblées, en lien avec les différents acteurs de l'orientation. L'institutionnalisation en 2015 d'un « **Parcours Avenir** », qui s'étend de la sixième à la

156. op.cit. Institut Gaston Berger, *Les inégalités scolaires au sein du système éducatif français. Quelques apports théoriques des sciences de l'éducation*, juillet 2022.

157. Voir le rapport de mission *Territoires et réussite* présenté par Ariane AZÉMA et Philippe MATIOT le 5 novembre 2019 et le

rapport de mission *Orientation et égalité des chances dans la France des zones rurales et des petites villes. Restaurer la promesse républicaine* présenté par Salomé BERLIOUX le 5 mars 2020.

158. Notons que ces taux devraient néanmoins être observés sur plusieurs années afin de consolider ou d'infirmer notre analyse.

terminale, permet de poursuivre quatre objectifs pédagogiques principaux : comprendre le monde économique et professionnel, connaître la diversité des métiers et des formations, développer son sens de l'engagement et de l'initiative, élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel¹⁵⁹. En classes de sixième et de cinquième, l'orientation reste inscrite dans les enseignements ordinaires (disciplinaires, interdisciplinaires ou d'accompagnement personnalisé) alors que des volumes horaires annuels dédiés sont techniquement inscrits dans la loi aux niveaux ultérieurs : 12h en quatrième, 36h en troisième et 54h au lycée général et technologique. Ces horaires sont néanmoins prévus « à titre indicatif, selon les besoins des élèves et les modalités de l'accompagnement à l'orientation mises en place dans l'établissement », donc sans caractère contraignant ni obligatoire. Un bilan des mesures éducatives du quinquennat publié début 2022 par la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat alerte d'une part sur le fait que « non inscrites dans l'emploi du temps, les [54h] heures d'orientation sont souvent des heures d'ajustement des programmes » et d'autre part « sur le manque criant d'accompagnement des élèves dans leurs choix de spécialités en lien avec leur poursuite d'études »¹⁶⁰. Il reste que ces heures dédiées à l'orientation offrent un cadre réglementaire qui peut être utilisé pour développer les actions préconisées ci-après grâce à des échanges plus réguliers avec les équipes éducatives et de direction des EPLE ciblés.

Par ailleurs, la diffusion d'informations relatives à l'orientation des élèves du secondaire est une compétence partagée entre **l'État et les régions** dont les modalités ont été récemment redéfinies¹⁶¹. De nombreuses initiatives sont ainsi déployées à l'échelle régionale : forums des métiers, Printemps de l'orientation, semaines de l'orientation, etc. Il s'agirait de se saisir de ces opportunités en renforçant les liens avec les acteurs régionaux et de veiller à ce que le Groupe INSA soit représenté dans ces événements et puisse s'adapter aux modalités (présentiel ou distanciel) et aux objectifs proposés (actions centrées sur la lutte contre les stéréotypes, sur la présentation des domaines d'études et/ou des métiers, etc.), en respectant toujours les quelques grands principes énoncés précédemment pour une information inclusive et rassurante. Au cours de ces événements, il conviendrait également de privilégier les **témoignages** (dans une logique de rôles modèles) et de veiller à la représentativité (sociale, genrée, de parcours, etc.) des intervenants.

Présenter le Groupe INSA aux collégiens et lycéens des établissements ciblés



D'après le CNECSO, en 2018, 46 % des jeunes de 18 à 25 ans ayant intégré l'enseignement supérieur avaient bénéficié d'une présentation des voies et des filières et 37 % d'entre eux d'une présentation des métiers, notamment via des témoignages. De leur côté, les écoles du Groupe INSA mènent déjà des actions d'information dans certains établissements pour présenter leurs formations et les écoles d'ingénieur plus généralement, notamment dans les collèges et les lycées encodés. Certains étudiants, sur leur initiative personnelle ou en réponse à une demande directe du lycée, se rendent dans leur établissement d'origine, sans encadrement spécifique et sans que nous puissions estimer le nombre d'élèves rencontrés. La plupart du temps, ces actions sont menées dans les lycées en classes de première et terminale alors que les parcours des élèves ont déjà commencé à se dessiner plus en amont via les choix de filières et de spécialités. Il conviendrait alors de structurer davantage les **présentations dans les EPLE ciblés** et de se donner comme objectif que tous les collégiens et lycéens scolarisés dans ces établissements puissent avoir accès aux informations requises pour construire leurs parcours. Quelques précisions sur ces présentations paraissent importantes.

159. Le Parcours Avenir est mis en œuvre depuis 2015. Se référer à [la page dédiée](#) du MENJ.

160. op.cit. [Rapport d'information n° 543 \(2021-2022\)](#) de Mme Annick BILLON, M. Max BRISSON et Mme Marie-Pierre MONIER, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de

la communication, déposé le 23 février 2022.

161. op.cit. Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour « la liberté de choisir son avenir professionnel » et décret n° 2019-218 du 21 mars 2019. Consulter la page dédiée du MENJ pour des [informations institutionnelles](#).

- Dans la mesure du possible, elles devraient être menées conjointement par **un étudiant et un personnel INSA formés**, voire avec des *alumni* ou des ingénieurs en exercice, afin de présenter une pluralité de points de vue et d'expériences permettant de répondre aux diverses questions des participants. Afin que les élèves-ingénieurs puissent incarner des rôles modèles pour les collégiens et lycéens, il faudrait aussi favoriser voire rendre obligatoire dans le parcours de formation les présentations dans les établissements d'origine de ces étudiants.
- Les **objectifs** pourraient être différents au collège et au lycée. En classes de quatrième et troisième, les présentations devraient être générales et axées sur la découverte des familles de métiers. Au lycée, elles pourraient être plus affinées : en classe de seconde, il s'agirait d'insister sur les différentes voies d'accès aux formations de l'enseignement supérieur et au Groupe INSA en fonction du profil des élèves en filière technologique ou générale (pour cette dernière, évoquer de manière précise et claire les enseignements de spécialité qu'il faut impérativement choisir, en fonction des décisions prises chaque année par la Commission d'Admission Inter-INSA – CA2I) ; en classes de première et terminale, il s'agirait de détailler de manière plus spécifique les différentes spécialités d'ingénieur proposées par le Groupe INSA, les métiers auxquels elles permettent d'accéder et les différences entre les écoles d'ingénieur post-Bac et les CPGE (quels avantages et quelles difficultés).
- Ces présentations devraient s'appuyer sur un maximum d'éléments concrets concernant **les études et les métiers d'ingénieur** car il est particulièrement difficile pour les jeunes de se représenter le quotidien d'un ingénieur dans toute la pluralité de ses fonctions (une centaine de professions d'ingénieur) et des environnements d'exercice professionnel (entreprises privées, publiques ou à mission, start-up, administrations ou organismes publics, économie sociale et solidaire, etc.). De plus, les jeunes générations semblent particulièrement sensibles au sens de leurs études et de leur futur métier. C'est pourquoi il serait très important d'insister sur la dimension sociale et humaniste des formations au sein du Groupe INSA et sur la dimension philosophique de son modèle, l'ingénieur INSA n'étant pas simplement un technologue mais un individu qui agit dans et pour la société.
- Il faudrait privilégier les présentations en présentiel, qui sont de l'avis général plus impactantes pour les élèves, leurs enseignants et leurs familles. Pour des raisons de faisabilité, il serait cependant possible d'expérimenter également des formats en distanciel, moins chronophages pour les étudiants et les personnels.

Informer de manière régulière sur les ressources en ligne disponibles

Les **équipes éducatives des EPLE** ont un rôle essentiel à jouer dans la recherche d'informations sur les études supérieures. Dans le cadre des heures dédiées et du « Parcours Avenir », ils ont accès à plusieurs ressources, dont des *vademecum*, mises à leur disposition pour préciser les attentes en termes d'activités et proposer des outils cohérents de suivi (dont l'application « Folios » de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions – ONISEP)¹⁶². Cependant, alors que les proviseurs de lycée et les corps enseignants (notamment les professeurs principaux) sont supposés prendre une part de plus en plus importante dans le processus d'orientation, une très grande majorité d'entre eux – 85 % des professeurs principaux et 65 % des proviseurs – n'a pas été formée spécifiquement et de manière adaptée à cette mission d'accompagnement de leurs élèves¹⁶³. De ce fait, les enseignants peuvent parfois véhiculer des stéréotypes sociaux et/ou genrés relatifs aux formations de l'enseignement supérieur et aux métiers d'ingénieur. Il semble particulièrement important de considérer ce point et de viser à la multiplication des liens entre les acteurs du secondaire et ceux du supérieur afin de combattre ces éventuels préjugés et de parvenir à informer les jeunes de manière plus efficace, l'objectif étant que ces derniers puissent faire des choix éclairés et construire leur propre parcours. L'une des actions possibles serait de créer **une newsletter** qui pourrait être envoyée aux principaux et aux proviseurs afin qu'ils

162. Voir la page Éduscol dédiée à l'[application Folios](#). Cette application devrait profondément évoluer avec la mise en œuvre de la plateforme « AVENIR(s) » à l'horizon 2025.

163. op.cit. [Rapport d'information n° 543 \(2021-2022\)](#) de Mme Annick BILLON, M. Max BRISSON et Mme Marie-Pierre MONIER, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 23 février 2022.

puissent la transmettre aux professeurs principaux des établissements et ainsi faire ruisseler l'information jusqu'aux élèves et leurs familles. Cela permettrait également de tenir informés les acteurs éducatifs et pédagogiques des EPLE, dont beaucoup n'ont qu'une connaissance partielle des actions d'ouverture menées par les établissements de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, il conviendrait d'organiser sur chaque campus du Groupe INSA une ou deux **rencontre(s) annuelle(s)** entre les membres des CGB, les enseignants INSA (notamment ceux qui interviennent dans les deux premières années), les principaux de collège, les proviseurs de lycée, les professeurs principaux et les acteurs territoriaux de l'orientation.

Renforcer les actions d'information auprès des responsables légaux des élèves

Les relations entretenues par les familles des collégiens et lycéens avec l'institution scolaire dépendent du milieu social d'origine et du niveau de diplôme. En effet, toutes les familles n'ont pas la même connaissance du système éducatif ni les mêmes compétences leur permettant d'aider leurs enfants de manière adéquate. Par exemple, lors de la procédure de saisie des vœux sur *Parcoursup* en 2018/19, 54 % des élèves de terminale issus de milieux populaires ont saisi seuls leurs vœux, contre 36 % des élèves issus de milieux favorisés¹⁶⁴. L'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) précise à cet égard que « *dans les catégories populaires, l'aide de la famille a moins fréquemment porté sur chacun [des] différents aspects considérés [par l'enquête menée]* » : fonctionnement de la procédure, rédaction du projet de formation, rédaction du CV, clarification des choix d'orientation, conservation de certains vœux, éventuel recours auprès du rectorat. Certains élèves sont ainsi moins accompagnés par leurs familles et doivent recourir presque exclusivement à des ressources extérieures ou aux personnels de l'Éducation Nationale. De plus, les familles peuvent avoir des représentations parfois stéréotypées des formations d'ingénieur et plus généralement des grandes écoles. Il conviendrait **d'informer spécifiquement les familles** des élèves issus de milieux sociaux défavorisés afin de lutter contre cette autocensure. Sur ce point, les préconisations présentées ci-après constituent des pistes à explorer qu'il reste à travailler et à affiner :

- En partenariat étroit avec les établissements, associer dans la mesure du possible les responsables légaux des élèves aux présentations effectuées dans les EPLE.
- Filmer les interventions dans les établissements et les diffuser sur les sites des EPLE et/ou des INSA afin que l'information puisse être réécoutée et accessible à tout moment.
- Créer des supports de communication en langue étrangère pour les responsables légaux qui ne parlent pas français et en particulier pour les familles immigrées de première génération, dans une démarche d'inclusion et d'accès universel à l'information.
- Organiser et diffuser en ligne un webinar à l'attention des parents d'élèves, qui expliquerait notamment la scolarité dans les INSA, les débouchés et familles de métiers, les aides financières, les dispositifs d'accueil et d'accompagnement et les procédures administratives.
- Rendre accessible, dans les collèges et lycées, une documentation dédiée sur les INSA mais aussi plus généralement sur les études et les écoles d'ingénieur, qui répertierait l'ensemble des sites et des moyens d'information que peuvent mobiliser les familles.
- Expérimenter un bus ou van aménagé pour aller directement à la rencontre des équipes pédagogiques, des élèves et de leurs familles, sur les territoires ciblés (voir encadré p.72).
- Explorer la piste de l'envoi de courriers semi-personnalisés aux familles des élèves présentant un fort potentiel mais possiblement victimes d'une autocensure personnelle ou familiale. Cette proposition a été énoncée (mais à un niveau d'action national) dans un rapport récent de l'Institut des Politiques Publiques, sur la base d'expérimentations conduites au Canada et aux États-Unis¹⁶⁵. Le Groupe INSA pourrait mettre en œuvre cette mesure au niveau de chaque établissement cible, avec l'appui des équipes pédagogiques

164. OVE, « [L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés](#) », *OVE Infos*, n° 39, septembre 2019.

165. op.cit. BONNEAU, Céline ; CHAROUSSET, Pauline ; GRENET, Julien ; THEBAULT, Georgia, [Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?](#), Rapport de l'IPP, n°30, janvier 2021, pp. 263-264.

et administratives des EPLE, tout en respectant le caractère privé des informations et en s'assurant de la conformité légale avec les procédures du « Règlement Général sur la Protection des Données » (RGPD). Les établissements pourraient identifier les élèves à fort potentiel mais qui n'oseraient pas postuler en raison d'un déficit d'information ou d'une auto-sélection plus prononcée (jeunes femmes, jeunes résidant en commune rurale, jeunes issus de milieux sociaux défavorisés) et leur envoyer un courrier type de présentation des études d'ingénieur et du Groupe INSA.

Le « Van'Sup » : un dispositif à destination des territoires les plus éloignés de l'enseignement supérieur

Afin de sensibiliser les élèves et leurs familles à la poursuite d'études supérieures dans les territoires défavorisés et/ou éloignés, nous préconisons l'acquisition et l'aménagement d'un bus ou d'un van qui se rendrait directement sur les territoires, dans les collèges et lycées mais aussi sur les places des villes et des villages. Cette démarche, inspirée des principes de l'éducation populaire, aurait vocation à faciliter la rencontre entre des étudiants, des collégiens et/ou lycéens et leurs familles. Elle pourrait être initiée par le Groupe INSA mais gagnerait sans aucun doute à associer plusieurs établissements de l'enseignement supérieur implantés dans une région, avec une cogestion et une participation logistique de chacun des établissements.

Cette action pourrait s'organiser en plusieurs étapes.

- En journée : dans les établissements scolaires, à la rencontre des collégiens et des lycéens ainsi qu'un temps dédié avec les enseignants et les équipes éducatives et pédagogiques des EPLE.
- En fin de journée / soirée : sur les places des villes (dans les quartiers prioritaires notamment) et des villages (dans les territoires ruraux), à la rencontre directe des populations et des parents d'élèves en moyenne plus éloignés de l'institution scolaire et de l'enseignement supérieur.

Pour expérimenter cette action, le Groupe INSA pourrait mettre en œuvre un van ou un bus aménagé, provisoirement nommé « **Van'Sup** », dans l'une des régions dans laquelle une école du Groupe est implantée. Le bus se déplacerait dans les

établissements préalablement ciblés, avec d'autres étudiants et/ou personnels des établissements d'enseignement supérieur présents dans la région. L'objectif de ces déplacements serait l'ouverture du champ des possibles et la diffusion d'une information globale sur les parcours dans l'enseignement supérieur. Les dispositifs et les aides dédiées à la poursuite d'études par chacun de ces établissements devraient également être présentés. Cette action novatrice permettrait de toucher toutes les cibles (élèves, responsables légaux, enseignants, équipes éducatives), de faciliter les liens entre les différents acteurs et d'enclencher des dynamiques positives sur l'ensemble du territoire concerné, tout en conservant une logique d'équité car seuls les établissements les plus éloignés de l'enseignement supérieur seraient concernés par cette initiative.

La construction d'une telle action territorialisée devrait s'inscrire dans un projet de grande ampleur et nécessiterait une coordination de plusieurs acteurs non seulement pour son élaboration technique mais également afin d'en renforcer l'impact et de permettre la mobilisation des jeunes et de leurs familles. Outre les équipes éducatives des collèges et lycées, acteurs essentiels d'une telle démarche, cette action devrait être coconstruite avec d'autres établissements du supérieur mais aussi avec les rectorats, les régions, les mairies, les collectivités et administrations locales, les maisons de quartiers, les maisons des jeunes et de la culture (MJC), les Centres d'Information et d'Orientation (CIO), les associations locales et/ou nationales, etc.



Indicateurs d'évaluation et d'impact

- Nombre de présentations des écoles d'ingénieur et/ou du Groupe INSA dans les établissements ciblés, et nombre de participants par catégorie (élèves, enseignants, responsables légaux)
- Nombre de communications dédiées aux équipes de direction et éducatives des EPLE
- Nombre de plaquettes / documentations dédiées distribuées par les EPLE
- Nombre d'événements régionaux et locaux liés à l'orientation dans lesquels le Groupe INSA est impliqué (liste et nombre de participants, en particulier de participants des EPLE ciblés)
- Nombre de courriers personnalisés envoyés par les lycées ciblés
- Expérimentation du « Van'Sup » : nombre d'écoles, de déplacements, de participants, etc.

Perspectives

L'ensemble des actions préconisées concerne principalement l'orientation vers le Groupe INSA et les formations d'ingénieur. Or, la poursuite d'études dans ces domaines reste minoritaire par rapport à la pluralité des possibilités offertes dans l'enseignement supérieur. Les élèves ont besoin d'une présentation large des différents cursus, difficile à mettre en œuvre en raison d'un manque de structuration institutionnelle des heures dédiées à l'orientation des collégiens et lycéens. Il s'agirait ainsi d'approfondir davantage les liens avec les régions, dans le cadre des nouvelles compétences confiées à ces dernières. Pour répondre à ces enjeux, il serait opportun de nouer des partenariats avec d'autres établissements d'enseignement supérieur, dans le cadre par exemple d'appels à projets nationaux. Il faudrait également que tous adoptent cette même logique d'équité en priorisant leurs actions sur les établissements les plus éloignés des études supérieures, ce qui engendrerait un impact bien plus important au niveau local et régional. Notons que de nombreuses associations poursuivent déjà cet objectif et pourraient participer, avec les régions et les rectorats, à la coordination de telles actions, par exemple *Chemins d'avenir* et *Des territoires aux grandes écoles*. La proposition d'un bus ou van aménagé présentée ci-contre pourrait également participer à cette dynamique.

ACTIVER LE TUTORAT ÉTUDIANT

L'accès à une information de qualité dans les collèges et lycées est un pré-requis nécessaire mais non suffisant pour lutter efficacement contre l'auto-sélection des élèves et de leurs familles. La construction d'un projet d'études et de professionnalisation étant un processus de longue durée, les collégiens et lycéens issus d'environnements peu favorables à la poursuite d'études doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement suivi et semi-individualisé que les équipes éducatives ne peuvent pas toujours assurer seules, faute de temps et de moyens nécessaires. Impliquer les étudiants dans cet accompagnement aux côtés des équipes éducatives des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et au travers de rencontres régulières, sous forme de tutorats par exemple, est essentiel. Apporter des rôles modèles aux jeunes collégiens et lycéens est en effet primordial pour les aider efficacement à s'identifier, à se projeter et à trouver leur voie. Ces interactions entre étudiants et collégiens/lycéens participent également à une cohésion sociale plus forte, dans une période où « les » jeunes ne sont pas toujours en contact les uns avec les autres. Le tutorat peut aussi apporter aux étudiants de nombreuses compétences et satisfactions personnelles et renforcer leur quête de sens. Ces dispositifs de tutorat, qui existent déjà et s'inscrivent profondément dans le modèle INSA d'ouverture sociale et territoriale, doivent évoluer et surtout être amplifiés afin d'impacter à grande échelle les destinées scolaires des collégiens et des lycéens d'origine défavorisée.

Objectif : Développer le tutorat étudiant pour accompagner sur le long terme les collégiens et les lycéens issus d'environnements peu stimulants afin de leur faire découvrir l'enseignement supérieur, de contribuer à lever leur autocensure, d'améliorer leurs résultats scolaires et leur confiance en eux.

Acteurs concernés

Cette thématique vise principalement les collégiens et lycéens scolarisés dans les EPL ciblés.

Les dispositifs de tutorat seraient portés par les équipes des Centres Gaston Berger en collaboration avec les directions des formations et de la vie étudiante, que ce soit au niveau du recrutement, de la formation ou de la valorisation de l'engagement des étudiants tuteurs, au cœur du dispositif. Les équipes éducatives et pédagogiques des EPL seraient également sollicitées pour repérer et sélectionner les bénéficiaires ainsi que pour cogérer le suivi des collégiens et lycéens tutorés.

Éléments de contexte

Le tutorat étudiant auprès des collégiens et des lycéens fait partie des actions phares déployées dans le cadre du dispositif national des « Cordées de la réussite ». Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) estime à plus de 17 000 le nombre d'étudiants tuteurs agissant au sein de ce dispositif en 2021/22, lequel bénéficie à environ 200 000 élèves. De son côté, le Groupe INSA développe depuis plusieurs années des actions de tutorat, le plus souvent coordonnées par les Centres Gaston Berger ou assimilés. Ces tutorats concernent majoritairement des élèves scolarisés en lycée et dans des établissements à proximité des INSA. Nous estimons qu'actuellement environ 200 à 250 élèves-ingénieurs INSA deviennent tuteurs chaque année, sur une base potentielle de plus de 15 000 étudiants au sein du Groupe INSA. Il conviendrait dès lors de développer et de massifier ces dispositifs

de tutorat tout en les recentrant sur les élèves les plus socialement discriminés afin de pouvoir à terme espérer avoir un impact sur les inégalités d'accès aux études supérieures.

Il existe peu de littérature académique éprouvée scientifiquement sur les effets des dispositifs de tutorat, alors même que ces derniers existent aux États-Unis depuis les années 1990 et sont développés en France depuis le début des années 2000¹⁶⁶. Quelques programmes pilotés par des grandes écoles ont en revanche fait l'objet d'évaluations par le Fonds d'expérimentation de la jeunesse¹⁶⁷. De nombreux retours d'expérience, partagés au sein de commissions telles que le Groupe Ouverture Sociale (GOS) de la Conférence des Grandes Écoles (CGE), témoignent de certains avantages substantiels des dispositifs de tutorat pour les collégiens et lycéens bénéficiaires au regard du développement de compétences transversales (confiance en soi, ouverture d'esprit, culture générale, esprit d'équipe, etc.), de compétences en matière d'orientation (ambition face aux études, découverte des filières, préparation du projet, etc.) voire parfois de compétences disciplinaires (amélioration des résultats scolaires). Ces constats sont globalement confirmés par l'évaluation des « Cordées de la réussite » d'Île-de-France publiée en 2020 par l'Institut Paris Région¹⁶⁸. Cette dernière fait aussi état d'effets positifs sur les établissements du supérieur (acquisition de compétences transversales pour les étudiants tuteurs, sensibilisation accrue des personnels à l'ouverture sociale, gain d'attractivité, etc.), sur les collèges et lycées (attractivité, climat scolaire, etc.) et sur les relations de collaboration entre les différents niveaux d'enseignement (secondaire et supérieur) et entre les partenaires extérieurs impliqués, notamment les associations.

NOS PRÉCONISATIONS

Les actions de tutorat préconisées s'adresseraient aux élèves de la quatrième à la terminale, scolarisés dans les établissements cibles du Groupe INSA. Elles se distingueraient par les élèves bénéficiaires, leur caractère collectif ou plus individualisé, leurs objectifs et leurs modalités concrètes selon le niveau de scolarisation. Au préalable, précisons que ces actions devraient également tendre vers une mixité de genre tant dans la population des élèves tutorés que dans celle des étudiants tuteurs et prendre en compte les situations particulières des élèves en situation de handicap.

Quatre grands axes ont été identifiés :

Renforcer les actions de tutorat auprès des élèves issus de milieux défavorisés
Adapter les objectifs des tutorats au niveau de scolarisation
Adapter les modalités concrètes des tutorats au niveau de scolarisation
Former, accompagner et valoriser l'engagement des étudiants-tuteurs

Renforcer les actions de tutorat auprès des élèves issus de milieux défavorisés

La très grande majorité des dispositifs de tutorat mis en place par les grandes écoles dans le cadre des Cordées de la réussite n'opère pas de sélection des élèves bénéficiaires, respectant de fait le principe énoncé que « le dispositif est ouvert à tous les élèves volontaires scolarisés dans un établissement encordé »¹⁶⁹. Au niveau national, le nombre de bénéficiaires représente seulement 6,6 % des élèves scolarisés de la quatrième à la terminale dans les filières générales et technologiques (3 014 079 élèves en 2021/22, hors unités localisées pour l'inclusion scolaire)¹⁷⁰, sans que l'on connaisse la part de tutorés issus de milieux sociaux défavorisés. Dans une logique d'équité et en conscience du nombre nécessairement limité de tutorés possibles, nous préconisons de **recentrer les élèves bénéficiaires des tutorats** du Groupe INSA au sein des EPLE ciblés en instaurant une sélection sur critères sociaux.

166. Notons néanmoins quelques articles d'Anne SOUBIRON. Voir notamment « Le tutorat d'excellence : les contours d'une forme pédagogique », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°33, 2015.

167. Citons par exemple les évaluations du [programme « Tremplin » de Polytechnique](#), celle du [programme « Talents » de l'ENS](#) et celle du [programme « Une grande école, pourquoi pas](#)

[moi ? » de l'ESSEC](#).

168. Institut Paris Région, [Les Cordées de la réussite en Île-de-France. Évaluation](#), septembre 2020.

169. MESR, « [Charte des Cordées de la réussite](#) », publiée le 9 juillet 2021.

170. RERS 2022, section 4.01.

- En classes de quatrième, troisième et seconde, les tutorés seraient des élèves sélectionnés par les équipes pédagogiques sur des critères sociaux et territoriaux (boursiers, ayant des responsables légaux de Profession et Catégorie Socioprofessionnelle – PCS – moyenne ou défavorisée, résidant en quartier prioritaire de la politique de la ville – QPV – ou en territoire rural, ou si possible selon l'indice de position sociale individuel) et qui se sont portés volontaires, en étant incités par les équipes éducatives et en considérant les biais sociaux qui peuvent fortement limiter leur motivation initiale. Une attention particulière devrait être prêtée dans ce cadre à une potentielle forme de stigmatisation. Il serait souhaitable que les groupes de collégiens ou lycéens soient formés dans les mêmes classes afin de faciliter les liens et l'organisation pratique des séances de tutorat.
- En classes de première et terminale, les tutorés seraient des élèves intéressés par des études scientifiques et/ou d'ingénieur et sélectionnés sur les mêmes critères sociaux et territoriaux. Il s'agirait d'accompagner certains profils d'élèves ayant choisi des spécialités scientifiques jusqu'à leur candidature dans l'enseignement supérieur. Les équipes éducatives des lycées devraient être mises à contribution pour repérer les élèves sur la base de critères préétablis avec le Groupe INSA (critères sociaux, motivation et potentiel).
- D'autres dispositifs de tutorat sont possibles et pourraient être expérimentés par une ou plusieurs écoles du Groupe INSA, par exemple des tutorats à destination d'élèves scolarisés dans des formations du supérieur porteuses d'une plus grande diversité sociale (Brevet de Technicien Supérieur – BUT, CPGE Adaptation Technicien Supérieur – ATS – et Technologie et Sciences Industrielles – TSI, premiers cycles universitaires, etc.) ; des tutorats spécifiques pour les jeunes femmes et pour les élèves en situation de handicap¹⁷¹ ; des tutorats de collégiens par des lycéens (qui seraient eux-mêmes tutorés par des étudiants), avec un encadrement commun par les équipes des EPLE et des INSA.

Adapter les objectifs des tutorats au niveau de scolarisation

Si les formats divergent parfois, les **objectifs des tutorats** déployés par les établissements du supérieur et par les associations relèvent souvent de trois types : un accompagnement à l'autonomie et à la responsabilité pour favoriser la réussite scolaire (méthodologie, organisation, auto-évaluation, renforcement de la confiance en ses capacités, etc.) ; des échanges informels sur le quotidien de collégien/lycéen/étudiant (fonction de témoignage et de rôle modèle, d'ouverture du champ des possibles, etc.) ; une aide à l'orientation scolaire et professionnelle (découverte des métiers et des domaines de formation, aide aux recherches sur Internet et à la recherche du stage de troisième, orientation vers les services pertinents, conseils personnalisés, etc.). Ces tutorats pourraient s'appuyer sur les « compétences à s'orienter » telles que récemment définies par un travail collaboratif coordonné par l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)¹⁷². Les tuteurs n'ont pas vocation à se substituer aux autres acteurs de l'EPLE (conseillers principaux d'éducation, psychologues de l'Éducation Nationale, enseignants). Ces objectifs sont également ceux affichés dans les dispositifs de tutorat organisés par les écoles du Groupe INSA. Nous préconisons de les conserver ainsi pour les tutorats étudiants auprès des collégiens. Au niveau des tutorats auprès des lycéens, quelques considérations relatives aux objectifs doivent être émises :

- En classe de seconde générale et technologique, les séances de tutorat devraient se centrer sur la transition collège/lycée, délicate pour nombre d'élèves, et sur une aide au choix de filière et/ou de spécialités du cycle terminal effectué au cours de l'année de seconde.
- En classe de première, les tutorats auraient pour objectifs principaux une aide à la réussite scolaire (méthodes de travail, organisation des révisions voire soutien scolaire) et un accompagnement à l'orientation via la découverte des domaines et secteurs professionnels en lien avec les appétences de l'élève. Ils pourraient aussi avoir pour objectif de faciliter la rencontre avec des professionnels, en particulier des *alumni* INSA.

171. Voir par exemple [le programme PHARES](#) (Par-delà le Handicap, Avancer et Réussir des Études Supérieures) sur le site de la fédé 100 % handinamique pour la réussite des jeunes handicapés.

172. Voir la page dédiée [aux compétences à s'orienter](#) sur le site de l'ONISEP.

- En classe de terminale, les objectifs poursuivis seraient similaires mais avec un renforcement de l'aide à l'orientation (aide à la connaissance et à l'utilisation de ressources dédiées, utilisation de *Parcoursup*, hiérarchisation des vœux en amont des résultats, etc.) et une acculturation aux conditions de vie et d'études dans l'enseignement supérieur (budget nécessaire, aides financières existantes, logement, vie étudiante, etc.), en lien avec les équipes éducatives et les familles.

Adapter les modalités concrètes des tutorats au niveau de scolarisation

Si l'utilité des dispositifs de tutorat, tant pour les élèves que pour les tuteurs, est unanimement reconnue¹⁷³, les débats s'ancrent davantage sur les **modalités concrètes du tutorat**. Se posent en particulier la question du degré d'encadrement nécessaire par les équipes des EPLE et par les établissements du supérieur (formation spécifique des tuteurs, degré d'intervention des équipes, sélection des élèves concernés, appariements tuteurs-tutorés, etc.) et celle de la nature de la relation souhaitée entre tuteur(s) et tutoré(s) (accompagnement individualisé – un tuteur par collégien ou lycéen – ou collectif – un ou deux tuteurs pour plusieurs collégiens/ lycéens – sans qu'aucune de ces deux conceptions ne fasse l'unanimité entre les acteurs concernés). Il convient ainsi de présenter les différentes options possibles, sachant que les actions de tutorat devraient dans la mesure du possible s'adapter aux besoins particuliers de chaque élève. Pour un impact plus important en termes de nombre de bénéficiaires, des tutorats collectifs peuvent être déployés, sans toutefois empêcher des échanges personnalisés au cours ou en marge des séances de tutorat, en fonction des besoins et des attentes de chaque jeune.

- Pour les collégiens et en classe de seconde, il s'agirait de privilégier les tutorats collectifs pour toucher plus d'élèves et susciter une dynamique de groupe. En binôme, deux étudiants INSA organiseraient des séances de tutorat pour un groupe de six à huit élèves. Chaque binôme serait chargé d'animer les séances, à une fréquence à définir mais *a minima* à raison de deux par mois. En fonction du lieu de scolarisation des élèves, le dispositif serait mis en place en présentiel ou en distanciel, avec néanmoins un déplacement sur place des tuteurs au moins trois fois dans l'année (dont un en début d'année scolaire). Cependant, il faut ici prendre en considération les risques d'une « fracture numérique », les séances en distanciel pouvant se heurter à un manque d'équipement numérique de certains élèves. Il serait donc important que les tuteurs et les équipes éducatives veillent à l'existence et à la qualité de l'équipement informatique de chacun (éventuellement avec la mise à disposition de matériel par l'intermédiaire des entreprises partenaires des écoles du Groupe INSA). Il serait également souhaitable que les groupes de tutorés restent inchangés en classe de seconde mais cela pose d'importants problèmes de mise en œuvre (élèves non scolarisés dans leur lycée de secteur ou dans un lycée non ciblé par les dispositifs du Groupe, orientation vers la voie professionnelle, redoublement, etc.). À l'heure actuelle, nous n'avons pas de solution adéquate qui permette de surmonter ces difficultés.
- Pour les lycéens de première et terminale, il serait souhaitable de faire évoluer le dispositif en passant d'une logique de tutorat collectif à une logique de tutorat davantage individualisé. Lorsque cette solution ne peut être mise en œuvre, le tutorat collectif avec des binômes d'étudiants pour un petit nombre de lycéens reste envisageable. Le tutorat serait hebdomadaire pour approfondir les liens sur le long terme.
- Lorsque cela est possible, l'appariement des tuteurs et des collégiens ou lycéens devrait se faire avant la fin de l'année scolaire précédente afin que la relation de tutorat puisse être instaurée dès le mois de septembre (ces dispositifs démarrent actuellement au mois d'octobre ou de novembre). Cela pourrait être réalisé de manière plus fluide dans le cas de tutorats individualisés en classes de première et terminale. Pour les niveaux antérieurs, la mise en œuvre serait plus complexe et demanderait une importante coordination avec les équipes de direction des EPLE. Il serait également souhaitable que les tuteurs puissent rencontrer les familles des tutorés pour échanger avec elles. Il pourrait aussi leur être proposé d'assister à certaines séances de tutorat avec leurs enfants et/ou frères et sœurs.

173. Il serait néanmoins souhaitable de mettre en place des protocoles de recherche et d'évaluation indépendants et plus affinés.

Former, accompagner et valoriser l'engagement des étudiants-tuteurs

Pour accompagner davantage de collégiens et de lycéens sur l'ensemble du territoire national, il est indispensable de réussir à mobiliser un grand nombre d'étudiants (rappelons qu'aujourd'hui seulement 1,5 % environ des effectifs INSA s'engage volontairement). Pour ce faire, il est primordial de reconnaître et de valoriser institutionnellement l'**engagement des tuteurs**, comme cela est possible dans le cadre de la loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté et de la circulaire du 23 février 2022 portant sur « [l']engagement, [l']encouragement et [le] soutien aux initiatives étudiantes au sein des établissements d'enseignement supérieur sous tutelle du MESR »¹⁷⁴. Cette reconnaissance passe par une formation des tuteurs puis par l'évaluation des compétences transversales acquises lors de leur pratique du tutorat. Les dispositifs de tutorat, qui reposent sur le volontariat des étudiants, sont encadrés au sein du Groupe INSA – comme dans la plupart des établissements ayant mis en place ces actions – par des chargés de mission consacrés à l'ouverture sociale. Nous préconisons de conserver cette structuration et de veiller à ce que l'engagement des tuteurs soit davantage valorisé dans le cadre de la scolarité et/ou par une indemnisation financière. Deux principales recommandations peuvent être émises sur ces points, dans une logique d'harmonisation :

- La **formation** des tuteurs est essentielle pour l'efficacité des dispositifs de tutorat. Les étudiants tuteurs doivent en particulier connaître le fonctionnement des établissements du secondaire, être formés à la gestion de groupe, aux stéréotypes et aux biais inconscients ainsi qu'aux principaux apports des sciences de l'éducation en matière de pédagogie. Il est également souhaitable qu'ils acquièrent des connaissances de base de psychologie adolescente. Plusieurs associations ou organismes, avec lesquels des partenariats pourraient être établis, proposent des formations spécifiques ou pourraient accompagner les tuteurs. Une autre option consisterait à s'appuyer sur des compétences et ressources internes aux INSA, notamment celles des cellules d'ingénierie pédagogique, qui seraient à renforcer et qui pourraient être chargées de former et d'accompagner les tuteurs.
- Cet **accompagnement** des tuteurs durant l'année scolaire devrait également s'organiser autour de réunions régulières, de temps d'échanges collectifs et de retours d'expérience d'anciens tuteurs ou de tuteurs plus expérimentés afin de partager les bonnes pratiques, de discuter des situations et des difficultés rencontrées ainsi que des solutions visant à améliorer les pratiques.

Les étudiants pourraient être formés lors de leur première année d'études puis devenir tuteurs dès le début de leur seconde année d'études. Ils s'engageraient soit pour un an (tutorat collectif en seconde) soit pour deux ans (tutorat collectif en classes de quatrième et troisième ; tutorat collectif ou individuel en classes de première et terminale) afin de conserver dans la mesure du possible les mêmes groupes et ainsi développer le lien social et la confiance entre tuteurs et tutorés.

Des missions plus larges pour les tuteurs

L'ensemble des tuteurs affectés à un même EPLE pourraient constituer un pôle d'étudiants chargé d'établir collectivement une relation étroite, privilégiée et sur la durée avec l'établissement. En collaboration avec la direction et les équipes éducatives et pédagogiques d'un côté et les référents des Centres Gaston Berger de l'autre, ils pourraient être chargés de missions collectives visant à représenter l'INSA dans des événements ouverts à tous au sein des établissements. Certaines de ces missions pourraient être intégrées au « Parcours Avenir » des élèves dans le

cadre des heures dédiées et/ou dans les dispositifs Cordées de la réussite. Il s'agirait aussi d'encadrer la venue d'élèves sur les campus des INSA (organisation de visites ou de stages, visites de laboratoires de recherche, participations à des cours et/ou à des travaux pratiques, invitations à des événements, manifestations, spectacles, etc.). Pour les établissements très éloignés des INSA, il serait envisageable de privilégier, concevoir et organiser également des événements en distanciel, en s'assurant de la bonne qualité des conditions matérielles pour tous.

174. Voir la page dédiée à [la reconnaissance de l'engagement étudiant](#) sur le site du MESR.

Indicateurs d'évaluation et d'impact

- Nombre de tuteurs et de tutorés (ainsi que leur profil social) par niveau de scolarisation
- Temps horaire moyen consacré à chaque élève tutoré
- Suivi de présence des élèves et des tuteurs
- Enquêtes de satisfaction auprès des parties prenantes : tuteurs, élèves bénéficiaires, familles, personnels des établissements ciblés, etc.
- Outils d'évaluation des compétences transversales et des résultats scolaires des élèves, ainsi que des étapes de construction de leur projet d'orientation
- Outils de suivi de parcours post-collège et post-Bac des élèves tutorés
- Nombre de formations et de dispositifs d'accompagnement des tuteurs
- Nombre d'événements organisés au sein des EPLE et sur les campus

Perspectives

Le tutorat intergénérationnel poursuit, dans la logique des Cordées de la réussite, des objectifs généraux d'ouverture sociale et culturelle, de découverte de l'enseignement supérieur et d'acquisition de compétences transversales, autant d'objectifs qui peuvent être partagés par de nombreux établissements du supérieur. Il pourrait être envisagé qu'à l'échelle territoriale et/ou académique les tutorats collectifs mis en œuvre de la quatrième à la seconde soient menés en binômes par des étudiants issus de différents établissements du supérieur afin d'en amplifier l'impact. Ces tutorats permettraient aux élèves de découvrir des parcours et des expériences diversifiés qui leur offrirait l'opportunité d'élargir leur horizon ; ils favoriseraient également les échanges entre différents niveaux d'enseignement mais aussi entre les établissements du supérieur. En classes de première et terminale, les tutorats collectifs ou individuels pourraient être conduits par des étudiants de ces différentes écoles, en fonction des appétences des tutorés et de leur projet d'études ou de professionnalisation. Il faudrait à terme que chaque élève issu de milieu défavorisé puisse être tutoré par un étudiant de l'enseignement supérieur pendant sa scolarité au lycée. Les INSA pourraient créer ces dynamiques et être pionniers en la matière dans certaines régions, au travers de dispositifs expérimentés en collaboration avec d'autres établissements et avec l'appui des rectorats et de l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (ANCT).

INSPIRER L'OUVERTURE SCIENTIFIQUE, CULTURELLE ET SOCIÉTALE

Le modèle éducatif INSA accorde une place importante à l'ouverture culturelle, artistique, sportive et associative des jeunes en tant que facteur de développement personnel des étudiants mais aussi comme source d'acquisition de nombreuses compétences transversales nécessaires à leurs futures pratiques professionnelles. Cette thématique s'avère très complexe et sujette à débats quant au rôle que doit jouer un établissement d'enseignement supérieur car il existe déjà une offre particulièrement riche développée par des associations ou fondations locales et nationales. Le sujet est par ailleurs régulièrement débattu au sein de l'Éducation Nationale sans néanmoins gagner une place prépondérante dans les parcours scolaires des élèves, les pratiques culturelles s'exerçant principalement en dehors des murs de l'école. Pour autant, afin de susciter l'intérêt et l'ambition pour des études supérieures scientifiques, il conviendrait d'agir sur le long terme en aidant les jeunes collégiens et lycéens à acquérir une appétence pour les sciences et les techniques. Il s'agirait aussi de souligner le sens qu'elles ont pour notre société, en cohérence avec le modèle INSA prônant l'éducation d'ingénieurs, d'architectes et de paysagistes-concepteurs humanistes. Les écoles du Groupe INSA pourraient également contribuer à transmettre aux jeunes des codes sociaux et culturels nécessaires à la poursuite d'études supérieures et à l'insertion professionnelle – autant d'éléments qui peuvent être intégrés dans le cadre des Cordées de la réussite ou d'autres dispositifs. Il est ainsi recommandé de développer des actions concrètes pour que les jeunes scolarisés dans des environnements peu stimulants puissent être sensibilisés à des éléments de culture scientifique, sociétale et artistique. Nous préconisons que ces actions soient davantage développées par les écoles du Groupe INSA dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) ciblés et en particulier auprès d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés, en raison des importantes inégalités relatives à l'accès à la culture, aux arts et aux sports.

Objectif : Aider les collégiens et lycéens à développer un goût pour les sciences et les techniques, à approfondir les liens entre science et société, à s'ouvrir aux arts et à la culture pour donner davantage de sens à leurs apprentissages et à la construction de leur parcours d'études et de professionnalisation.

Acteurs concernés

Cette thématique vise principalement les collégiens et lycéens scolarisés dans les EPL ciblés ainsi que leurs familles.

Les actions préconisées devraient être coconstruites par les Centres Gaston Berger et d'autres entités des INSA (services culturels, services des sports, laboratoires de recherche, associations étudiantes, etc.), en collaboration avec les équipes pédagogiques des EPL. Des étudiants et personnels INSA ainsi que des structures et associations externes seraient mobilisés pour mener à bien ces actions.

Éléments de contexte

Des études réalisées sur les pratiques culturelles montrent que celles-ci conservent une place très importante dans le quotidien des français et que les jeunes, dont les pratiques sont en règle générale plus nombreuses que leurs aînés, peuvent être considérés comme des « *omnivores culturels* » cumulant des activités culturelles traditionnelles (cinéma, lecture, musée, spectacle, etc.), des activités artistiques créatives (travaux manuels, danse, chant, peinture, etc.) et des activités culturelles numériques (jeux vidéo en ligne, écoute de musique ou visionnage de films, etc.)¹⁷⁵. Des données sont régulièrement fournies par le Ministère de la Culture via l'enquête « Pratiques Culturelles », initiée en 1973 et dont la sixième édition a été publiée en 2018¹⁷⁶. Cette dernière évoque la montée en puissance des usages numériques, et notamment des réseaux sociaux, devenus majoritaires dans le quotidien des jeunes générations. On note alors une certaine fracture générationnelle avec un déclin des pratiques associées à la génération du *baby-boom* (lecture, fréquentation des lieux patrimoniaux tels que les musées) et une « *singularité culturelle des jeunes générations* » associant un goût prononcé pour les sorties et les lieux culturels avec un usage intensif des nouveaux médias.

Pour autant, l'accès à la culture est un facteur très discriminant qui peut fortement limiter l'ambition, l'ouverture d'esprit et la curiosité des jeunes. En effet, de nombreuses analyses mettent l'accent sur les importantes inégalités sociales et/ou territoriales d'accès à la culture et de pratiques culturelles en France. Il s'agit d'une thématique jugée prioritaire par l'ensemble des acteurs qui cherchent à lutter contre les inégalités sociales et scolaires, ce qui peut s'expliquer en France pour des raisons historiques (notamment par l'influence d'une tradition humaniste) et sociologiques (notamment l'influence très forte des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron). Par ailleurs, comme le rappelle l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), « *le droit des jeunes à la vie culturelle, à en bénéficier et à y participer activement* » est inscrit dans le droit international. L'organisme souhaite relier étroitement culture et éducation et a mis en œuvre des outils et des dispositifs à destination des enseignants pour contribuer à l'acquisition d'une culture partagée entre les jeunes de différents pays et systèmes éducatifs¹⁷⁷. Dès les premiers travaux de sociologie critique, le capital culturel (défini comme l'ensemble des ressources culturelles possédées par un individu telles les savoirs, savoir-faire et compétences, la maîtrise de la langue, etc.) a été décrit comme une variable explicative essentielle des inégalités scolaires. Bien que ce concept continue de faire l'objet de débats académiques¹⁷⁸, il reste une dimension centrale dans la réussite scolaire, l'ouverture d'esprit et le développement d'une ambition pour les études supérieures. De nombreux acteurs de l'éducation évoquent, de manière courante, des enfants et adolescents qui n'auraient pas « les codes », sous-entendant les « codes culturels » qui permettent la réussite scolaire voire une insertion sociale et professionnelle de qualité dans certaines professions ou certains secteurs d'activité. De plus, les épreuves d'admission dans l'enseignement supérieur – notamment les entretiens oraux – interrogent régulièrement les jeunes sur les compétences liées à leurs pratiques culturelles, sportives et associatives, compétences qu'ils acquièrent majoritairement au sein de leur environnement familial et social et qui peuvent ainsi être vectrices d'importants biais sociaux. Par ailleurs, on constate que les élèves des milieux sociaux favorisés et les garçons sont depuis plusieurs décennies surreprésentés dans les filières et spécialités scientifiques de lycée, ce qui pose la question du rôle de l'éducation scientifique dans la reproduction des inégalités sociales¹⁷⁹ et invite à agir en amont pour aider les jeunes issus de milieux moins stimulants à acquérir une appétence pour ces disciplines.

175. CRÉDOC-INJEP, « De spectateurs à créateurs : multiplicité des pratiques culturelles et artistiques des jeunes », coll. « Analyses & Synthèses », n°30, 2019.

176. LOMBARDO, Philippe ; WOLFF, Loup, *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*, Ministère de la Culture, coll. « Cultures études », 2020.

177. Voir [le site de l'UNESCO](#).

178. Pour une synthèse, voir DRAELANTS, Hugues ; BALLATORE, Magali, « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, n°186, 2014, pp. 115-142.

179. PERRONNET, Clémence, « À qui profitent les sciences ? Éducation scientifique et reproduction des inégalités en milieux populaires », *Émulations - Revue de sciences sociales*, n°29, 2019.

NOS PRÉCONISATIONS

Les actions préconisées s'appuient sur deux principaux leviers que sont le développement d'une appétence pour les sciences et les techniques nécessaires à la réussite d'études d'ingénieur ainsi qu'une ouverture culturelle, sociétale et humaine qui permet de donner du sens aux métiers d'ingénieur en lien avec les évolutions du monde contemporain et les enjeux sociétaux d'aujourd'hui et de demain.

Cinq grand axes ont été identifiés :

- Inscrire les actions d'ouverture dans les dispositifs existants*
- Renforcer les activités pédagogiques à caractère scientifique ou technique*
- Développer des actions d'ouverture culturelle, sportive et sociétale*
- Associer plus étroitement les familles des élèves aux actions d'ouverture*
- Organiser une manifestation nationale annuelle au sein du Groupe INSA*

Inscrire les actions d'ouverture dans les dispositifs existants

En France, certains **dispositifs** sont mis en œuvre pour faciliter l'accès des jeunes à la culture et au sport : outre la gratuité des musées (pour les personnes âgées de moins de 26 ans), citons par exemple le « Pass'Sport » (qui prend la forme d'une allocation de rentrée sportive de 50 euros par enfant/jeune adulte éligible)¹⁸⁰ et le « Pass culture » mis en place en 2019 pour les jeunes de 15 à 18 ans et élargi en janvier 2022 aux enseignants pour les aider à mener des actions culturelles collectives¹⁸¹. De nombreuses ressources sont également mises en ligne par le Ministère de la Culture et sont regroupées sur la plateforme « Culturecheznous », créée pendant la pandémie de Covid-19 et qui regroupe désormais plus de 1 000 contenus culturels et audiovisuels¹⁸². Dans le contexte éducatif, une Charte pour l'éducation artistique et culturelle a été présentée en juillet 2016 par le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle : ce document de référence évoque 10 principes clés en cohérence avec la mise en œuvre depuis 2013 du « parcours d'éducation artistique et culturelle » inscrit dans le projet global de formation de l'élève dans l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire)¹⁸³. Depuis la réforme du lycée général, il existe par ailleurs sept enseignements de spécialité artistique (arts du cirque, arts plastiques, cinéma-audiovisuel, danse, histoire des arts, musique, théâtre) que les élèves peuvent choisir en première et en terminale, ce qui ouvre des **possibilités multiples de partenariats et de projets collectifs au sein des EPLE ciblés**. Notons également que la plupart des actions préconisées ci-après s'inscrivent dans le cadrage institutionnel des Cordées de la réussite, qui évoque comme modalités possibles des « *actions d'ouverture sociale et culturelle qui accordent une grande place à la prise de parole en public [et] aux activités orales propres à développer la confiance en soi* »¹⁸⁴. Enfin, un certain nombre de projets pédagogiques mêlant sciences et innovation peuvent s'intégrer dans le dispositif « Parcours Avenir ». Il existe par conséquent de multiples opportunités de développer des actions d'ouverture scientifique, humaine et culturelle dans les EPLE ciblés.

Il conviendrait également de se servir des nombreux **outils et expériences** qui ont déjà été développés par des structures associatives, par exemple la Fresque du climat, la Fresque du numérique et la Fresque de la diversité¹⁸⁵. Il est également possible de découvrir de nombreuses ressources pédagogiques sur les sites institutionnels (Éduscol, réseau Canopé) qui pourraient inspirer et/ou structurer certains projets. De nombreuses autres associations, avec lesquelles les INSA pourraient collaborer, proposent des actions de sensibilisation aux sciences et techniques mêlant des aspects scientifiques et des aspects artistiques et/ou sociaux (Partenaires scientifiques pour la classe, Fondation Blaise Pascal, Femmes et Sciences, Femmes Ingénieures, etc.).

180. Voir la page dédiée [au Pass'Sport](#) sur le site du Ministère des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques.

181. Voir le site internet dédié [au Pass culture](#).

182. Voir le site internet dédié [à la plateforme Culturecheznous](#).

183. Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, « [Charte](#)

[pour l'éducation artistique et culturelle](#) », publiée en juillet 2016.

184. Voir la page dédiée [aux Cordées de la réussite](#) sur le site du MENJ.

185. Voir les sites internet dédiés à [la Fresque du climat](#), à [la Fresque du numérique](#) et à [la Fresque de la diversité](#).

Renforcer les activités pédagogiques à caractère scientifique ou technique

Les écoles du Groupe INSA sont déjà impliquées dans de nombreuses actions d'ouverture scientifique et culturelle, notamment dans le cadre des Cordées de la réussite, et accordent une place importante à la coconstruction d'actions répondant aux orientations choisies des EPLE dans le cadre de leur projet d'établissement. On peut citer pour exemple le projet CRITER (Conception et Réalisation d'Innovations en Énergies Renouvelables) piloté par l'INSA Lyon auprès d'élèves de filières STI2D-STL et les ateliers scientifiques et techniques coconstruits dans les collèges et lycées avec différents INSA. Il conviendrait de renforcer et de développer ces actions sous la forme de **projets collectifs** associant les équipes pédagogiques, les élèves et leurs familles dans les collèges et lycées ciblés. Au sein des INSA, les étudiants et les associations étudiantes auraient un rôle central à jouer pour concevoir et porter ces projets mais les *alumni* pourraient également s'impliquer à part entière dans ces actions. Quelques recommandations sur la structuration et la mise en œuvre de tels projets peuvent être émises :

- Ils devraient avoir pour objectif général le développement d'un **goût pour les sciences et les techniques** afin que les jeunes identifient la finalité des études et des métiers d'ingénieur, notamment le fait que la technique serve le progrès humain, ce qui pourrait les inciter davantage à s'orienter vers des formations scientifiques. Cela passe par la découverte des différents domaines d'ingénierie mais aussi par une mise en évidence de la pluralité de leurs applications (par exemple au service du médical, de la compensation du handicap, de la lutte contre le changement climatique, etc.). Une approche privilégiée serait une sensibilisation aux grands verrous technologiques actuels (production d'énergie verte, stockage d'énergie, etc.) ainsi qu'aux impacts des technologies sur notre vie quotidienne et sur notre environnement. Ces projets devraient également viser la déconstruction des stéréotypes genrés et sociaux liés aux sciences, jugées « trop difficiles » ou « abstraites » autant que « masculines » par un certain nombre de jeunes.
- Ces projets devraient privilégier des formats ludiques et attractifs pour les jeunes, notamment basés sur la pratique et l'expérimentation. Ils devraient également permettre le développement de *soft skills* (créativité, travail en équipe, autonomie, esprit d'initiative, restitution, etc.) qu'il s'agirait d'explicitier et de valoriser aux yeux des élèves. En fonction de la localisation des EPLE, il serait possible de concevoir des actions s'appuyant sur des outils numériques permettant d'alterner des sessions en présentiel et des sessions en distanciel pour un suivi continu des activités proposées. De **nombreux formats** sont possibles :
 - des projets techniques, en s'appuyant sur les *fablabs* existants dans les INSA : par exemple, la construction de robots ou de maquettes, la réalisation d'une fusée, un atelier sculpture pour la fabrication d'un pont, la création d'une application pour se repérer dans le collège, le lycée ou la ville, le montage d'une vidéo promouvant les métiers techniques ou scientifiques, etc. ;
 - des concours ou challenges avec des systèmes de prix pour les projets les plus innovants, encourageant de fait la motivation des élèves tout en évitant toute stigmatisation. Certains concours existent déjà au niveau régional et/ou national. Chaque école du Groupe pourrait ainsi recenser les concours régionaux, sélectionner ceux qui leur semblent les plus pertinents dans le cadre des actions menées et accompagner les équipes des EPLE et les élèves dans leur réalisation ;
 - des stages thématiques et/ou pluridisciplinaires organisés sur les campus des INSA pendant les vacances scolaires (par exemple sur l'algorithmie, l'informatique, le développement durable, etc.), pouvant être associés à des rencontres avec des chercheurs, des visites d'entreprises, de plateformes technologiques, de laboratoires de recherche, etc. ;
 - la création d'expositions itinérantes sur diverses thématiques liées à la science, au développement durable et aux métiers d'ingénieur. Celles-ci pourraient être réalisées par des étudiants INSA avec des élèves des EPLE. Elles pourraient faire étape dans les collèges et lycées cibles et/ou dans les QPV et territoires ruraux ainsi que dans les centres socioculturels et les maisons des jeunes et de la culture (MJC).

- Une idée similaire au « Van'sup » présentant l'enseignement supérieur serait la conception et la mise en circulation d'un **bus scientifique** équipé d'expériences et de jeux ludiques (sur le modèle de la célèbre émission de télévision « C'est pas sorcier ») en adaptant les contenus aux plus jeunes pour leur faire découvrir les usages pratiques et quotidiens des sciences. Cela permettrait également de contribuer à la déconstruction des stéréotypes de genre, qui se créent dès l'enfance et provoquent ultérieurement des choix d'orientation genrés.
- Des actions pourraient également être mises en œuvre dès les classes de maternelle et primaire classées en éducation prioritaire (REP+, REP) pour sensibiliser les plus jeunes aux sciences. Des actions en ce sens sont déjà mises en œuvre dans certaines écoles du Groupe, en lien avec des associations locales ou nationales (par exemple *La Nef des sciences*) ou des fondations (par exemple *La Main à la pâte*). Il serait souhaitable que chaque école entreprenne ce type d'actions en mobilisant les étudiants et en coconstruisant des projets pour les plus jeunes avec les équipes éducatives et les associations ou fondations dédiées.

Développer des actions d'ouverture culturelle, sportive et sociétale

L'enquête précitée du Ministère de la Culture évoque une réduction des écarts de certaines pratiques culturelles entre les territoires ruraux et urbains ainsi que des écarts sociaux entre les générations, notamment quant à celles qui se sont le plus massifiées (c'est-à-dire les pratiques audiovisuelles, numériques et cinématographiques). Il faut néanmoins nuancer ces évolutions car d'une part les écarts se sont creusés en ce qui concerne la fréquentation des lieux patrimoniaux (musées, expositions, monuments, etc.) et d'autre part les inégalités restent élevées en fonction du niveau de diplôme, du lieu d'habitation et de la catégorie socioprofessionnelle¹⁸⁶. Les inégalités considérables d'accès à la culture dite « légitime » (culture générale, littérature, musique, théâtre, visites de musées, stages linguistiques ou expériences à l'étranger) s'avèrent discriminantes car il s'agit de la forme de culture la plus valorisée dans l'enseignement secondaire ainsi que dans les processus de sélection d'un certain nombre de grandes écoles¹⁸⁷. Les écoles du Groupe INSA mènent déjà des actions pour répondre à cette nécessité d'un accès plus juste à la culture, par exemple en invitant des collégiens et lycéens à des événements à caractère scientifique et/ou culturel organisés sur les campus (conférences, spectacles, rencontres inspirantes, etc.). Conduites par les Centres Gaston Berger et par les services culturels des INSA ou assimilés, nous préconisons que ces actions visant l'ouverture sociétale et culturelle des jeunes soient davantage développées. Certaines actions s'adresseraient à des groupes entiers (sans sélection) ou à des groupes constitués en fonction de l'origine sociale des élèves (critère boursier, PCS des responsables légaux et/ou indice de position sociale de l'élève), dans une logique d'équité. Nous évoquons ci-après quelques pistes d'actions en ce sens :

- Organiser avec les EPLE ciblés des visites thématiques de villes, de musées ou des excursions naturelles pour faire découvrir aux jeunes le patrimoine et leur territoire de proximité, sous un angle scientifique et/ou sociétal. Sur ce point, chaque école du Groupe devrait proposer des activités en lien avec son environnement culturel local.
- Inviter des groupes d'élèves des EPLE proches des INSA à des événements ou challenges sportifs ainsi qu'à des représentations artistiques et/ou culturelles organisés sur les campus INSA (pièces de théâtre, expositions, spectacles, etc.), en sélectionnant les thématiques les plus appropriées. Tout en permettant aux jeunes de découvrir la vie d'un campus, il s'agirait de travailler sur l'accès à la culture de ces jeunes, notamment en lien avec des artistes locaux et/ou nationaux (sous la forme par exemple de « rencontres inspirantes »). Il serait également souhaitable de travailler sur ces thématiques en étroite collaboration avec les structures dédiées à l'accès des jeunes à la culture dans les territoires, telles les centres socioculturels et les MJC.

186. Pour ne donner qu'un exemple, en 2018, les diplômés de l'enseignement supérieur étaient en proportion quatre fois plus nombreux que les non diplômés (ou diplômés d'un certificat d'études primaires) à être allés au moins une fois au cours des 12 derniers mois ; les cadres deux fois plus nombreux que les employés ou ouvriers ; les habitants des grandes

agglomérations deux fois plus nombreux que ceux habitant en zone rurale.

187. La notion de culture légitime est définie par Pierre BOURDIEU, notamment dans *La distinction : critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1979.

- Organiser avec les EPLE des ateliers ou des tables rondes sur des thèmes sociétaux (justice sociale, égalité de genre, discrimination et violences sexistes et sexuelles, inclusion des personnes en situation de handicap, citoyenneté, développement durable, etc.), en partenariat avec des associations externes dédiées à ces thématiques.

Associer plus étroitement les familles des élèves aux actions d'ouverture

Les activités sportives et culturelles pourraient être une occasion privilégiée pour développer **les liens avec les familles des élèves**. Celles-ci pourraient être intégrées explicitement dans certaines actions menées : par exemple, il serait souhaitable d'associer systématiquement un jeune et un membre de sa famille aux sorties culturelles et aux excursions. Pour les projets de long terme, des points d'étape pourraient également être mis en œuvre avec la participation des familles afin que celles-ci comprennent mieux les enjeux et les compétences acquises par leurs enfants. Elles devraient également être présentes aux restitutions finales des projets, en fin d'année scolaire, afin d'être sensibilisées au « potentiel » des jeunes et qu'elles puissent envisager plus sereinement leur poursuite d'études. La restitution et le retour d'expérience en public paraissent en effet très importants car ils mettent les jeunes en situation de réussite et leur permettent de développer leur confiance en soi. Ces restitutions pourraient avoir lieu dans les EPLE, dans les MJC ou centres socioculturels, sur les campus des INSA voire dans les villes et villages (sous la forme, par exemple, d'expositions itinérantes qui favorisent également la mobilité physique). Cependant, l'intégration des familles dans les actions ou projets menés pose la question d'une éventuelle fracture selon la disponibilité temporelle et l'éloignement symbolique par rapport à l'institution scolaire. Cette problématique nécessite d'être approfondie avec une attention particulière auprès des acteurs de terrain (EPLE, associations, administrations locales, etc.).

Organiser une manifestation nationale annuelle au sein du Groupe INSA

Pour fédérer les initiatives en lien avec l'ouverture culturelle, une manifestation pourrait être organisée à la même date dans tous les INSA, sur une thématique annuelle déterminée à l'avance ou sur plusieurs thématiques qui formeraient un ensemble cohérent abordé sous différents angles (scientifique, sociétal, sportif, solidaire, etc.).

Cet événement national, organisé en fin d'année scolaire, pourrait être l'occasion de finaliser tous les projets culturels et scientifiques développés au cours de l'année écoulée et permettrait de montrer la cohérence de l'ensemble des actions

entreprises par les écoles du Groupe. Ce temps fort, auquel pourraient être invités les acteurs institutionnels locaux, les familles et les entreprises mécènes qui se seraient impliquées dans certains dispositifs, permettrait également de mettre en valeur la richesse des travaux des collégiens et des lycéens. Il ferait l'objet de productions audiovisuelles largement diffusées sur les médias, les réseaux sociaux numériques et la chaîne du Groupe INSA afin de gagner en visibilité et de renforcer les liens entre les différents acteurs tout en jouant un rôle d'éducation populaire à destination du grand public.



Indicateurs d'évaluation et d'impact

- 👉 Nombre de projets menés dans les EPLE
- 👉 Enquêtes qualitatives à développer sur les compétences acquises par les élèves ainsi que sur leur appétence pour les études scientifiques
- 👉 Nombre d'actions menées dans les écoles primaires
- 👉 Nombre de sorties culturelles, d'excursions, de voyages, de « rencontres inspirantes », etc.
- 👉 Mise en œuvre d'expositions itinérantes : nombre de lieux visités, de participants, d'expériences réalisées et diffusées, etc.
- 👉 Nombre de représentations auxquelles ont été invités élèves et familles, nombre de participants
- 👉 Manifestation annuelle : nombre de productions d'élèves réalisées et présentées, nombre de participants, nombre de productions audiovisuelles diffusées, etc.

👁 Perspectives

Pour que les actions préconisées soient réellement impactantes, il s'agirait de s'associer plus étroitement à l'offre existante et de tisser davantage de liens avec les actions déjà menées par les EPLE et les régions. Il conviendrait également de construire avec les différents acteurs locaux des contenus nouveaux qui fassent le lien explicite entre les formations scientifiques ou d'ingénieur et les problématiques sociétales auxquelles la technique peut apporter des solutions, afin de rendre plus concrètes les études supérieures et de faciliter la projection des élèves tout en leur assurant une ouverture vers les arts, le sport et la culture.

Nous signalons également que les actions devraient être calibrées plus finement au fil des expérimentations menées afin que celles-ci puissent gagner en efficacité. Cela passe par une évaluation plus précise des effets des diverses pratiques culturelles sur les résultats et l'orientation des élèves (quelles pratiques seraient davantage à valoriser, à prioriser) ainsi que par plusieurs expérimentations, sous différentes modalités, afin de s'assurer que les projets menés répondent aux objectifs fixés. Enfin, l'utilisation des outils numériques, sans doute nécessaire pour des projets de long terme dans les EPLE physiquement éloignés des INSA, présente des opportunités certaines mais pourrait également provoquer de nouvelles formes d'inégalités liées à la fracture numérique qu'il s'agit d'anticiper et de résoudre en amont, au cours de la conception et de la mise en œuvre des actions préconisées.

ACCOMPAGNER LA PRÉPARATION AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Un dernier volet d'actions pouvant être développées en amont concerne plus directement la réussite scolaire des jeunes collégiens et lycéens ainsi que leur préparation à l'enseignement supérieur. En effet, les inégalités d'accès aux études supérieures s'expliquent en partie par l'environnement familial et social, les conditions de scolarisation des élèves ainsi que par des inégalités d'acquis préexistantes. Les établissements de l'enseignement supérieur peuvent contribuer à la réduction de ces inégalités par la mise en œuvre d'actions spécifiques auprès de certains publics d'élèves. Ces actions pourraient cibler les principales difficultés rencontrées par ces jeunes : acquisition des méthodes de travail, de compétences académiques, de compétences transversales, etc. Elles pourraient ainsi faciliter l'intégration et la réussite académique dans les études post-Bac. Cet accompagnement de transition vers l'enseignement supérieur pourrait être aussi l'occasion d'œuvrer à la découverte du monde professionnel et des campus universitaires, laquelle semble nécessaire aux jeunes pour démystifier cet univers complexe et les aider à se projeter, à développer une ambition pour les études supérieures et à construire progressivement leur projet professionnel associé à leur projet d'études.

Objectifs : Aider les collégiens et lycéens à acquérir des compétences et des aptitudes facilitant leur future intégration étudiante ; les aider également à développer leur ambition scolaire et professionnelle et ainsi à se projeter dans l'enseignement supérieur.

Acteurs concernés

Cette thématique vise principalement les collégiens et lycéens scolarisés dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) ciblés.

Les actions préconisées devraient s'appuyer en grande partie sur les équipes pédagogiques et éducatives des EPL et sur des associations externes, notamment en ce qui concerne les dispositifs de soutien scolaire et de préparation aux candidatures dans l'enseignement supérieur. Les étudiants, et particulièrement les tuteurs, auraient là encore un rôle clé dans leur mise en œuvre. Les réseaux des alumni et des personnels INSA devraient être mobilisés à grande échelle pour promouvoir et structurer des offres de stages ainsi que pour participer à certains événements dédiés (journées ou stages d'immersion, journées portes ouvertes dédiées). Des enseignants, enseignants-chercheurs et doctorants INSA pourraient être également mobilisés.

Éléments de contexte

De nombreuses enquêtes témoignent d'importantes inégalités au niveau des acquis des élèves français (enquêtes PISA, évaluations nationales menées par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance – DEPP, recherches sociologiques, etc.). Visibles dès l'entrée au CP, période à laquelle on ne peut guère évoquer le « mérite » de l'élève (du moins tel qu'il est actuellement évalué), elles se creusent au collège et au lycée. On note en particulier des écarts de maîtrise des connaissances et des compétences en fonction du secteur d'enseignement (éducation prioritaire, public ou privé), en français comme en mathématiques et en sciences,

disciplines dans lesquelles les différences sont encore plus marquées¹⁸⁸. D'autres recherches suggèrent que les difficultés rencontrées par les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, notamment dans les collèges publics, peuvent s'expliquer en partie par le déficit d'adaptation des programmes et des *curricula* scolaires à un public devenu plus hétérogène¹⁸⁹. Ainsi, l'importance du « travail à la maison » dans les filières générales, alors même que les emplois du temps des élèves français sont généralement chargés, est régulièrement mise en cause. Une enquête PISA datant de 2014 estimait que les élèves français consacraient en moyenne 5h par semaine au travail personnel lié à leur scolarité à l'âge de 15 ans¹⁹⁰. Ce temps extra-scolaire dédié aux apprentissages augmente avec le niveau d'études, si bien qu'en première et en terminale les enseignants recommandent de consacrer 1h30 à 2h par jour (week-end compris) au travail personnel. Par ailleurs, les récents confinements liés à la crise sanitaire ont mis en exergue les difficultés rencontrées par certaines familles pour soutenir leurs enfants¹⁹¹. Or, les dispositifs structurels et institutionnels proposés dans le cadre scolaire sont ouverts à tous les élèves volontaires, dans une logique égalitaire, alors que de nombreux professeurs témoignent que ce ne sont pas toujours les élèves qui en auraient réellement besoin – ceux en difficulté d'apprentissage et/ou issus d'environnement familiaux moins favorables à la réussite – qui en bénéficient. La littérature académique comme l'expérience des acteurs de terrain prouvent que de nombreux élèves issus de milieux défavorisés disposent, en fin de collège et au lycée, d'acquis en moyenne moins solides et ne peuvent pas être suffisamment soutenus par leurs familles. Ils doivent également faire face à des inégalités relatives à l'orientation et à la construction d'un projet professionnel contre lesquelles il conviendrait d'agir plus fortement.

NOS PRÉCONISATIONS

En matière de lutte contre les inégalités d'acquis et d'expériences qui peuvent être vectrices d'inégalités d'orientation, il est proposé de travailler tout à la fois à une participation renforcée dans les dispositifs existants de soutien scolaire et d'accompagnement à la préparation des candidatures aux études supérieures mais également à l'accueil des collégiens et des lycéens sur les campus et à l'aide à la recherche de stages en amont des études supérieures. Les actions préconisées s'appuient donc sur deux principaux vecteurs : accroître les connaissances et les compétences des lycéens de milieux défavorisés ; leur permettre de découvrir les campus et le monde professionnel afin qu'ils puissent effectuer des choix plus éclairés.

Quatre grands axes ont été identifiés :

Participer à l'offre de soutien scolaire institutionnelle et associative dans les EPLE ciblés
Développer les offres de stages en entreprise pour les élèves issus de milieux modestes
Participer à la préparation des élèves de première et terminale à la candidature dans l'enseignement supérieur
Renforcer les visites, les journées portes ouvertes dédiées et les stages d'immersion sur les campus



188. Se référer sur ce point aux « [évaluations nationales exhaustives](#) » de la DEPP, publiées sur le site du MENJ.

189. (dir.) BROCOLLICI, Sylvain ; BEN AYED, Choukri ; TRANCART, Danièle, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, éd. La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2010.

190. *The Conversation* « Devoirs à la maison, une guerre qui

dure » (par Claude LELIÈVRE), publié le 29 septembre 2021.

191. De nombreux articles se sont intéressés à la question au cours de la période. Voir par exemple *The Conversation*, « Inégalités scolaires : des risques du confinement sur les plus vulnérables » (par Céline DARNON), publié le 31 mars 2020 et *Le Monde*, « L'étude des inégalités scolaires de l'école à la maison invite à la prudence » (par Romain DELÈS), publié le 16 novembre 2020.

Participer à l'offre de soutien scolaire institutionnelle et associative dans les EPLE ciblés

Les actions menées dans le cadre institutionnel des Cordées de la réussite ne peuvent en principe pas inclure de dispositifs de soutien scolaire. Pour autant, les acquis des élèves dépendent aussi en partie de l'environnement scolaire, plus ou moins stimulant, et il semble nécessaire d'agir plus directement sur ces inégalités d'acquis. Il conviendrait ainsi d'inciter les étudiants voire les personnels INSA à s'impliquer dans les dispositifs existants au sein des EPLE. Depuis novembre 2017, le dispositif « **Devoirs faits** » a été initié dans les collèges : il s'agit de mettre en place, pour les élèves volontaires, un temps d'études accompagné et encadré au sein de l'établissement afin de pouvoir réaliser ses devoirs¹⁹². Les données publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ) précisent que 770 000 élèves auraient bénéficié du dispositif en 2020/21, dont « *près d'un élève sur deux en éducation prioritaire* ». Les heures d'**accompagnement personnalisé** constituent une autre option intéressante car elles poursuivent plusieurs objectifs : au collège, 3h y sont consacrées en sixième puis 1 à 2h de la cinquième à la troisième, les activités conduites devant servir à « *favoriser l'autonomie et l'acquisition de méthodes de travail* » et à « *renforcer la culture générale* » ; au lycée, 72h annuelles doivent y être consacrées (soit 2h par semaine) avec des activités devant conduire à apporter un soutien aux élèves, à leur permettre d'approfondir leurs connaissances et à les accompagner dans leur projet d'orientation¹⁹³. Elles peuvent offrir un cadre temporel pour la mise en place d'actions ponctuelles de remédiation ou d'accompagnement vers l'enseignement supérieur, en lien étroit avec les équipes pédagogiques et éducatives. Des « *stages de réussite* », effectués pendant les vacances scolaires, sont également mis en place par le MENJ et peuvent inspirer certaines actions que pourrait mettre en œuvre le Groupe INSA¹⁹⁴. Par ailleurs, il existe sur le territoire français de nombreuses associations qui organisent du **soutien scolaire et du mentorat**, en particulier à destination des élèves en difficulté scolaire. La plus connue est l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV)¹⁹⁵ mais beaucoup d'autres sont implantées dans les territoires, dont certaines sont agréées par l'Éducation Nationale¹⁹⁶. Plusieurs pistes pourraient ainsi être explorées :

- Sensibiliser les étudiants voire les personnels à la problématique des inégalités d'acquis au collège et au lycée, dans une logique incitative, afin de susciter leur engagement personnel, par exemple en présentant les associations nationales et locales impliquées dans des actions de soutien scolaire et en diffusant en interne des ressources dédiées à l'accompagnement.
- Organiser des temps d'étude supervisés par des étudiants INSA, en lien avec les services de vie scolaire (et notamment les assistants d'éducation) dans les espaces dédiés au travail scolaire des EPLE (salles d'études, centres de documentation et d'information, etc.). Ces actions pourraient être intégrées aux dispositifs existants tels « Devoirs faits » dans les collèges ciblés et/ou dans les lycées disposant d'un « Internat d'excellence ». Une autre option serait d'organiser ces temps de soutien scolaire dans les INSA ou dans les bibliothèques universitaires (pour les EPLE géographiquement proches) afin de faciliter également la découverte des campus et susciter une mobilité physique. Pour les établissements éloignés géographiquement, il faudrait travailler à l'élaboration d'outils numériques utilisables à distance pour poursuivre ces mêmes objectifs.
- Expérimenter des cours de renforcement dans les disciplines scientifiques réalisés par des doctorants et éventuellement par des personnels enseignants INSA, notamment du second degré affectés dans le supérieur qui ont la particularité de connaître les deux types de publics (collégiens/lycéens et étudiants). Ces cours de renforcement auraient pour objectifs d'améliorer la confiance et les résultats scolaires des élèves du secondaire. Ils pourraient s'intégrer dans des stages d'immersion organisés sur les campus des écoles du Groupe INSA (voir encadré p. 92).

192. Voir la page dédiée [au dispositif « Devoirs faits »](#) sur le site du MENJ.

193. L'accompagnement personnalisé est mis en œuvre [au collège](#) et fait partie des dispositifs d'accompagnement mis en œuvre [au lycée](#).

194. Voir la page dédiée [aux stages de réussite](#) sur le site Éduscol.

195. Pour une présentation, voir [le site de l'AFEV](#).

196. Voir [la page dédiée](#) sur le site du MENJ.

Développer les offres de stages en entreprise pour les élèves issus de milieux modestes

En classe de troisième, les collégiens doivent réaliser un stage d'observation, d'une durée de cinq jours, ayant pour objectif « de découvrir le monde économique et professionnel, de se confronter aux réalités concrètes du travail et de préciser [leur] projet d'orientation »¹⁹⁷. Ce stage est cependant porteur de nombreuses inégalités qui sont liées au moindre capital social détenu par les jeunes scolarisés en éducation prioritaire et/ou issus de milieux populaires¹⁹⁸. Face à ce phénomène persistant, des plateformes nationales ont été créées (par exemple *MonStageDe3e*¹⁹⁹ ou *ViensVoirMonTaf*²⁰⁰) et certaines grandes écoles ont créé des programmes dédiés à l'aide pour la recherche d'un stage adapté aux appétences des élèves ne disposant pas d'un réseau suffisamment étendu (voir par exemple le programme *Dégun Sans Stage* de Centrale Marseille)²⁰¹. Les écoles du Groupe INSA pourraient elles aussi amplifier leurs efforts, en lien avec les Fondations et les services des relations avec les entreprises, pour proposer une offre élargie de **stages d'observation** en entreprise aux collégiens des établissements ciblés. Quelques préconisations peuvent être formulées en ce sens :

- Créer une offre de stages plus conséquente en s'appuyant notamment sur le réseau des *alumni* puis diffuser ces offres sur les plateformes déjà existantes et/ou sur les sites internet des INSA, les réseaux sociaux numériques, etc. Il serait également possible de créer des listes territoriales de stages et de les diffuser prioritairement, voire exclusivement, aux collèges ciblés. Un objectif complémentaire pourrait être de favoriser les entreprises « inclusives » des territoires.
- Engager une réflexion pour développer de nouvelles logiques de construction des stages d'observation et de découverte en cherchant à présenter aux jeunes l'ensemble d'un domaine de métiers. Actuellement, les modalités de ces stages prévoient une séquence d'observation individuelle dans une entreprise régie par le droit privé, d'une durée de cinq jours, consécutifs ou non. Par exemple, il serait possible de regrouper plusieurs collégiens et/ou lycéens de milieux modestes issus d'établissements partenaires pour leur faire réaliser leur stage dans une pluralité d'entreprises et être ainsi mis au contact d'environnements de travail différents et de la variété des métiers existants dans un même domaine de formation.
- Renforcer la préparation des jeunes en amont de ces stages. En effet, les enseignants révèlent qu'une simple observation, sur un délai aussi court, pourrait s'avérer contre-productive et même renforcer certains stéréotypes car les jeunes sont à cet âge en pleine construction individuelle et commencent à peine à dessiner leur parcours. Ils ont donc besoin d'un temps de recul conséquent pour analyser leurs expériences. C'est pourquoi il conviendrait d'organiser des temps d'échanges en amont et en aval des stages, coconstruits avec les équipes enseignantes et pédagogiques des EPLE, mais aussi de travailler à des modalités de restitution de stages en public afin de confronter et de faire évoluer les représentations des élèves.
- Lancer une réflexion sur le déploiement de stages en entreprise de manière plus fréquente pour des élèves du secondaire en filière générale, technologique et professionnelle, en lien avec les EPLE ciblés. Cela semble néanmoins complexe à mettre en œuvre car il n'existe pas à l'heure actuelle de cadre institutionnel dédié mais il serait peut-être possible d'expérimenter ces actions dans une académie, de procéder à une évaluation puis de renforcer ces actions en fonction des bénéfices apportés.

197. Voir la page dédiée [aux stages de découverte de la classe de troisième](#) sur le site du MENJ.

198. KERIVEL, Aude ; SULZER, Emmanuel, « Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées ? », *INJEP*, coll. « Analyses &

Synthèses », 2018.

199. Voir le site internet de la plateforme [MonStageDe3e](#).

200. Voir le site internet de la plateforme [ViensVoirMonTaf](#).

201. Voir le site internet du programme [Dégun Sans Stage de Centrale Marseille](#).

Participer à la préparation des élèves de première et terminale à la candidature dans l'enseignement supérieur

De nombreux établissements de l'enseignement supérieur déploient ces dernières années une offre spécifique pour permettre aux lycéens de se préparer à devenir étudiants. Ces actions prennent des formes variées : stages durant les vacances scolaires, séminaires d'études, préparations aux concours d'entrée (écrits et oraux), ateliers méthodologiques, etc.²⁰² Elles ont pour principaux objectifs de lutter contre l'autocensure et de faciliter l'acquisition des compétences académiques et/ou transversales nécessaires pour la poursuite d'études supérieures. Il conviendrait que le Groupe INSA puisse s'inspirer de ces modalités d'actions et soit particulièrement présent dans les EPLE ciblés, dans lesquels les élèves ne disposent pas de chances équitables d'accéder et de réussir dans l'enseignement supérieur. En effet, les lycéens doivent réaliser pour cela des tâches pour lesquelles ils n'ont pas tous été formés, telles que la rédaction d'un CV et de lettres de motivation. Or, cet apprentissage n'est pas prévu dans les programmes scolaires et dépend des activités proposées par les enseignants lors des heures d'accompagnement personnalisé. En conséquence, ce sont souvent les familles qui aident leurs enfants à préparer leurs candidatures. Cette situation peut provoquer de nouvelles inégalités dans la mesure où elles sont détentrices d'un capital culturel et social plus ou moins élevé. Pour lutter contre l'auto-sélection et les inégalités d'orientation post-Bac, il s'agirait ainsi d'œuvrer à la préparation des jeunes issus de milieux modestes et scolarisés dans des environnements moins stimulants. Cela pourrait faire partie des missions des tuteurs étudiants mais quelques idées complémentaires ont été émises à ce sujet :

- Mettre en place des ateliers pour faire connaître aux élèves les sites et ressources dédiées à l'orientation et pour les accompagner individuellement dans leur utilisation, en lien avec les psychologues de l'Éducation Nationale, les professeurs principaux et les associations dédiées.
- Inciter plus fortement les élèves et leurs familles, en lien avec les équipes éducatives des EPLE à l'aide d'une communication spécifique, à participer en présentiel ou distanciel aux salons étudiants et aux journées portes ouvertes, voire les y accompagner.
- Coconstruire avec les équipes pédagogiques et éducatives et/ou avec les associations dédiées des ateliers de construction de CV et de lettres de motivation. Ces actions devraient être menées tout au long du lycée et a minima en classe de terminale, dans le cadre de la préparation des candidatures à l'enseignement supérieur.
- Expérimenter des simulations et/ou des mises en situation pour les entretiens, qui pourraient être organisées dans les EPLE ciblés ou en distanciel. Ces entraînements pourraient être réservés à certains élèves sélectionnés sur critères sociaux et territoriaux. Notons qu'en fonction des possibles évolutions des processus de recrutement, il serait pertinent d'adapter les modalités d'actions visant à préparer les candidats, l'idée clé étant que certains profils d'élèves soient accompagnés spécifiquement jusqu'à la candidature.

Indicateurs d'évaluation et d'impact

- 📌 Nombre d'actions de soutien scolaire incluant des étudiants INSA (description des activités proposées, nombre d'heures global ou par élève, évaluation des acquis, etc.) dans l'enseignement supérieur (ateliers, entretiens de simulation, etc.) et analyse qualitative de suivi (candidatures effectives, résultats, etc.)
- 📌 Nombre de stages proposés aux élèves de troisième ou à d'autres niveaux de scolarité
- 📌 Nombre de journées d'immersion ou de stages dans les INSA (nombre d'élèves participant, activités proposées, questionnaires aux élèves et aux accompagnateurs, etc.)
- 📌 Nombre d'élèves bénéficiaires de dispositifs préparatoires à la candidature

202. Pour des exemples, se référer aux pp. 74-160 de la dernière version numérique du [Livre blanc ouverture sociale et territoriale des grandes écoles](#) de la Conférence des Grandes Écoles (CGE), publiée le 16 février 2022.

Renforcer les visites, les journées portes ouvertes dédiées et les stages d'immersion sur les campus

La mobilité psychologique passant également par la mobilité physique, il conviendrait enfin de multiplier les événements au sein des campus du Groupe INSA, tout au long de l'année et durant les périodes de vacances scolaires. Ce type d'événements est déjà mis en œuvre par certains INSA et il serait envisageable de s'appuyer sur les expériences conduites, de tester différentes modalités, de les évaluer et de proposer davantage d'actions en ce sens.

Nous préconisons en particulier d'organiser des journées d'immersion au sein des INSA et/ou de mettre en œuvre des journées portes ouvertes dédiées à certains publics ou à certaines thématiques (journées portes ouvertes pour les jeunes femmes, pour les formations en apprentissage, pour les élèves et/ou les équipes pédagogiques des EPLE ciblés, etc.). Pour augmenter l'impact de ces événements et aider les lycéens à se projeter plus facilement dans une future vie d'étudiant, il serait souhaitable de mettre en œuvre des stages d'été ou des stages d'immersion d'une ou deux semaines (pendant les vacances scolaires) sur les campus des INSA et avec un logement en résidence étudiante. Ces stages d'immersion pourraient s'inscrire, selon le format retenu, soit dans un esprit de découverte (avec des courts modules balayant plusieurs objectifs) soit dans une logique d'approfondissement (en étant centrés sur une ou deux thématiques). Ils pourraient comprendre des modules disciplinaires et interdisciplinaires sur les sciences (épistémologie des sciences, démarche scientifique, etc.) et sur l'impact des technologies, des modules centrés sur les méthodologies et les outils d'apprentissage (prise de note, préparation d'un examen, mémorisation, synthèse, etc.), des ateliers de connaissance de

soi et de construction de son projet professionnel (identification des compétences acquises et à développer, de ses motivations, travail sur le sentiment d'efficacité personnelle, la confiance en soi, la capacité d'agir, etc.) et d'autres visant le développement de compétences transversales (esprit critique, compétences informationnelles, communicationnelles, numériques, éducation aux médias, responsabilité sociale et citoyenne, etc.). En outre, ces stages pourraient comprendre des activités culturelles et artistiques en lien avec les associations étudiantes (telles que préconisées dans la thématique précédente), des visites guidées de la ville, des rencontres avec des ingénieurs en exercice et/ou des *alumni*, des visites d'entreprises, etc.

Ces stages pourraient être réservés à certaines catégories d'élèves, sélectionnés sur critères sociaux et sur leur motivation, afin d'optimiser leur confiance en eux. De la même manière, certaines journées ou stages pourraient être dédiés aux jeunes femmes afin d'encourager ces dernières à la poursuite d'études scientifiques et de lutter contre l'auto-sélection liée au genre. Ces propositions suscitent néanmoins d'importants débats quant aux bénéfices réels ou escomptés de la mixité sociale et de la mixité de genre et quant aux effets possibles de stigmatisation des élèves ciblés au sein des EPLE. Une autre option, qui provoque aussi quelques débats et devrait être discutée largement avant son éventuelle mise en application, serait d'envisager des quotas de femmes, de boursiers de lycée, d'élèves dont les responsables légaux sont de Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) défavorisées et/ou résidant en territoire rural parmi les bénéficiaires de ces actions.

 **Perspectives**

Les actions préconisées dans cette fiche ciblent plus particulièrement les inégalités d'acquis et d'orientation des collégiens et des lycéens dans les EPLE ciblés et visent à les aider à se préparer à une potentielle intégration dans l'enseignement supérieur. Elles s'inscrivent dans la logique du continuum « Bac -3 / Bac+3 » et ne pourraient être réalisées qu'en collaboration étroite avec les autres acteurs de l'institution scolaire ainsi qu'avec des partenaires extérieurs (associations, entreprises, *alumni*, etc.). Elles invitent à répondre à des difficultés structurelles, et notamment au déficit d'échanges entre les niveaux d'enseignement secondaire et supérieur, un axe qu'il faudrait davantage approfondir au niveau local, en lien avec les régions et les rectorats. En effet, une collaboration plus importante entre ces différents acteurs pourrait être une clé essentielle pour inciter les jeunes à poursuivre des études supérieures et faciliterait sans doute la mise en place plus précoce de dispositifs d'accompagnement sur le long terme pour les mener vers la réussite académique.

L'enseignement secondaire français est marqué par de profondes inégalités de réussite et d'orientation, contre lesquelles le Groupe INSA doit lutter en informant et en attirant davantage de jeunes issus de milieux sociaux défavorisés ainsi que leurs familles.

RECENTRER LES PUBLICS CIBLES DE L'OUVERTURE SOCIALE, DANS UNE LOGIQUE D'ÉQUITÉ

- Cibler les élèves d'origine sociale défavorisée : boursier du secondaire, PCS des responsables légaux, indice de position sociale
- Dans les collèges et lycées publics
- répondant à des **critères sociaux** : labellisés REP+ ou REP, situés en QPV, défavorisés selon des critères établis avec les rectorats d'académie ou selon l'indice de position sociale
- et/ou à des **critères territoriaux** : situés en zones rurales et en zones urbaines peu denses ou selon l'indice d'éloignement



VALORISER LE MODÈLE SOCIAL, LES VALEURS ET LES SPÉCIFICITÉS DU GROUPE INSA

- Développer une communication institutionnelle inclusive et accessible aux collégiens et lycéens ainsi qu'à leurs familles
- Créer de nouveaux contenus numériques adaptés aux jeunes publics
- Former les ambassadeurs INSA dans les salons et les forums d'établissements du secondaire
- Accroître la visibilité du Groupe auprès des acteurs de l'orientation
- Développer une plateforme de ressources en ligne pour les acteurs internes et/ou externes

RENFORCER LES ACTIONS D'INFORMATION AUPRÈS DES PUBLICS PRIORITAIRES

- Aider à l'orientation dans le cadre des dispositifs en place dans le secondaire
- Présenter le Groupe INSA et les formations d'ingénieur dans les établissements
- Partager des ressources avec les équipes éducatives des établissements ciblés
- Mener des actions d'information et incitatives auprès des responsables légaux des élèves
- Aménager un bus itinérant pour se rendre dans les territoires éloignés de l'enseignement supérieur

ACTIVER LE TUTORAT ÉTUDIANT

- Renforcer les dispositifs de tutorat étudiant auprès des élèves issus de milieux sociaux défavorisés
- Adapter les objectifs et les modalités du tutorat au niveau de scolarisation de l'élève
- Confier des missions collectives aux étudiants tuteurs d'un même établissement
- Assurer une formation, un accompagnement et une reconnaissance institutionnelle des étudiants tuteurs
- Envisager la possibilité de mettre en place des binômes de tuteurs avec d'autres établissements du supérieur

INSPIRER L'OUVERTURE SCIENTIFIQUE, CULTURELLE ET SOCIÉTALE

- Mettre en place des activités scientifiques et techniques dans les établissements ciblés
- Organiser des activités d'ouverture culturelle et sociétale
- Inclure les familles dans les activités d'ouverture et mobiliser les dispositifs existants
- Organiser une manifestation annuelle dans toutes les écoles du Groupe INSA

PRÉPARER AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

- S'inscrire dans l'offre de soutien scolaire institutionnelle et associative
- Proposer des stages aux élèves issus de milieux sociaux modestes
- Organiser des visites, des journées portes ouvertes et des stages d'immersion sur les campus
- Aider à l'orientation et à la préparation des candidatures dans l'enseignement supérieur

Chapitre 3

LE RECRUTEMENT DU GROUPE INSA



« Ce que nous devons apprendre ce n'est pas à changer une fois, c'est à nous transformer sans cesse pour être toujours adaptés »

Gaston BERGER

Chapitre 3 - LE RECRUTEMENT DU GROUPE INSA

Ce chapitre est consacré à des propositions d'actions que le Groupe INSA pourrait mettre en œuvre au niveau de son recrutement pour tendre vers une ouverture plus importante à une diversité de profils sociaux et académiques et contribuer ainsi à lutter contre les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles, en particulier d'ingénieur.

Le Groupe INSA recrute des étudiants de la 1^{re} à la 4^e année d'études post-Bac. Certains grands principes énoncés ci-après concernent tous les niveaux d'entrée mais nos propositions sont particulièrement axées sur les niveaux d'entrée en 1^{re} et en 3^e année d'études du cursus ingénieur, en raison de leur poids très majoritaire dans les promotions²⁰³. Précisons que ces préconisations concernent le recrutement des titulaires d'un diplôme français et que nous n'abordons pas dans ce Livre blanc les procédures spécifiques de recrutement des titulaires d'un diplôme étranger.

Ce chapitre présente des propositions argumentées d'actions qui pourraient être conduites dans trois domaines liés au recrutement :

- Des actions visant à rénover les processus de recrutement actuels pour minimiser les biais sociaux voire à expérimenter des modes innovants d'évaluation des compétences des candidats (pp. 96-107) ;
- Des actions visant à élargir et à diversifier les viviers de recrutement actuels (pp. 108-115) ;
- Des actions visant au développement des filières de formation favorables à l'ouverture sociale (pp. 116-123).



203. En 2021/22, sur les 3 912 admis dans un INSA, 57,5 % l'ont été en 1^{re} année, 3,7 % en 2^e année, 34,9 % en 3^e année et 3,9 % en 4^e année post-Bac.

RÉNOVER ET ADAPTER LES PROCESSUS DE RECRUTEMENT

Activer des leviers pour accompagner les jeunes collégiens et lycéens issus de milieux modestes vers la candidature est une nécessité mais il faut également s'assurer qu'ils aient des chances équitables d'être admis ! Alors même que les grandes écoles sont placées au cœur des critiques vis-à-vis de la très importante reproduction sociale liée à notre système éducatif, une évolution de leurs processus de recrutement apparaît incontournable pour initier une dynamique positive vers l'intégration d'une plus grande diversité de profils sociaux et académiques. Concernant le Groupe INSA, de nombreuses analyses statistiques sont menées chaque année en ce sens par le Service Admission du Groupe INSA (SAGI) dans une démarche d'adaptation continue des processus de recrutement. Ces travaux ont permis de nourrir nos réflexions et il conviendrait de les poursuivre et de les approfondir pour répondre à l'ambition politique du Groupe INSA de réduire les éventuels biais sociaux et de faciliter l'admission d'une plus grande diversité de profils. Dans un contexte d'attractivité croissante du Groupe et en considérant les évolutions sociologiques en œuvre, l'enjeu est à la fois de préserver l'« excellence » des candidats recrutés et de réactiver l'« ascenseur social » constitutif du modèle INSA depuis son origine en 1957.

Objectif : Évaluer, adapter et rénover les processus de recrutement actuels du Groupe INSA pour permettre à un nombre plus important de candidats issus de milieux sociaux défavorisés d'intégrer une école du Groupe.

Acteurs concernés

Les propositions concernent principalement la Commission d'Admission Inter-INSA (CA2I) et le SAGI qui définissent et mettent en œuvre respectivement les modalités du recrutement commun au Groupe INSA et le fonctionnement des jurys d'admission²⁰⁴. Les membres des différents jurys et commissions d'admission seraient également impactés. Enfin, ces préconisations devraient être considérées par les départements de spécialité d'ingénieur pour ce qui relève des modalités de recrutement des candidats en filière par apprentissage et en admission 4^e année post-Bac.

Éléments de contexte

Parmi les quelques 200 écoles d'ingénieur accréditées par la Commission des Titres d'ingénieur (CTI), une centaine d'établissements est accessible directement après le Baccalauréat²⁰⁵. La plupart recrute leurs étudiants soit sur concours soit sur analyse du dossier scolaire et éventuellement sur épreuves écrites ou orales complémentaires. De plus, les écoles d'ingénieur recrutent une partie ou la totalité de leurs étudiants au niveau Bac+2 soit après une CPGE scientifique (majoritairement sur concours d'entrée) soit après un parcours universitaire, un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT), puis un Brevet Universitaire de Technologie

204. La Commission d'Admission Inter-INSA est régie par l'[article R715-7 du Code de l'éducation](#).

205. Visualiser [l'ensemble des écoles d'ingénieur accréditées](#) sur le site de la Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI).

– BUT – dès 2023 ou 2024 selon les décisions qui seront prises par les écoles) ou un Brevet de Technicien Supérieur (BTS, sur concours ou sur dossier et éventuellement entretien). Notons que de nombreuses études révèlent que le recrutement sur concours entraîne de fortes inégalités sociales²⁰⁶. Historiquement, à sa création à Lyon en 1957, l'INSA s'est distingué en devenant la première école d'ingénieur française post-Bac mais aussi la première école à recruter sans concours d'entrée. Cette spécificité du modèle INSA n'a jamais été remise en cause et perdure aujourd'hui pour le recrutement commun en première année post-Bac au Groupe INSA, la sélection des candidats s'opérant toujours sur analyse du dossier scolaire, complétée pour certains candidats par un entretien de valorisation axé sur la personnalité, la motivation et le projet de l'élève.

Pendant de nombreuses années, ces modalités de recrutement disruptives, associées à une offre innovante de vie de campus, ont permis d'atteindre l'objectif recherché, à savoir une ouverture sociale et territoriale du Groupe INSA très supérieure à la plupart des autres écoles d'ingénieur. Cependant, face au constat d'une érosion progressive de la diversité sociale au sein de ses promotions étudiantes cette dernière décennie, associée à une forte évolution du contexte tant institutionnel que sociétal et éducatif, le Groupe INSA se doit de réinterroger en profondeur ses modalités de recrutement. En particulier, une analyse du caractère potentiellement discriminant de chaque élément pris en compte dans l'évaluation des dossiers de candidature doit être menée. Mais, au-delà d'éventuels biais sociaux ou territoriaux, cette érosion de la diversité sociale s'explique en grande partie par l'évolution du contexte qui d'une part impacte la typologie des candidats au Groupe INSA et d'autre part limite fortement les possibilités de prise en compte de l'origine sociale des candidats dans les processus de recrutement, engendrant ainsi un certain nombre de freins structurels à l'ouverture sociale de nos écoles.

Le premier de ces freins est celui du nombre de candidatures, en forte croissance ces dernières années : 40 923 candidats en 2021 pour 3 269 primo-entrants (hors filières par apprentissage et entrée en 4^e année)²⁰⁷. Le traitement d'un nombre aussi élevé de dossiers de candidature, dans des délais contraints, rend nécessaire une certaine automatisation dans l'élaboration des classements des candidats, tout du moins pour les viviers les plus importants. Le second frein est lié aux contraintes imposées par les plateformes nationales, à savoir *Parcoursup* pour l'entrée en 1^{re} année post-Bac et le *Service de Concours d'entrée dans les Écoles d'Ingénieurs (SCEI)* pour les candidats en 3^e année post-Bac issus de CPGE. Ces plateformes imposent un calendrier national contraint et des modalités de communication strictes vis-à-vis des candidats qui pourraient limiter voire empêcher la mise en œuvre de certaines de nos préconisations. Par ailleurs, la plateforme *Parcoursup* interdit aux établissements d'enseignement supérieur l'accès à certaines données personnelles des candidats, notamment aux Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) de leurs responsables légaux, afin d'éviter toute forme de discrimination par les établissements dans le traitement des candidatures. Seul le statut « boursier » de lycée ou du supérieur est mobilisable sur *Parcoursup* et *SCEI*, ce qui limite fortement les analyses car, comme nous l'avons montré dans le premier tome de ce Livre blanc, le critère boursier de lycée est trop restrictif pour identifier l'ensemble des candidats issus de milieux sociaux modestes tandis que le critère boursier du supérieur est trop expansif si les échelons de bourse CROUS ne sont pas considérés. C'est en raison du manque d'accès à ces données que le Groupe INSA, comme toutes les autres écoles recrutant via *Parcoursup*, ne peut pas pleinement prendre en compte l'origine sociale des candidats dans ses processus de recrutement. En outre, la méconnaissance des PCS des responsables légaux empêche de comparer leur répartition parmi les candidatures avec celle parmi les admis dans le Groupe INSA²⁰⁸. Il s'agit là d'une limitation importante pour analyser les causes de l'érosion de la diversité sociale dans nos écoles, dans la mesure où nous ne pouvons pas

206. La composition sociale des grandes écoles recrutant sur concours montre une surreprésentation des catégories (très) favorisées. Pour un exemple concernant l'école Polytechnique, voir FRANÇOIS, Pierre ; BERKOUK, Nicolas, « Les concours sont-ils neutres ? Concurrence et parrainage dans l'accès à l'École polytechnique », *Sociologie*, vol. 9, n°2, 2018.

207. En 2021, on compte 24 971 candidats en admission 1^{re} année post-Bac (dont 21 634 bacheliers généraux candidatant

en filière ingénieur classique), 826 candidats en admission 2^e année et 15 126 candidats en admission 3^e année dans les spécialités sous statut étudiant.

208. Une demande d'accès aux PCS des responsables légaux des candidats au Groupe INSA pour les campagnes de recrutement antérieures (2018-2021) a été faite auprès de *Parcoursup*, sans concrétisation à l'heure actuelle.

déterminer si elle s'explique préférentiellement par une autocensure des élèves de milieux défavorisés qui ne candidatent pas et/ou par le caractère potentiellement discriminant des processus de recrutement. Néanmoins, la littérature académique permet d'émettre l'hypothèse que chacun de ces deux facteurs joue un rôle fondamental. Ainsi, les préconisations émises dans le chapitre précédent pour lutter contre l'auto-sélection des collégiens et lycéens issus de milieux défavorisés sont complémentaires et indissociables de celles visant à rénover et adapter le recrutement du Groupe INSA.

Les principales procédures de recrutement du Groupe INSA en 2022

Afin de permettre une bonne compréhension des préconisations émises ci-après, nous rappelons brièvement les principales procédures de recrutement effectives en 2022.

Recrutement post-Bac des candidats de filière générale

Un premier classement des candidats est effectué à partir de leurs notes de dossier scolaire des trois trimestres de première et des deux premiers trimestres de terminale²⁰⁹. Les notes de chaque candidat, dans chaque matière prise en compte et pour chaque trimestre, sont harmonisées en positionnant l'élève au sein de son groupe classe grâce aux éléments figurant sur *Parcoursup*, à savoir la note minimum, la note moyenne et la note maximum au sein du groupe classe. Les notes harmonisées sont ensuite coefficientées avec des poids différents pour chaque matière et chaque année. L'environnement scolaire de l'élève est également pris en compte au travers du taux de mentions Très Bien au Baccalauréat obtenu par le lycée d'origine (moyenne sur les trois années précédentes). Après l'introduction de ces points d'environnement, les candidats sont « interclassés » en retenant systématiquement le barème qui leur est le plus favorable (avec ou sans prise en compte de l'environnement scolaire)²¹⁰. Cette procédure est applicable à la très grande majorité des candidats. Néanmoins, les situations particulières de certains profils de candidats (sportifs de haut-niveau et artistes confirmés, élèves en situation de handicap, scolarisés dans un Département et Région d'Outre-Mer – DROM – ou dans certains lycées sous convention diversité) font l'objet d'un examen spécifique et individualisé par les jurys d'admission qui ont la possibilité de repositionner ces candidats dans le classement général. Sur la base de ce classement, les 4 500 premiers candidats sont convoqués à un entretien de valorisation dont l'évaluation est prise en compte sous la forme d'un bonus de points. Cet entretien se déroule en trois temps : présentation collective du Groupe INSA ; échange individuel avec deux examinateurs ; échanges avec les étudiants et découverte de la vie étudiante. Le classement final du Groupe INSA est transmis à *Parcoursup* qui, par une disposition de discrimination positive mise en place depuis 2018, modifie la répartition des candidats boursiers de lycée dans le classement de telle sorte que leur taux parmi les candidats déclarés admissibles dans les écoles du Groupe soit supérieur de deux points à leur pourcentage parmi les candidats classés.

Recrutement post-Bac des candidats de filière technologique

Les INSA Lyon et Toulouse recrutent des bacheliers technologiques issus des filières Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D) et Sciences et Technologies de Laboratoire (STL, option sciences physiques et chimiques en laboratoire, uniquement à l'INSA Lyon) qui intègrent les filières spécifiques « Formation Active en Sciences » (FAS). Pour chacune des deux filières de Baccalauréat (STI2D et STL), un premier classement est élaboré sur la base du dossier scolaire du candidat, les notes étant harmonisées au sein du

209. Ce dossier scolaire est composé des notes obtenues en français en classe de première, en langues vivantes A et B en classes de première et de terminale, dans les trois enseignements de spécialité de la classe de première et les deux enseignements de spécialité de la classe de terminale. Pour les candidats au double-diplôme INSA-Sciences Po Rennes ou Toulouse, le dossier scolaire comprend également les notes d'histoire-géographie de première et terminale ainsi que les notes de philosophie de terminale.

210. Cette prise en compte de l'environnement scolaire avait été instaurée en 2014 à partir du moment où il n'a plus été possible de prendre en compte les notes du Baccalauréat – dont les résultats étaient connus tardivement (en juillet) – en raison du calendrier de la plateforme *Admission Post-Bac (APB)*. Il était prévu que cette variable soit supprimée à partir de 2020 et remplacée par les résultats des épreuves anticipées du Baccalauréat. Elle a été néanmoins conservée de 2020 à 2022 dans un contexte sanitaire qui a empêché la tenue de ces épreuves au mois de mars.

groupe classe²¹¹. En revanche, contrairement aux bacheliers généraux, l'environnement scolaire n'est pas pris en considération et l'entretien est obligatoire pour tous les candidats déclarés admissibles, les autres étant refusés. Le classement final est élaboré sur la base des notes harmonisées de dossier et de la note obtenue à cet entretien. Comme pour le recrutement des candidats de filière générale, certaines situations particulières sont prises en compte.

Recrutement en 3^e année post-Bac

En 3^e année post-Bac, les candidats issus d'une CPGE (hors préparation Adaptation Technicien Supérieur – ATS) doivent s'inscrire sur la plateforme SCEI et peuvent émettre autant de vœux que ceux compatibles avec la filière de CPGE suivie²¹². Un premier classement par domaine de formation – pouvant concerner ou non un regroupement de filières de CPGE – est effectué sur la base du dossier scolaire²¹³ et de l'environnement scolaire, mesuré par le taux de réussite des lycées à certains concours SCEI et par un éventuel bonus pour les « classes étoilées ». Sur la base de ce classement, certains candidats sont déclarés « grands admissibles » et reçoivent une proposition d'admission tandis que les autres candidats déclarés « admissibles » sont convoqués à un entretien. À compter de la campagne de recrutement 2022, celui-ci comprend une étape collective. Il se déroule désormais en quatre temps : présentation collective du Groupe INSA ; mise en situation collective avec deux examinateurs ; échange individuel avec un examinateur ; échanges avec les étudiants et découverte de la vie étudiante. Le classement final se base sur le classement initial, la note donnée à l'entretien et la prise en compte de certaines situations particulières.

Les candidats en 3^e année hors CPGE (incluant les préparations ATS) peuvent quant à eux émettre jusqu'à 6 vœux parmi les choix de formation qui leur sont proposés en fonction du diplôme préparé ou déjà obtenu. Un premier jury analyse le dossier du candidat, composé des notes du Baccalauréat, des notes et des appréciations dans l'enseignement supérieur et d'une lettre de motivation²¹⁴. Il décide sur cette base l'admission, le refus ou la convocation à un entretien de motivation noté. Un second jury examine les dossiers des candidats convoqués et la note attribuée à l'entretien pour prononcer l'admission, le refus ou l'inscription sur liste complémentaire.

NOS PRÉCONISATIONS

Nos préconisations visent à inciter le Groupe INSA à engager une réflexion sur la rénovation et l'adaptation de ses processus de recrutement, sur la base d'analyses déjà conduites ou à mener dans une démarche de recherche-action. Elles considèrent différents axes d'actions visant à minimiser les biais sociaux dans les procédures et à étudier des modes de sélection alternatifs pour une meilleure prise en compte de la situation sociale des candidats. Nous avons fait le choix de détailler nos propositions concernant le recrutement en première année des bacheliers généraux (vivier le plus important du Groupe INSA) tout en précisant quelles actions devraient également s'appliquer, avec quelques adaptations, aux autres viviers de recrutement.

Quatre grands axes ont été identifiés :

Réévaluer les modalités de prise en compte des résultats académiques

Réévaluer les cibles et les modalités de l'entretien d'admission

Mettre en œuvre des mesures spécifiques pour aller plus loin dans l'équité

Instaurer une voie spécifique de recrutement en 1^{re} année post-Bac

211. Ce dossier scolaire est composé des notes obtenues en mathématiques, anglais et spécialités physique-chimie et mathématiques de première et de terminale, de la note d'évaluation commune en mathématiques et des notes obtenues aux épreuves de français du Baccalauréat.

212. Pour davantage d'informations, voir la plaquette 2022 « Admission en 3^e année, candidats CPGE » sur le site du Groupe INSA.

213. Les matières prises en considération sont les mathématiques, la physique-chimie (ou physique ou chimie), le français et/ou la philosophie, l'anglais ainsi que les sciences industrielles, l'informatique ou la biologie (en fonction des filières de CPGE). En cas de redoublement, ce sont les notes de la seconde 2^e année qui sont prises en compte, le non-redoublement entraînant un bonus.

214. Pour davantage d'informations, voir la plaquette 2022 « Admission en 3^e année » sur le site du Groupe INSA.

Réévaluer les modalités de prise en compte des résultats académiques

La prise en compte des résultats académiques vise à évaluer les acquis des candidats au regard des pré-requis jugés nécessaires pour réussir le cursus INSA. Cependant, certaines modalités d'évaluation sont susceptibles de présenter des biais sociaux et/ou genrés qu'il convient d'analyser, notamment dans le contexte récent de la réforme du lycée. Quelques préconisations peuvent être formulées, tant au niveau de l'évaluation du dossier scolaire que des modalités de prise en compte des notes de Baccalauréat pour le recrutement en 1^{re} année.

L'évaluation du dossier scolaire

Les notes de dossier scolaire ont un poids majoritaire dans l'élaboration du classement des candidats. Il est donc indispensable de détecter et d'évaluer d'éventuels biais sociaux ou genrés dans les matières prises en compte et leurs coefficients.

- Une étude des notes harmonisées obtenues par les candidats bacheliers généraux dans les deux enseignements de spécialité scientifique et en langues vivantes a été menée en 2021 en fonction du statut boursier et du genre. Elle conclut à l'existence d'écarts statistiquement significatifs pour les candidats – très majoritaires – ayant choisi la doublette « Mathématiques | Physique-chimie » : dans les trois matières étudiées, les candidats non boursiers ont obtenu en moyenne de meilleures notes que les candidats boursiers, les candidates de meilleures notes que les candidats. En revanche, pour les autres doublettes de spécialités scientifiques incluant des « Mathématiques », les différences ne sont pas systématiques et s'avèrent moins marquées. Dans la mesure où ces écarts peuvent être en partie liés à des effets contextuels, il serait nécessaire de reproduire et d'approfondir ces analyses pour la campagne de recrutement 2022 et les années suivantes afin de consolider ces observations. Une étude complémentaire devrait être menée sur les notes de français de première, également prises en compte dans l'évaluation du dossier scolaire. En fonction des résultats de ces analyses, il pourrait être envisagé de **réévaluer les matières considérées ainsi que leur pondération** selon leurs effets plus ou moins discriminants pour les élèves boursiers et/ou de PCS défavorisée ainsi que pour les jeunes femmes, tout en conservant une cohérence avec les pré-requis académiques exigés²¹⁵. Une telle démarche pourrait également être adoptée pour les bacheliers technologiques candidats en 1^{re} année et pour les étudiants issus de CPGE candidatant en 3^e année post-Bac.
- La procédure d'**harmonisation des notes** de chaque élève au sein de son groupe classe a pour objectif de lisser les différences de notation entre lycées. Elle garantit une équité quant aux établissements d'origine des candidats en privilégiant les meilleurs dossiers dans chaque classe de chaque lycée du territoire, indépendamment de leur environnement social et géographique. Cette procédure d'harmonisation étant favorable à la diversité sociale et territoriale, il conviendrait de la conserver.

La prise en compte des notes de Baccalauréat

Sous condition que les épreuves anticipées du Baccalauréat général se déroulent avant la date limite de confirmation des vœux et de finalisation du dossier de candidature sur *Parcoursup*, les notes de spécialité du Baccalauréat seront prises en compte dès 2023, ce qui permettra de supprimer les points d'environnement scolaire. En effet, ces deux éléments poursuivent le même objectif, à savoir rééquilibrer les effets de l'harmonisation des notes en ne pénalisant pas outre-mesure les très bons élèves issus de lycées performants (en termes de taux de réussite au Bac) mais qui ne sont pas « tête de classe ». Pour ajuster le poids des notes de spécialité, il conviendrait d'en étudier finement les impacts sur le classement des boursiers

215. Certains contributeurs ont évoqué l'idée de prendre en compte les notes d'éducation physique et sportive (EPS) dans la mesure où cette discipline développe des compétences transversales non évaluées dans les autres matières et recherchées par les INSA, comme l'atteste l'obligation d'une pratique sportive dans le cursus. L'EPS peut être perçue comme une discipline moins discriminante socialement, ce qu'il conviendrait de vérifier en amont.

de lycée et selon le genre. En effet, une étude antérieure à la réforme du lycée général, effectuée sur la période 2013-2019, avait montré que les notes obtenues au Bac scientifique en français, mathématiques et physique-chimie étaient en moyenne supérieures pour les candidats non boursiers par rapport aux candidats boursiers (+1 point en français et en physique-chimie, +1,5 point en mathématiques). Les jeunes femmes obtenaient en moyenne des résultats supérieurs aux jeunes hommes en français (+1,5 point) mais légèrement inférieurs en physique-chimie et en mathématiques (-0,1 à -0,3 point). Les effets qu'aurait eu sur le recrutement 2022 la prise en compte des notes de spécialité de Baccalauréat (obtenues par les candidats lors de la session retardée de juin 2022) pourraient ainsi être simulés afin d'orienter les choix du Groupe INSA pour le recrutement 2023. Il s'agirait de vérifier que l'introduction des notes de spécialité de Baccalauréat ne réduise pas les probabilités des jeunes femmes et des élèves boursiers de lycée et/ou issus de milieu défavorisé d'être convoqués à l'entretien de valorisation et/ou de recevoir une proposition d'admission. Cependant, cette simulation sera de fait limitée à la population des élèves admis si les notes de spécialité des autres candidats ne sont pas accessibles.

Réévaluer les cibles et les modalités de l'entretien d'admission

L'entretien est une spécificité historique des modalités d'admission du Groupe INSA. Il a évolué à plusieurs reprises depuis 1957 pour s'adapter aux évolutions de contexte, notamment à l'augmentation du nombre de candidatures, mais toujours en conservant la volonté de prêter une attention particulière à la personnalité et à l'individualité de chaque candidat. Durant les premières années, tous les candidats en 1^{re} année post-Bac passaient un entretien dans le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) de la ville la plus proche de leur lycée de scolarisation²¹⁶. Entre 1979 à 2004, l'entretien systématique a été remplacé par une sélection sur dossier ; les candidats n'ayant pas un dossier suffisamment solide pour être directement intégrés pouvaient, s'ils le souhaitaient, solliciter le passage d'un entretien de valorisation pour présenter leurs « réalisations personnelles ». Le système a ensuite été réformé en 2004, les candidats les mieux classés sur dossier scolaire étant directement admis, les moins bien classés refusés, ceux situés entre les deux convoqués à l'entretien. Les changements intervenus lors de la mise en place de la plateforme nationale *Admission Post-Bac* (APB) en 2009, notamment une communication impossible avec les candidats avant les appels nationaux sur APB et des appels successifs selon l'ordre de classement des vœux des candidats, ont eu pour effet une baisse de la fidélisation des candidats les mieux classés non convoqués à l'entretien. Le Groupe INSA a alors décidé de modifier à nouveau ses modalités en convoquant à l'entretien les candidats les mieux classés afin de les inciter à choisir le Groupe INSA, les autres candidats poursuivant le processus en conservant leurs chances d'être admis. Cependant, le contexte a fortement évolué ces dernières années avec d'une part le constat d'une attractivité en forte hausse, notamment pour les élèves issus de catégories sociales très favorisées, et d'autre part avec la mise en place de la plateforme *Parcoursup* en 2018. Les lycéens reçoivent désormais de façon simultanée les réponses de l'ensemble des formations inscrites dans leurs vœux et ont donc la liberté d'accepter en toute connaissance de cause l'une des propositions d'admission qui leur est faite. Ainsi, si la fidélisation des meilleurs candidats reste stratégique pour le Groupe INSA, les entretiens ne semblent plus être un élément aussi déterminant pour répondre à cet objectif, à condition qu'il soit clairement affiché que les candidats les mieux classés sur leur dossier scolaire recevraient une proposition d'admission sans passer l'entretien. En conséquence, de nombreux contributeurs à ce Livre blanc estiment que les cibles et les modalités d'entretien devraient être reconsidérées pour être davantage en cohérence avec les objectifs d'ouverture sociale du Groupe INSA et s'inscrire dans une stratégie globale d'ouverture aux jeunes issus de milieux modestes. Afin d'orienter les choix du Groupe INSA, plusieurs préconisations peuvent être faites en ce sens.

216. Notons qu'à l'époque l'entretien comprenait également un questionnaire sur la situation familiale et les antécédents scolaires du candidat. L'étude de la « situation familiale » s'appuyait sur la profession et le niveau d'études atteint par les membres de la famille (père, mère, frères et sœurs) ainsi que sur des observations sur les conditions éducatives. L'analyse des « antécédents scolaires » s'appuyait sur des questionnements relatifs au goût pour les études suivies, à l'intérêt pour les diverses matières du programme, à la satisfaction de l'orientation scolaire choisie dans les études secondaires et aux facteurs de réussite des études.

La finalité de l'entretien

En accord avec sa vocation initiale, l'entretien doit permettre aux candidats de valoriser leur motivation et leurs compétences non révélées par le dossier scolaire. Il s'agit cependant d'être vigilant concernant les biais sociaux et genrés potentiellement présents dans chacune des étapes des procédures d'entretien (modes de sélection des candidats convoqués, modalités et déroulé des entretiens, évaluations par les commissions d'examineurs) et d'établir des conditions équitables pour l'ensemble des candidats, voire de privilégier des candidats « méritants » au regard de leur origine sociale, culturelle et scolaire. Un autre objectif de l'entretien pourrait être d'offrir une opportunité supplémentaire aux lycéens ayant des dossiers scolaires moins solides de valoriser leur candidature. En parallèle, l'objectif de fidélisation des meilleurs dossiers pourrait être retravaillé selon d'autres modalités, moins consommatrices de ressources, en imaginant de nouveaux modes d'interaction avec le Groupe INSA, par exemple via des outils numériques et/ou des rencontres collectives organisées à distance.

Les cibles de l'entretien

- La sélection des candidats convoqués à l'entretien est actuellement basée sur le classement sur dossier scolaire, les 4 500 candidats les mieux classés étant convoqués. Plusieurs éléments de constat nous conduisent à émettre l'hypothèse très probable selon laquelle les candidats issus de milieux moins favorisés se situent en moindre proportion parmi les premiers du classement que parmi les candidats moins bien classés. Cette hypothèse reste néanmoins à être validée à l'aide d'une analyse statistique fine de la distribution des candidats au sein du classement selon leur origine sociale. Pour être solide et significative, cette analyse devrait être réalisée à partir des PCS des responsables légaux des candidats et reste donc soumise à la mise à disposition de ces données par *Parcoursup*, a minima de façon rétroactive sur les campagnes de recrutement antérieures. À défaut, elle pourrait être conduite à partir du critère restrictif de boursier du secondaire ou alors selon les PCS mais au sein du classement des admis dans le Groupe INSA. Pour orienter le choix des cibles de l'entretien, il serait également intéressant d'analyser les taux d'acceptation des propositions d'admission en fonction des positions dans le classement, par exemple à l'aide d'une analyse statistique du taux d'acceptation par décile dans la population des candidats classés et dans celle des candidats convoqués à l'entretien.
- Dans la mesure où il n'est pas concevable de convoquer l'ensemble des candidats à un entretien en respectant les délais imposés par *Parcoursup*, plusieurs propositions peuvent être émises. Il serait ainsi possible de revenir à un système en vigueur il y a une dizaine d'années, à savoir admettre directement les candidats les mieux classés et convoquer à l'entretien les candidats classés plus bas, dans la limite des capacités d'organisation du Groupe INSA. Il pourrait être également envisagé d'étendre la convocation à **tous les candidats issus de milieux défavorisés** jusqu'au dernier classé. À défaut de connaître les PCS des candidats, cette mesure pourrait être appliquée à tous les boursiers de lycée. Il est à noter que dans sa conception actuelle, l'entretien n'apportant qu'un bonus de points, il impacterait le classement des convoqués mais pas celui des candidats les mieux classés déclarés admissibles sans entretien et n'affecterait donc pas les propositions d'admission qui leur seraient faites. Une autre option envisageable, plus ambitieuse, serait de convoquer à l'entretien uniquement les élèves issus de milieux sociaux défavorisés (selon l'IPS, le statut boursier du secondaire et/ou les PCS des responsables légaux). Cette proposition pose néanmoins d'importantes questions de justice sociale car elle s'inscrirait plus profondément dans une logique de discrimination positive, les élèves de milieu défavorisé pouvant alors obtenir des points supplémentaires lors des entretiens, ce qui ne serait pas le cas des autres candidats.

Les modalités de l'entretien

Les modalités actuelles de l'entretien se sont appuyées sur un important travail de recherche conduit dans le cadre d'une thèse de doctorat en psychologie cognitive, soutenue en 2008 par Sonia Béchet²¹⁷. Aujourd'hui, l'évolution du contexte et de la sociologie des candidats au Groupe INSA ainsi que les différents retours d'expérience recueillis nous amènent à formuler plusieurs propositions pour requestionner et éventuellement adapter les modalités des entretiens aux différents profils sociaux des candidats.

- Des analyses antérieures, réalisées sur les campagnes de recrutement 2013 à 2019, montraient que les notes obtenues à l'entretien par les candidats boursiers du secondaire étaient en moyenne soit équivalentes soit inférieures d'environ 0,5 à 1 point (pour les campagnes 2016, 2017 et 2018) à celles des candidats non boursiers. Ces différences pourraient être expliquées par de potentiels biais sociaux tant dans les modalités que dans l'évaluation des entretiens par les examinateurs. Il conviendrait de reconduire cette étude sur les campagnes 2021 et 2022 et de requestionner les modalités des entretiens au regard de leur caractère potentiellement discriminant en vue d'adapter les critères évalués, les modes d'évaluation et les questions posées par les examinateurs. Une autre option complémentaire ou alternative qui pourrait être discutée serait celle de la **bonification des notes** des candidats issus de milieux sociaux défavorisés ou l'**harmonisation des notes** obtenues à l'entretien en fonction de l'origine sociale des candidats.
- Il serait également pertinent de réinstaurer des **modules de sensibilisation aux biais sociaux et genrés**, annuels et obligatoires pour l'ensemble des examinateurs et/ou de former des commissions d'examineurs dédiées aux entretiens des élèves boursiers et issus de milieux défavorisés, sur le même modèle que ce qui est déjà mis en œuvre pour les candidats de filière technologique. L'objectif serait d'éviter les biais qui amènent inconsciemment les examinateurs à noter ces élèves en comparaison des élèves de milieux favorisés dont les expériences et le capital culturel sont en moyenne plus élevés.
- Expérimenter des modalités différentes d'entretien est une possibilité qui mérite également d'être étudiée. Par exemple, les entretiens individuels pourraient être complétés par une **étape collective** basée sur une réalisation en groupe, suivie d'une restitution individuelle ou collective de la production. Une telle étape collective, testée en 2022 pour les candidats issus de CPGE en 3^e année post-Bac, a pour objectif d'évaluer d'autres aptitudes personnelles et interpersonnelles des candidats, comme par exemple leur capacité à travailler en équipe, à collaborer, à communiquer, autant de compétences essentielles pour un futur ingénieur. Les retours d'expérience ainsi que l'analyse des notes obtenues selon l'origine sociale et le genre des candidats CPGE devraient permettre d'en évaluer la pertinence au regard des enjeux de diversification et de réussite académique. Ils permettraient également d'étudier la possibilité d'adapter et d'expérimenter une telle étape collective pour des élèves plus jeunes candidatant en 1^{re} année. D'autres formats plus innovants et potentiellement moins biaisés socialement que les résultats académiques, la culture générale et les expériences vécues pourraient être expérimentés avec pour objectif d'évaluer davantage les capacités cognitives et comportementales des candidats. Ces réflexions restent à être largement étoffées et expérimentées afin d'en évaluer la pertinence.
- Notons qu'il serait aussi nécessaire d'analyser le profil social des candidats convoqués mais qui ne se présentent pas le jour de l'entretien, se privant ainsi de potentiels points supplémentaires. S'il s'avérait que des élèves de milieux sociaux modestes étaient davantage concernés du fait de contraintes financières, il pourrait être envisagé de leur proposer un entretien à distance ou de financer leur déplacement.

217. BÉCHET, Sonia, *Approche psychologique de la conception et de la validation d'un entretien de recrutement : application au processus d'admission en première année aux INSA*, thèse soutenue le 12 décembre 2008 sous la direction de M. Alain VOM HOFFE à l'Université de Rouen.

Mettre en œuvre des mesures spécifiques pour aller plus loin dans l'équité

À la fin des années 1950, Gaston Berger et Jean Capelle fondaient un nouveau modèle d'école d'ingénieur, accessible directement après le Baccalauréat et offrant des possibilités de résider sur le campus. Durant plusieurs décennies, les INSA sont restés, pour les élites sociales, moins attractifs que d'autres grandes écoles historiques, permettant donc de fait l'accès à une grande diversité de profils sociaux et en particulier d'enfants d'ouvriers, d'employés et d'agriculteurs²¹⁸. Depuis, le contexte a considérablement évolué, le Groupe INSA étant devenu le premier réseau d'écoles d'ingénieur publiques en termes de nombre de diplômés par an, particulièrement réputé dans l'univers de l'enseignement supérieur et attractif pour les élèves de milieu favorisé et leurs familles. Afin de renouer avec l'esprit de promotion sociale des fondateurs de l'école, il est devenu nécessaire d'**agir de manière plus volontariste en considérant l'origine sociale des candidats**. Diverses propositions, complémentaires ou alternatives, ciblant spécifiquement les élèves issus de milieu défavorisé, peuvent ainsi être formulées, la plupart étant toutefois conditionnées à la possibilité d'accéder à des données sur l'origine sociale des candidats.

Instaurer des points de bonification

- Pour le recrutement en 1^{re} année, le Groupe INSA pourrait gérer lui-même la remontée des boursiers du secondaire dans le classement final, en respectant les attendus nationaux. En ayant la maîtrise de cette procédure, il pourrait même envisager d'aller au-delà du taux minimum de boursiers du secondaire fixé par la loi relative à l'Orientation et à la Réussite Étudiante et mise en œuvre par *Parcoursup* (pour rappel, le taux de boursiers de lycée déclarés admissibles doit être supérieur de 2 points à leur pourcentage parmi les candidats). Plusieurs alternatives sont envisageables. Ainsi, il pourrait être possible d'introduire des **points de bonification pour les élèves boursiers de lycée** voire – s'il est possible d'obtenir les données nécessaires via *Parcoursup* et que la loi française le permette – pour les élèves dont les responsables légaux sont de PCS moyenne ou défavorisée et/ou pour les élèves dits « de première génération » (c'est-à-dire dont les responsables légaux ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur). Une autre possibilité serait de procéder, pour chaque matière, à une **harmonisation des notes** de la population des boursiers et de celle des non boursiers en ramenant les moyennes et les écarts-types de ces deux populations aux mêmes valeurs. Il faudrait alors étudier l'impact de cette harmonisation sur le classement afin de vérifier que cette mesure suffirait à respecter les attendus. Enfin, une mesure qui pourrait être complémentaire serait de prendre en compte l'environnement des élèves scolarisés dans des lycées moins favorables à la réussite scolaire via l'indice de position sociale (IPS) du lycée d'origine (donnée non disponible à l'heure actuelle au niveau national) ou via le « taux de réussite attendu au Baccalauréat » (donnée accessible dès à présent grâce à l'indice de valeur ajoutée des lycées). Pour prendre en compte les effets de la ségrégation scolaire sur les conditions de scolarisation des élèves, l'idée serait d'accorder des **points complémentaires d'environnement scolaire, modulés en fonction de l'IPS** et/ou du taux attendu de réussite au Baccalauréat de l'établissement d'origine : plus ces indicateurs seraient faibles, plus le nombre de points accordé serait élevé.
- Concernant le recrutement CPGE en 3^e année, il serait également possible d'introduire des **points bonus pour les boursiers CROUS** en fonction de leur échelon de bourse l'année précédente. Cette mesure d'équité demanderait à être testée de manière rétroactive en analysant ses effets sur les campagnes de recrutement précédentes. Cette dernière proposition fait partie des débats qui agitent la scène médiatique sur les questions d'inégalités sociales dans l'enseignement supérieur depuis 2019/20 et la publication de différents rapports de grandes écoles qui évoquent cette idée²¹⁹. Notons qu'à partir de 2022 certaines d'entre elles

218. Pour une présentation du modèle INSA, voir les pp. 19-25 du premier tome de ce Livre blanc. Des données relatives à la diversité des élèves-ingénieurs INSA à la fin des années 1960 sont disponibles dans BAILLE, Jacques ; COMPEYRON, Arielle ; FRUCHARD, Émilie, « [La diversité des élèves ingénieurs de l'INSA Lyon : Données et Problèmes](#) », article publié sur les archives HAL

depuis 2009 .

219. Voir notamment (dir.) HIRSCH, Martin (à la demande de Frédérique Vidal, Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation), [Rapport du Comité stratégique « Diversité sociale et territoriale dans l'enseignement supérieur »](#), publié le 08 décembre 2020.

(l'École des Hautes Études Commerciales – HEC, l'École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales – ESSEC – et les Écoles Nationales Supérieures – ENS) vont mettre en place des systèmes de bonus pour les élèves boursiers CROUS lors des épreuves écrites de leurs concours²²⁰. Il pourrait être également envisagé de supprimer les points liés à l'environnement scolaire, dans la mesure où ils favorisent les classes préparatoires les plus cotées et les élèves issus de milieux favorisés. Cette mesure ne pourrait cependant être appliquée qu'à la condition que le Groupe INSA mette en place de nouvelles modalités d'évaluation des dossiers de candidature permettant de prendre en compte l'hétérogénéité de niveau moyen des différentes CPGE et de garantir un niveau académique des élèves admis suffisant pour réussir un cursus INSA. Par exemple, la prise en compte de résultats obtenus à certains concours post-CPGE pourrait être une solution.

Procéder à une analyse individualisée des dossiers

- Certains dossiers de candidature sont actuellement examinés spécifiquement et de manière individualisée par les commissions d'admission. Il s'agit d'une mesure qui s'inscrit profondément dans la volonté d'une diversification des profils d'étudiants et qui vise à prendre en considération l'impact d'une situation de vie ou de scolarisation sur le dossier scolaire du candidat. Elle s'adresse aux candidats sportifs de haut niveau ou artistes confirmés, aux candidats porteurs de handicap ainsi qu'aux candidats originaires des DROM ou scolarisés dans certains lycées sous « convention diversité ». Tous ces candidats sont interrogés sur leur situation et leurs souhaits via des questionnaires. Des commissions spécifiques se réunissent et peuvent réévaluer le dossier d'un candidat en fonction de son rang initial, de son projet d'études, de ses souhaits d'établissements au sein du Groupe INSA et en s'appuyant sur l'avis des référents internes aux écoles²²¹. Cette procédure d'analyse individualisée des dossiers pourrait être étendue aux candidats boursiers de lycée et/ou ayant deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée (ou, si la donnée est disponible, aux élèves ayant un IPS faible, dont la valeur serait à définir en amont). Notons que cette mesure pourrait également s'appliquer aux candidats originaires des territoires situés en « rural isolé » voire en « rural périphérique » si des analyses ultérieures démontraient leurs moindres chances d'admission. Les principes pourraient être les mêmes que pour les candidats aux situations particulières cités précédemment : analyse individuelle du dossier, jury spécifique avec des référents dédiés et formés à l'analyse de ces profils, éventuel repositionnement dans le classement. Nous préconisons d'introduire dans cette analyse la prise en compte *du curriculum vitae*, de la lettre de motivation et des appréciations détaillées des professeurs et professeurs principaux, tout en veillant à aider les candidats à préparer ces documents via les actions auprès des lycéens.
- Il serait également envisageable d'analyser de manière individuelle les dossiers des candidats identifiés comme ayant participé à un dispositif « Cordée de la réussite ». Cette information doit être indiquée sur *Parcoursup* par les candidats eux-mêmes (avec confirmation du lycée) mais il semblerait qu'en 2021 une part importante d'élèves encordés ne l'ait pas déclarée. Ce constat doit être réexaminé pour 2022. Quoi qu'il en soit, nous ne préconisons pas d'intégrer directement cette variable dans l'algorithme d'élaboration du classement car tous les établissements encordés ne font pas partie des établissements ciblés par le Groupe INSA et que la participation à une Cordée ne signifie pas que le candidat soit d'origine sociale moyenne ou défavorisée.

220. Le Monde, « Concours d'entrée dans les grandes écoles : la stratégie du "coup de pouce" aux boursiers » (par Jessica Gourdon), mis à jour le 14 juillet 2021.

221. Notons que les candidats aux sections « sportifs de haut niveau » ou « arts-études » sont susceptibles de ne pas être retenus dans la section demandée tout en se voyant proposer une admission à l'INSA dans le cursus classique.

Mettre en place des quotas

La mise en place d'une politique de quotas (autre que celle, nationale, qui concerne les boursiers de lycée) peut également être évoquée. Relativement simple à mettre en œuvre, elle permettrait d'agir rapidement sur la diversité sociale, genrée et/ou liée aux origines académiques. Par exemple, dans un objectif de diversification sociale, il pourrait être établi une règle selon laquelle la répartition sociale des candidats convoqués à l'entretien soit équivalente à celle de l'ensemble des candidats : par exemple, si les enfants d'ouvriers et d'employés constituent 10 % des candidats, alors ils devraient également représenter 10 % des candidats convoqués à l'entretien, quel que soit leur rang dans le classement sur dossier scolaire. Pour aller plus loin dans cette démarche, il pourrait être envisagé d'appliquer cette politique aux admissions, la répartition sociale des admis devant alors refléter celle des candidats. Néanmoins, ces politiques restent très clivantes et suscitent des questionnements et des réticences. De nombreux contributeurs évoquent leur crainte d'une perte d'excellence et/ou d'une augmentation des taux d'échec. Ce type de mesure peut également être considéré comme injuste car allant trop frontalement à l'encontre du principe méritocratique. En France, aucune école n'a publiquement enclenché – à notre connaissance – ces politiques dans le cadre de leur recrutement principal. En revanche, certaines écoles comme Sciences Po Paris allouent un certain nombre de places réservées à des élèves issus d'une « convention d'éducation prioritaire », qui constituent alors un autre vivier de recrutement²²². Il pourrait être utile de poursuivre le travail de *benchmarking* sur les pratiques d'autres grandes écoles, d'étudier les possibilités légales et leurs évolutions et de débattre largement de ces questions emblématiques au sein de nos communautés, notamment dans la perspective de l'élaboration d'un dispositif national pour le Groupe INSA qui comprendrait une voie spécifique de recrutement.

Instaurer une voie spécifique de recrutement en 1^{re} année post-Baccalauréat

Les préconisations précédentes visent à adapter les processus de recrutement actuels pour parvenir à une plus grande diversité sociale parmi les candidats admis dans une école du Groupe INSA. Il serait possible d'aller encore plus loin pour tendre vers cet objectif en ce qui concerne le recrutement en 1^{re} année post-Bac. Une première option serait l'intégration de tous les INSA dans le dispositif « convention diversité », qui ne concerne actuellement que les INSA Lyon, Toulouse et désormais Hauts-de-France (depuis 2022), en lien avec leurs lycées partenaires dans le cadre des Cordées de la réussite²²³. Néanmoins, cette convention ne permet pas d'admettre exclusivement des élèves boursiers de lycée et/ou issus de milieu défavorisé, bien qu'ils soient en proportion plus nombreux que parmi les candidats intégrant le Groupe via la procédure classique de recrutement. En effet, tout élève scolarisé dans un établissement partenaire, quelle que soit son origine sociale, peut intégrer le dispositif actuel. Nous souhaitons donc préconiser la mise en place d'un **nouveau dispositif porté**

à l'échelle nationale par le Groupe INSA, qui comprendrait plusieurs volets et intégrerait une redéfinition des publics ciblés et des nouvelles modalités de candidature et de recrutement pour ces élèves. Ce recrutement pourrait prendre la forme d'une voie spécifique d'admission réservée à des élèves originaires de milieux sociaux moins favorisés issus de lycées partenaires ciblés sur des critères sociaux et territoriaux. Les candidats boursiers du secondaire et/ou ayant deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée scolarisés dans ces établissements pourraient ainsi être placés dans un **vivier spécifique**. La procédure d'examen des dossiers de candidature de ces élèves pourrait recouvrir des modalités complémentaires par rapport à celles du recrutement classique. Des places réservées à ces profils pourraient être définies dans chacune des écoles du Groupe en fonction de sa capacité d'accueil. Nous approfondissons cette proposition de dispositif national dans le cinquième chapitre de ce Livre blanc (pp. 165-177).

222. À la rentrée universitaire 2022, environ 10,5 % des étudiants entrants en 1^{re} année post-Bac à Sciences Po Paris seront issus de la voie « convention d'éducation prioritaire » (170 étudiants sur un total de 1 600). Voir l'article d'Europe 1, « Sciences Po renforce son dispositif d'égalité des chances dès la rentrée », publié le 20 juin 2022.

223. Pour une présentation de cette convention, se référer aux pages 54 (Cordée de la réussite « CAP'INSA » de l'INSA Lyon), 55 (Cordée de la réussite « Égalité des chances Ô Talents » de l'INSA Toulouse) et 63 (paragraphe le recrutement de ces élèves encordés) du premier tome de ce Livre blanc.

Indicateurs d'évaluation et d'impact

- Écarts statistiques pour chaque élément pris en compte dans les classements des candidats (notes de dossier, notes de Baccalauréat, entretien) en fonction du genre et de l'origine sociale des candidats, et selon les viviers
- Distribution statistique dans les classements des candidats en fonction du genre et de l'origine sociale
- Taux d'élèves admis à tous les niveaux d'entrée et dans chaque filière de formation selon le genre, les PCS des responsables légaux, le statut boursier de lycée et/ou du supérieur
- Taux d'élèves admis en 1^{re} année par une voie spécifique de recrutement
- Nombre d'heures annuel de formation aux biais sociaux et genrés des examinateurs et des membres des commissions d'admission, nombre de participants
- Nombre de recherches-actions initiées dans l'objectif de rénover certains processus de recrutement

Perspectives

Les préconisations concernant les processus de recrutement du Groupe INSA font émerger quelques grands principes qui devraient être appliqués à tous les niveaux d'entrée, y compris en 2^e et 4^e année post-Bac, pour l'admission dans les double diplôme (par exemple Sciences Po-INSA Rennes et Toulouse) ainsi que pour l'accès aux filières par apprentissage. Notons que plusieurs grands chantiers doivent encore être entrepris. En particulier, la définition de l'« excellence », parfois présentée comme antinomique à la diversité sociale, doit être plus largement débattue au sein de nos communautés et remise en perspective dans un système de concurrence des établissements d'enseignement supérieur (si les « meilleurs élèves », au sens de leur dossier scolaire, ne sont pas recrutés au sein du Groupe INSA, ils pourront néanmoins trouver une place dans une autre école ou dans une CPGE) et selon les orientations politiques du Groupe. La mesure du « potentiel » de l'élève, qui n'est pas toujours révélée par ses résultats scolaires ni par les entretiens dans leurs formes actuelles, doit aussi faire l'objet de recherches afin de pouvoir amender les processus actuels de recrutement sur de nouvelles bases. Plus généralement, ces éventuelles modifications devraient s'appuyer sur des recherches-actions menées en interne voire avec d'autres établissements d'enseignement supérieur aux pratiques similaires ou différentes, ce qui s'avère néanmoins très complexe dans un contexte où les écoles ne révèlent que très peu au grand public les modalités techniques de leur recrutement. Une dernière réflexion doit être posée à cet égard : il est possible que la transparence limitée des procédures entraîne des inégalités entre les « initiés », c'est-à-dire les personnes qui connaissent l'école ainsi que ses modalités et peuvent informer et/ou définir des stratégies de long terme pour faciliter les chances d'admission de leurs proches, et celles n'ayant qu'une connaissance très partielle et institutionnelle de ces processus. De ce fait, la publication des modalités techniques des processus de recrutement de tout établissement de l'enseignement supérieur pourrait être une politique viable pour lutter sur le long terme contre les asymétries d'information et devenir un vecteur de réduction des inégalités à cet égard.

DIVERSIFIER LES VIVIERS DE RECRUTEMENT

La réforme du lycée et du Baccalauréat général initiée en 2018 modifie en profondeur les viviers de recrutement des établissements de l'enseignement supérieur par rapport à la situation antérieure (jusqu'en 2020/21) quand existaient encore trois séries générales – Scientifique (S), Économique et Sociale (ES) et Littéraire (L). À présent, si les parcours des collégiens restent globalement uniformes, ceux des lycéens se sont complexifiés, notamment en filière générale où chaque élève doit choisir trois enseignements de spécialité en classe de première parmi les 13 proposés, dont deux doivent être conservés en classe de terminale²²⁴. La réforme a donc remplacé les trois séries générales en 436 triplettes différentes de spécialités (en première) et 125 doublettes de spécialités (en terminale) possibles. Ces changements entraînent nécessairement une évolution substantielle des viviers de recrutement en 1^{re} année post-Bac, dans le contexte d'une volonté politique nationale de décloisonnement des parcours et des filières. Tout en veillant à conserver une cohérence avec les cursus de formation proposés par le Groupe INSA et avec les pré-requis nécessaires, diversifier les viviers de recrutement est une voie primordiale pour modifier la composition sociale du Groupe INSA en considérant les choix académiques des lycéens et des étudiants selon leur origine sociale et leur genre.

Objectif : Diversifier les viviers de recrutement à tous les niveaux d'entrée du Groupe INSA – et plus particulièrement en 1^{re} et en 3^e année post-Bac – afin d'intégrer une plus grande diversité de parcours et de profils porteurs de mixité sociale et/ou genrée.

Acteurs concernés

Ces préconisations s'adressent principalement à la Commission d'Admission Inter-INSA (CA2I). Elles impacteraient le Service Admission du Groupe INSA (SAGI), chargé de la mise en œuvre des procédures de recrutement commun, ainsi que les départements de spécialité et les Centres de formation des apprentis (CFA), lesquels seraient notamment concernés par les propositions relatives au recrutement en 3^e année post-Bac sous statut apprenti.

Éléments de contexte

La campagne de recrutement 2021 du Groupe INSA a soulevé de nombreux questionnements vis-à-vis des nouveaux profils d'élèves de filière générale. Auparavant, seuls les candidats de filière générale scientifique pouvaient candidater en 1^{re} année au Groupe INSA ; ils étaient classés dans trois viviers distincts en fonction de leurs option et spécialité²²⁵. Depuis la

224. En 2022, il s'agit des spécialités « Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques (HGGSP) », « Humanités, Littérature et Philosophie (HLP) », « Langues Littéraires et Cultures Étrangères et Régionales (LLCER) », « Littérature et Langues et Cultures de l'Antiquité (LLCA) », « Mathématiques », « Numérique et Sciences Informatiques (NSI) », « Physique-Chimie (P-C) », « Sciences de l'Ingénieur (SI) », « Sciences Économiques et Sociales (SES) », « Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) » « Biologie-écologie » (uniquement dans les lycées

agricoles), « Éducation physique, pratiques et culture sportives » ; les « Arts » sont composés de 7 spécialités différentes – « Cinéma-audiovisuel », « Histoire des arts », « Théâtre », « Musique », « Arts du cirque », « Danse » et « Arts plastiques ».

225. Ces trois viviers étaient, par ordre d'importance, le vivier « option Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), spécialité Mathématiques ou Physique-Chimie ou Numérique et Sciences Informatiques », le vivier « option Sciences de l'Ingénieur » et le vivier « option SVT, spécialité SVT ».

campagne 2021, le Groupe INSA recommande fortement aux candidats de filière générale l'un des parcours suivants : en classe de première les spécialités « Mathématiques » ainsi que, au choix, « Physique-Chimie » ou « Sciences de l'Ingénieur » (et une troisième spécialité scientifique ou non) ; puis en classe de terminale la spécialité « Mathématiques » et une autre spécialité scientifique au choix ou deux spécialités scientifiques au choix avec l'option « Mathématiques complémentaires »²²⁶. Ces recommandations semblent cohérentes avec les pratiques adoptées par une très grande majorité des écoles d'ingénieur. Ainsi, d'après les données de la Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs (CDEFI), 93,2 % des admis en écoles d'ingénieur en 2021 après un Baccalauréat général avaient choisi une doublette de spécialités composée des « Mathématiques » et d'un autre enseignement de spécialité scientifique²²⁷. Les INSA Lyon et Toulouse recrutent par ailleurs en 1^{re} année post-Bac des bacheliers technologiques issus des filières Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D) et Sciences et Technologies de Laboratoire (STL), option sciences physiques et chimiques en laboratoire.

Concernant l'entrée en troisième année sous statut étudiant, le Groupe INSA distingue deux viviers de candidats : le premier est constitué des étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) scientifiques, hors préparations Adaptation Technicien Supérieur (ATS), qui doivent s'inscrire sur la plateforme nationale *Service de Concours d'entrée dans les Écoles d'Ingénieurs (SCEI)* ; le second vivier est constitué des élèves issus d'une Licence L2 ou L3, de ceux issus d'une classe préparatoire ATS ou de deux années d'une autre école d'ingénieur post-Bac, des diplômés d'un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou d'un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) ou encore d'autres cursus Bac+2 ou Bac+3 autorisés. Ces candidats doivent s'inscrire sur le site des admissions du Groupe INSA²²⁸. Les candidatures aux filières par apprentissage sont quant à elles propres à chaque école du Groupe ; elles sont gérées directement par les départements de spécialité des INSA, en lien avec les CFA²²⁹.

La définition des viviers de recrutement est une question particulièrement complexe car il faut s'assurer que les futurs étudiants aient acquis les connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux exigences académiques du cursus INSA. Pour autant, cette définition peut aussi engendrer, de manière quasi-mécanique, des probabilités plus ou moins élevées de garantir une certaine mixité sociale et genrée, dans la mesure où les élèves issus de milieux défavorisés et les femmes ne sont pas présents dans les mêmes proportions dans chaque vivier possible. Quelques éléments de littérature académique sont nécessaires pour éclairer ce point. En effet, de nombreuses études – dont les analyses statistiques de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) – montrent régulièrement l'ampleur et les diverses formes que recouvrent les inégalités scolaires. Sur le long terme, il semble que l'on puisse évoquer une « *démocratisation ségrégative* » du système éducatif français et un déplacement des inégalités²³⁰. Si les taux d'accès aux différents diplômes, et notamment au Baccalauréat, ont fortement augmenté ces dernières décennies, les voies d'accès à ce diplôme se sont multipliées avec différentes filières, séries et à présent enseignements de spécialité. Il existe désormais des « inégalités horizontales », la valeur d'un titre scolaire n'ayant de sens que dans la hiérarchie implicite ou explicite de l'ensemble de ces titres. Il faut ainsi considérer la composition sociale et genrée des différentes structures d'enseignement, de leurs filières et de leurs spécialités pour mesurer les inégalités d'accès et repenser les viviers de recrutement.

226. Pour visualiser l'intégralité des viviers de recrutement en 2022, consulter la page dédiée [aux procédures d'admission du Groupe INSA](#).

227. *Letudiant.fr*, « Quelles spécialités choisir pour entrer en écoles d'ingénieurs ? » (par Thibaut Cojean), publié le 5 janvier 2022.

228. Voir la liste des BTS et DUT permettant d'être éligible au Groupe INSA dans la plaquette 2022 « [Admission en 3^e année](#) ».

229. Pour davantage d'informations, consulter la plaquette 2022 « [Ingénieur apprenti](#) » du Groupe INSA.

230. op.cit MERLE, Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, éd. La Découverte, coll. « Repères », 3^e édition, 2017. Par exemple, un Baccalauréat général ouvre davantage de perspectives d'études et de carrières que les autres filières, tout comme des études universitaires restent moins reconnues sur le marché de l'emploi que des études dans une « grande école ».

NOS PRÉCONISATIONS

Il est proposé d'étudier les possibilités d'une diversification des viviers de recrutement du Groupe INSA en considérant de manière plus fine la composition sociale et genrée des différentes filières et spécialités de formation, en admission 1^{re} et 3^e année post-Bac.

Cinq grands axes ont été identifiés :

Diversifier les doublettes de spécialités scientifiques recrutées en 1^{re} année post-Bac

Renforcer le recrutement de bacheliers technologiques au sein du Groupe INSA

Augmenter le nombre d'admis en 3^e année post-Bac dans les filières par apprentissage

Augmenter le nombre d'élèves recrutés via des conventions de partenariat avec d'autres établissements du supérieur

Adapter en continu les viviers de recrutement aux évolutions structurelles du système éducatif

Diversifier les doublettes de spécialités scientifiques recrutées en 1^{re} année post-Bac

L'ancienne filière scientifique du Baccalauréat général était déjà discriminante socialement : parmi les élèves entrés en sixième en 2007, 41 % des enfants d'origine sociale favorisée avaient intégré une première scientifique contre seulement 10 % des enfants d'origine sociale défavorisée²³¹. Or, si la réforme du lycée général rend plus complexe l'analyse, il n'en reste pas moins que les choix de spécialité restent socialement marqués depuis 2019, première année d'application de la réforme. Par exemple, les élèves d'origine sociale favorisée représentent 39,3 % de l'ensemble des élèves de terminale générale à la rentrée 2021 mais ils sont surreprésentés dans les effectifs des enseignements de spécialité « Mathématiques » (47,7 %) et « Physique-Chimie » (46,2 %), alors que les spécialités de sciences humaines et sociales sont globalement plus mixtes socialement²³². Le sexe de l'élève a aussi une influence sur les choix de spécialités. Alors que les femmes représentent 56,2 % des élèves scolarisés en terminale générale à la rentrée 2021, elles sont sous-représentées dans tous les enseignements de spécialité scientifique, à l'exception des « Sciences de la Vie et de la Terre » (63,3 % de femmes) : elles représentent 13,7 % des élèves de terminale en « Sciences de l'Ingénieur », 13,7 % en « Numérique et Sciences Informatiques », 39,8 % en « Mathématiques » et 47,4 % en « Physique-chimie ». Elles sont en revanche majoritaires dans les enseignements de spécialité littéraire, artistique et de sciences humaines, notamment parmi ceux les plus choisis (60,7 % de femmes en « Sciences Économiques et Sociales », 62,1 % en « Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques »). En conséquence, **les doublettes de spécialités de terminale sont loin d'être mixtes tant du point de vue du genre que de celui des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) des responsables légaux**, comme le montre le tableau ci-contre qui représente la part des femmes et la répartition par origine sociale dans les neuf doublettes comprenant au moins une spécialité scientifique parmi les plus choisies en terminale à la rentrée 2021²³³. Notons néanmoins que nous ne disposons actuellement que de deux années de recul et qu'il est possible que ces choix de spécialités évoluent dans les années à venir.

231. ICHOU, Mathieu, « Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières », *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, Rapport scientifique du CNECSO, septembre 2016.

232. Par exemple, 25,7 % des élèves ayant choisi l'enseignement « Humanités, Littérature et Philosophie » sont d'origine sociale défavorisée alors qu'ils représentent 21,2 % des élèves inscrits en terminale générale à la rentrée 2021.

233. Tableau construit à partir des données publiées dans op. cit DAUPHIN, Laurence, « [À la rentrée 2021, des choix d'enseignements de spécialité en première et en terminale générale proches de ceux de 2020](#) », Note d'information de la DEPP, n°21.41, décembre 2021.

Doublette	Part d'élèves	Part de femmes	Origine sociale			
			Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée
Doublettes scientifiques						
Maths P-C	17,2 %	34,5 %	54 %	13 %	19,1 %	14 %
P-C SVT	12,6 %	65,9 %	36,8 %	15,9 %	25,3 %	22 %
Maths SVT	5,7 %	57,5 %	36,9 %	15,1 %	26,2 %	21,8 %
Maths NSI	2,7 %	10,7 %	39,7 %	15,7 %	23,1 %	21,6 %
Maths SI	1,5 %	12,6 %	38,6 %	17,6 %	22,7 %	21,1 %
Doublettes mixtes (scientifiques et sciences humaines)						
Maths SES	6,7 %	47,4 %	45,8 %	12,6 %	23,2 %	18,4 %
SVT SES	3,4 %	62 %	27,5 %	16,5 %	28,8 %	27,1 %
HGGSP Maths	1,6 %	50,5 %	56 %	11,8 %	20,3 %	11,9 %
HGGSP SVT	1,4 %	53,2 %	30,6 %	16,6 %	28,6 %	24,2 %

Maths : Mathématiques ; P-C : Physique-Chimie ; SVT : Science de la Vie et de la Terre ;
 NSI : Numérique et Sciences Informatique ; SI : Sciences de l'Ingénieur ; SES : Sciences Économiques et Sociales ;
 HGGSP : Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques

La doublette « Mathématiques | Physique-Chimie », choisie par 17,2 % des élèves de terminale générale, est à la fois socialement favorisée (54 % d'élèves d'origine sociale très favorisée) et relativement peu féminisée (34,5 % de femmes). En revanche, la doublette « Physique-chimie | SVT », choisie par 12,6 % des élèves, est plus favorable à la diversité sociale (47,3 % d'élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée) et majoritairement féminine (65,9 % de femmes). La doublette mixte la plus choisie, « Mathématiques | Sciences Économiques et Sociales », est relativement féminisée (47,4 % de femmes) mais plutôt favorisée (45,8 % d'élèves d'origine sociale très favorisée) ; les doublettes mixtes comprenant des « SVT » sont socialement plus mixtes et favorables à la diversité de genre.

Le caractère socialement différencié des enseignements de spécialité et la diversification des profils académiques des élèves de terminale générale offrent l'opportunité de repenser les viviers de recrutement du Groupe INSA. Il faut néanmoins souligner que les candidats doivent avoir acquis les fondamentaux scientifiques nécessaires à la poursuite d'études d'ingénieur. Pour accueillir de nouveaux profils d'élèves, il serait donc nécessaire d'aménager le cursus et/ou de mettre en œuvre des modules complémentaires ou de remédiation, notamment lors de la 1^{re} année post-Bac. Ces adaptations pourraient permettre de modifier la composition des primo-entrants dans les INSA selon les doublettes de spécialités scientifiques choisies en terminale.

- Il pourrait être envisagé d'augmenter, parmi les candidats classés susceptibles d'avoir une proposition d'admission, la part d'élèves ayant choisi la doublette « Mathématiques | Sciences de la Vie et de la Terre », dans laquelle les lycéens d'origine sociale moyenne ou défavorisée (48 %) et les femmes (57,5 %) sont en proportion plus nombreux que dans les autres doublettes scientifiques, à minima au niveau de leur taux parmi les candidats. La doublette « Physique-Chimie | Sciences de la Vie et de la Terre » est également très intéressante au regard de l'ambition du Groupe INSA car les femmes (65,9 %) et les élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée (45,3 %) y sont bien représentés. La question est plus complexe pour les doublettes « Mathématiques | Numérique et Sciences Informatiques » et « Mathématiques | Sciences de l'Ingénieur » – pour lesquelles la part des admis est supérieure à la part des candidats – car elles sont composées respectivement de 44,7 % et de 43,8 % d'élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée mais la proportion de femmes est très faible (respectivement 10,7 % et 12,6 %). Dans l'hypothèse où les effectifs globaux restent relativement stables, cela conduirait mécaniquement à la réduction de la proportion des admis ayant choisi la doublette « Mathématiques | Physique-Chimie » (qui sont pour

l'heure surreprésentés par rapport à leur poids parmi les candidatures), une doublette peu favorable à l'ouverture sociale (seuls 33,1 % d'élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée) et à la mixité de genre (34,5 % de femmes).

- De la même façon, la possibilité d'augmenter, parmi les candidats classés susceptibles de recevoir une proposition d'admission, la part d'élèves ayant choisi en terminale deux enseignements de spécialité scientifique autre que « Mathématiques » associés à l'enseignement optionnel « Mathématiques complémentaires » pourrait être étudiée. Un très faible nombre de candidats avec ce profil ont été admis en 2021 alors que ces candidats devraient être en mesure de suivre le cursus INSA, moyennant si nécessaire des modules de remise à niveau sur les éléments du programme de la spécialité « Mathématiques » de terminale. Ces profils pourraient être intéressants en ce qui concerne la diversité sociale et genrée : 63,1 % des élèves ayant choisi les « Mathématiques complémentaires » en terminale sont des femmes ; 40 % sont d'origine sociale très favorisée (une part conséquente mais moindre que la doublette « Mathématiques | Physique-Chimie »), 43,7 % sont d'origine sociale moyenne ou défavorisée²³⁴. En revanche, il conviendrait de continuer à ne pas prendre en compte l'option « Mathématiques expertes » dans les critères de sélection, celle-ci étant discriminante socialement (seuls 8,1 % des élèves d'origine sociale défavorisée l'ont choisie à la rentrée 2020, contre 20,1 % des élèves d'origine sociale très favorisée) et n'étant composée que de 33 % de femmes.

Renforcer le recrutement de bacheliers technologiques au sein du Groupe INSA

En 2021, 770 élèves préparant ou ayant obtenu un Baccalauréat STI2D ou STL ont candidaté à l'entrée au Groupe INSA dans l'une des deux filières « Formation Active en Sciences » (FAS) à l'INSA Lyon et/ou Toulouse. Parmi eux, 68 élèves ont été admis, soit un taux d'admission de 8,8 %. Recruter davantage d'élèves issus d'une filière technologique de lycée dès la 1^{re} année post-Bac pourrait être considéré à condition que les viviers le permettent, dans la mesure où ces filières présentent des compositions différentes de celle de la filière générale. Ainsi, en 2021/22, dans le secteur public, les élèves d'origine sociale très favorisée représentent 34,6 % des effectifs de première et terminale générale, 16,4 % des effectifs de première et terminale technologique et 7,5 % des effectifs préparant un Baccalauréat professionnel ou un Brevet des Métiers d'Art²³⁵. Cette différence se répercute sur les taux de boursiers nationaux de lycée, qui s'élèvent en 2020/21 à 22,2 % en enseignement général, à 35,6 % en enseignement technologique et à 42,5 % dans les formations professionnelles²³⁶. En revanche, l'augmentation du nombre d'étudiants issus de filière technologique soulève des questionnements au regard de la mixité de genre, la part de filles étant très faible en terminale STI2D (8,4 % en 2021)²³⁷. Dans la mesure où cette proportion est bien plus élevée en terminale STL (56,6 % de filles en 2021), il conviendrait d'admettre davantage d'élèves issus de cette filière. Il serait également envisageable, à l'instar de certaines autres écoles d'ingénieur (par exemple l'Institut Agro Rennes-Angers, Unilassale Beauvais et Rouen), d'expérimenter l'accueil de bacheliers Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant (STAV) qui pourraient être intégrés aux filières FAS des INSA, en s'assurant au préalable de la mixité sociale et genrée de ces filières²³⁸. Ces titulaires d'un Baccalauréat technologique peuvent également être recrutés plus tardivement dans les INSA, en 1^{re} année après une année de transition dans une classe préparatoire aux études supérieures voire en 3^e année après une CPGE Technologies et Sciences Industrielles (TSI, réservée aux bacheliers technologiques)²³⁹, après l'obtention d'un *bachelor* dans un autre établissement ou encore d'un Bachelor Universitaire de Technologie (BUT), dont les effectifs devraient être à terme composés de 50 % de bacheliers technologiques.

234. DAUPHIN, Laurence, « [39 % des élèves de terminale générale suivent un enseignement optionnel en plus de leurs deux enseignements de spécialité](#) », Note d'information de la DEPP, n°21.23, mai 2021.

235. RERS 2022, section 4.03. Inversement, les élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée représentent 50,9 % des effectifs de première et terminale générale, 69,8 % en première et terminale technologique et 82,5 % des effectifs de Baccalauréat

professionnel ou Brevet des Métiers d'Art.

236. RERS 2021, section 9.06.

237. RERS 2022, section 4.09.

238. Le Baccalauréat STAV dépend du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire. Voir la fiche dédiée [au Bac STAV](#) sur le site de l'ONISEP.

239. Voir la page dédiée à [la filière CPGE TSI](#) sur le site de l'ONISEP.

Augmenter le nombre d'admis en 3^e année post-Bac dans les filières par apprentissage

Plus d'un tiers des élèves-ingénieurs INSA intègre le Groupe en 3^e année post-Bac. Il ne semble pas pertinent d'augmenter cette proportion, en particulier pour les filières sous statut étudiant, car les INSA restent historiquement des écoles d'ingénieur recrutant majoritairement en post-Bac et que les principaux viviers de recrutement en 3^e année restent à ce jour peu féminisés. En 2021/22, les taux de femmes sont en effet structurellement faibles dans les CPGE et préparations intégrées scientifiques (composées de 30,9 % de femmes)²⁴⁰ et plus encore dans les spécialités du secteur de la production en DUT (25,5 % de femmes)²⁴¹ et en section de technicien supérieur (STS, 21,6 % de femmes)²⁴². En revanche, augmenter la proportion de primo-entrants en 3^e année dans les filières par apprentissage s'inscrirait dans une politique volontariste d'ouverture sociale tout en répondant aux besoins des entreprises. La littérature académique ainsi que de nombreux témoignages nous enseignent que les jeunes bacheliers et leurs familles sont parfois réticents à s'engager dans des études longues en raison des « coûts » sociaux, économiques et culturels que cela engendre, préférant intégrer un Institut Universitaire de Technologie (IUT) ou une STS par sécurité et pour obtenir un diplôme plus rapidement exploitable. Pour celles et ceux souhaitant poursuivre leurs études et dont le projet professionnel (généralement mieux construit qu'au sortir des études secondaires) est compatible avec une école d'ingénieur, l'apprentissage peut être une voie tout à fait pertinente. Rappelons que la répartition par PCS des responsables légaux est socialement plus mixte parmi les primo-entrants en 3^e année, en particulier dans les filières par apprentissage, par rapport à l'ensemble des élèves-ingénieurs des INSA et à ceux entrés en 1^{re} année post-Bac. En s'appuyant sur les données nationales disponibles concernant la structuration sociale des structures et filières de formation dans l'enseignement supérieur, quelques préconisations peuvent être émises :

- Réguler la part d'élèves issus de CPGE scientifiques, qui constituent en 2021/22 presque la moitié des élèves-ingénieurs intégrant le Groupe INSA en 3^e année post-Bac dans une filière sous statut étudiant mais une part très faible (5 %) de ceux intégrant le Groupe INSA dans une filière sous statut apprenti. Les CPGE et préparations intégrées (quelle que soit leur spécialité) sont en effet marquées par une surreprésentation d'étudiants ayant des responsables légaux de PCS cadres ou professions intellectuelles supérieures (52,1 %, contre 34,2 % pour l'ensemble des étudiants)²⁴³.
- Envisager l'augmentation de la proportion d'étudiants titulaires d'un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) – d'un BUT à compter de la campagne de recrutement 2024 – et d'un BTS. En effet, les IUT, composés à 28,3 % d'enfants d'employés et d'ouvriers, et les STS, comprenant 42,6 % d'enfants d'employés ou d'ouvriers, sont plus mixtes socialement (la moyenne nationale dans l'enseignement supérieur s'élevant à 28,5 %)²⁴⁴. Il faudrait néanmoins prêter attention à l'évolution des flux et de la composition sociale de ces filières avec la transformation du DUT en BUT.
- Il conviendrait d'approfondir les analyses relatives à la composition sociale et genrée des différentes spécialités de BTS, DUT et parcours universitaires (desquels sont issus un primo-entrant sur 10 dans les INSA en 2021/22) afin de privilégier celles qui sont le plus porteuses d'ouverture sociale et de mixité de genre tout en répondant aux exigences académiques et/ou aux compétences techniques requises pour réussir sa scolarité en cycle ingénieur.

240. RERS 2022, section 6.11.

241. RERS 2021, section 6.08.

242. RERS 2021, section 6.13.





243. RERS 2022, section 6.16.

244. RERS 2022, section 9.07. Ces disparités de composition sociale se reflètent également dans des taux de boursiers différents en fonction de la formation suivie : en 2020/21, 26,7 % des étudiants en CPGE scientifiques, 45,2 % des étudiants en DUT et 54,9 % des étudiants en STS et assimilés étaient boursiers sur critères sociaux.

Augmenter le nombre d'élèves recrutés via des conventions de partenariat avec d'autres établissements du supérieur

Les préconisations précédentes concernaient les viviers les plus importants du Groupe INSA. Dans l'objectif d'une diversification des profils d'apprenants, il est également possible d'agir sur le nombre d'élèves recrutés via des conventions de partenariat avec d'autres établissements du supérieur. En effet, certains jeunes intéressés par des études d'ingénieur n'ont pas le profil adéquat ou un projet suffisamment construit pour intégrer le Groupe INSA directement après le Baccalauréat mais peuvent souhaiter rejoindre ses écoles ultérieurement, après une remise à niveau ou d'autres expériences comme du bénévolat, un engagement citoyen ou une première expérience professionnelle. Parmi ces jeunes, certains ont le potentiel et les compétences pour suivre un cursus d'ingénieur soit dans le cursus classique soit à l'aide de certains aménagements. Par exemple, dans le cadre d'une convention avec le Groupe INSA signée en 2014, il pourrait être envisagé d'augmenter le nombre d'admis lauréats de l'Institut de l'engagement, une structure qui valorise les projets des jeunes ayant effectué un service civique ou un volontariat international²⁴⁵. Il serait possible d'inciter davantage de jeunes lauréats à candidater au Groupe et d'évaluer leurs candidatures comme celles des élèves en « situation particulière ». De même, il conviendrait d'augmenter le nombre de jeunes admis en 1^{re} année au Groupe INSA suite à une classe préparatoire aux études supérieures (CPES). Ces dernières pourraient être particulièrement porteuses d'ouverture sociale dans la mesure où elles accueillent une part conséquente de boursiers du secondaire et/ou d'élèves issus de filières technologiques ou professionnelles qui ont pu acquérir les compétences requises à leur réussite au cours de leur année de transition en CPES²⁴⁶. Il conviendrait également d'étudier les possibilités de « passerelles » avec d'autres formations scientifiques, à tous les niveaux de recrutement, en privilégiant les formations féminisées et/ou présentant une importante mixité sociale. Ces recrutements parallèles n'auraient pas pour objectif de modifier structurellement la composition sociale des INSA mais permettraient néanmoins de diversifier davantage les profils ainsi que les parcours académiques et professionnels des élèves-ingénieurs admis au sein du Groupe.

Indicateurs d'évaluation et d'impact

-  Taux de candidats classés et taux d'admission en 1^{re} année post-Bac en fonction des doublettes de spécialités scientifiques choisies en terminale générale, selon le genre et l'origine sociale
-  Taux de candidats classés et taux d'admission des candidats issus d'une filière technologique en 1^{re} année post-Bac, selon le genre et l'origine sociale
-  Taux de candidats et d'admis issus de CPGE scientifiques, de BTS, de DUT/BUT et de parcours universitaires en admission 3^e année post-Bac au Groupe INSA, selon le genre et l'origine sociale
-  Nombre de candidats et d'admis via des conventions de partenariat avec d'autres établissements d'enseignement supérieur, selon l'origine académique

245. Cette convention est présentée en p. 60 du premier tome de ce Livre blanc. Pour davantage d'informations, se référer au site de [l'Institut de l'engagement](http://l'Institut.de.l'engagement).

246. Voir la fiche ONISEP dédiée [aux classes préparatoires aux études supérieures](#).

Les choix des viviers de recrutement sont nécessairement dépendants des évolutions structurelles du système éducatif. Par exemple, l'éventuelle réintégration des mathématiques dans le tronc commun en classes de première et de terminale, souhaitée par le Président français Emmanuel Macron, pourrait induire de nouvelles réflexions quant à l'élargissement des viviers. Pour l'année scolaire 2022/23, cet enseignement devrait rester facultatif et ne concerner que les élèves n'ayant pas choisi cette discipline en enseignement de spécialité²⁴⁷ mais les débats restent vifs pour une réintroduction pérenne dans la formation de tous les élèves de lycée. Notons que ces profils restent très rares : seuls 1,7 % des élèves de filière générale ayant intégré une école d'ingénieur post-Bac en 2021 ne suivaient aucun enseignement de mathématiques en terminale²⁴⁸. De nombreux contributeurs soulignent en effet la nécessité d'une solide culture scientifique et plus encore d'une culture mathématique étendue comme préalable à l'entrée au Groupe INSA et plus généralement

dans les écoles d'ingénieur. En fonction du volume horaire et des programmes précis d'un enseignement commun de mathématiques en classes de première et de terminale, il pourrait être envisagé de recruter des élèves ayant choisi des doublettes scientifiques sans l'enseignement de spécialité « Mathématiques » potentiellement favorables à la diversité sociale et genrée, par exemple la doublette « Physique-chimie | Sciences de la Vie et de la Terre ». De plus, la transformation des DUT en BUT, qui s'accompagne d'un prolongement de la durée de la formation (de deux à trois ans), interroge le Groupe INSA comme les autres formations de l'enseignement supérieur tant sur les spécialités rendant éligibles à une admission au Groupe INSA que sur le niveau d'entrée de ces profils. Il conviendrait ainsi d'approfondir et d'actualiser au fil des années les réflexions sur de possibles nouveaux viviers de recrutement, qui doivent également être pensés en lien avec l'évolution des formations d'ingénieur et des besoins des entreprises.

Perspectives

L'ouverture sociale et genrée qui serait permise par un élargissement des viviers de recrutement reste fondamentalement limitée par les exigences en termes de pré-requis académiques pour suivre une formation d'ingénieur. Par exemple, si les principales doublettes de spécialités non scientifiques de terminale présentent généralement des taux de femmes et d'élèves d'origine sociale défavorisée plus élevés, la très grande majorité de ces profils d'élèves ne présente pas, à la sortie du lycée, les compétences requises pour réussir les cursus de formation proposés actuellement par le Groupe INSA. Seule une diversification des cursus pourrait à terme autoriser le recrutement de ces profils d'élèves parmi ceux présentant les plus forts potentiels. Dans un système devenu plus concurrentiel, les viviers de recrutement doivent finalement être définis en lien avec les objectifs de chaque établissement d'enseignement supérieur. Ces derniers doivent trouver un équilibre délicat entre les attendus et pré-requis académiques et la volonté politique d'une réelle ouverture à une diversité de profils et de parcours. Ajoutons que nos propositions se sont essentiellement centrées sur les viviers de recrutement possibles en admission 1^{re} et 3^e année post-Bac. Pour autant, des études complémentaires restent à mener sur les profils des candidats et des admis en 2^e et en 4^e année : bien qu'ils ne représentent qu'une minorité des étudiants du Groupe INSA, un élargissement de ces viviers de recrutement pourrait favoriser la mixité sociale et de genre si l'on considère attentivement la composition des filières dans lesquelles sont recrutés ces élèves.

247. *Le Monde*, « Lycée : les mathématiques de retour en option en classe de 1^{re} dès 2022 » (par Sylvie LECHERBONNIER), publié le 2 juin 2022.

248. op.cit. *Letudiant.fr*, « Quelles spécialités choisir pour entrer en écoles d'ingénieurs ? » (par Thibaut Cojean), publié le 5 janvier 2022.

DÉVELOPPER DES FILIÈRES DE FORMATION FAVORABLES À LA DIVERSITÉ ÉTUDIANTE

Les propositions d'actions relatives à la rénovation des processus actuels et à l'élargissement des viviers de recrutement présentées dans les thématiques précédentes doivent être accompagnées de réflexions sur les filières de formation. En effet, il convient de s'assurer que le Groupe INSA puisse intégrer et mener à la réussite sociale et académique le plus grand nombre, quel que soit le parcours initial de l'élève. La question de l'adaptation voire de la diversification des cursus de formation en fonction de l'origine académique doit ainsi être posée. À moyen terme, il s'agirait de prendre en compte l'ambition d'une plus grande ouverture sociale et académique dans la stratégie globale des établissements et en particulier dans leur politique de développement et d'évolution des cursus de formation. Pour ce faire, il serait envisageable de développer les filières de formation déjà existantes qui sont structurellement porteuses d'une plus grande diversité sociale et de profils académiques. Des réflexions plus prospectives sur la création de nouvelles filières ou de nouveaux parcours susceptibles de faciliter l'inclusion de profils différents pourraient également être engagées. Les préconisations évoquées ci-après sont liées à de nombreux autres enjeux, concernant par exemple les évolutions prévisibles des métiers d'ingénieur et l'adéquation des formations aux futurs besoins des entreprises et de la société.

Objectif : Développer des filières de formation favorables à la diversité sociale et adapter ou moduler les parcours pour permettre l'accueil et la réussite d'étudiants aux origines académiques variées au sein du Groupe INSA.

Acteurs concernés

Les propositions énoncées ci-après devraient s'inscrire dans une stratégie de développement des INSA sur le moyen et long terme. Il s'agirait pour les établissements de faire des choix en fonction de leurs objectifs et de leurs moyens, les décisions relevant donc des Directions des écoles du Groupe INSA, de leurs Conseils d'Administration et de leurs instances de gouvernance. L'opérationnalisation de telles évolutions devrait également s'appuyer sur les Directeurs de formation. À moyen terme, les enseignants, enseignants-chercheurs et équipes éducatives des INSA seraient les acteurs principaux de la mise en œuvre des contenus de formation et des modalités pédagogiques et d'enseignement dans ces filières et/ou parcours de formation.

Éléments de contexte

Depuis les années 1960, les effectifs de l'enseignement supérieur ont été multipliés par 9,5 pour atteindre 2 894 500 étudiants en 2020/21²⁴⁹. La période a été marquée par une diversification de l'offre de formation permettant la poursuite d'études d'un grand nombre de profils qui étaient auparavant exclus de l'enseignement supérieur, en lien notamment avec le développement des filières technologiques et professionnelles au lycée. De ce fait, la structuration de l'enseignement supérieur s'est progressivement transformée : si les filières longues à l'université accueillent en 2020/21 52,8 % des étudiants, cette proportion a néanmoins diminué de 22,1 points en 50 ans (74,9 % en 1970). Ainsi, la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur a surtout été soutenue dans les années 1980 par l'augmentation du nombre d'étudiants préparant un Diplôme Universitaire de Technologie (DUT), un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) ou suivant un cursus dans un « autre établissement de formation »²⁵⁰. La dernière décennie est également marquée par une croissance très rapide des inscriptions dans les établissements privés (+38 % entre 2010 et 2020, contre +17 % dans le secteur public sur la même période) et par l'accroissement du nombre d'étudiants étrangers en mobilité internationale (avant la crise sanitaire). Les formations d'ingénieur s'inscrivent dans ces mêmes dynamiques : les effectifs ont été multipliés par 4,6 entre 1980/81 (37 267 étudiants) et 2020/21 (171 843 étudiants), la proportion des étudiants inscrits dans une formation d'ingénieur privée étant passée de 22,8 % à 30,3 % sur la même période²⁵¹.

Ce paysage de l'enseignement supérieur est aujourd'hui encore traversé par de profondes mutations visant à répondre à l'hétérogénéité des publics mais également à l'évolution des besoins de l'économie et de la société. Parmi ces mutations, le développement des formations par apprentissage a été particulièrement marqué ces dernières décennies : on dénombrait 20 050 apprentis préparant un diplôme de l'enseignement supérieur en 1995/96, 203 846 en 2019/20 et 323 331 en 2020/21 (soit une hausse de 58,6 % sur la dernière année !)²⁵². Les effectifs d'apprenants préparant un diplôme d'ingénieur par la voie de l'apprentissage ont été multipliés par 15 sur la même période (1 734 apprentis en 1995/96, 27 185 en 2020/21). En parallèle, les incitations à la mise en place de passerelles et à la modulation des formations deviennent plus marquées dans l'ensemble des discours officiels et ont été en partie affirmées dans la loi relative à l'Orientation et à la Réussite Étudiante (ORE) de 2018, en particulier pour ce qui concerne le premier cycle universitaire²⁵³. Il conviendrait d'étudier plus avant les opportunités offertes par ces évolutions récentes qui pourraient permettre de développer des formations plus ouvertes à la diversité sociale et à la diversité des parcours académiques.

NOS PRÉCONISATIONS

Il est suggéré d'étudier les possibilités de développer les filières de formation actuellement proposées par le Groupe INSA et structurellement porteuses d'une plus grande diversité sociale et de profils académiques. Des réflexions plus prospectives sur la création de nouvelles filières ou de nouveaux parcours susceptibles de faciliter l'inclusion et la réussite des différents profils d'étudiants pourraient également être engagées.

Quatre grands axes ont été identifiés :

- Développer les filières par apprentissage du Groupe INSA*
- Accroître l'offre de formation à destination des bacheliers technologiques*
- Créer de nouvelles formations menant à un diplôme intermédiaire à Bac+3*
- Adapter les formations à la diversité des profils étudiants*

249. op. cit. MESR, *L'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France* (EESRI), n°15, mai 2022.

250. D'après la définition du MESR, cet intitulé regroupe « les établissements privés de type universitaire, les "grands établissements", les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce, gestion et comptabilité, les écoles de journalisme, les écoles supérieures artistiques et culturelles, les écoles paramédicales hors

université, les écoles préparant aux fonctions sociales, les écoles d'architecture, les écoles vétérinaires, etc. ».

251. RERS 2021, section 6.09.

252. EESRI 2022, fiche 19.

253. Voir la page dédiée à [la loi ORE](#) sur le site du MESR.

Développer les filières par apprentissage du Groupe INSA

De nombreuses grandes écoles ainsi que plusieurs rapports considèrent les filières par apprentissage comme l'une des voies à privilégier pour accroître l'ouverture sociale. En effet, les viviers de recrutement principaux de ces filières restent structurellement porteurs d'une plus grande diversité, notamment les BTS et les DUT. De plus, les modalités de rémunération des apprentis réduisent les coûts financiers des études tout en rassurant les jeunes quant à leur insertion professionnelle. En 2022, plus du tiers des spécialités d'ingénieur au sein du Groupe INSA sont accessibles par la voie de l'apprentissage²⁵⁴. Ces 31 spécialités accueillent 1 648 élèves-ingénieurs, soit 14,9 % de l'ensemble des élèves inscrits en cycle ingénieur, une proportion en hausse de 5,7 points en six ans. Ce dynamisme est notamment porté par le recrutement en 3^e année post-Bac : 38,3 % des primo-entrants en 3^e année intègrent une filière par apprentissage au sein d'un INSA, soit une hausse de 13,8 points en six ans. Ces filières par apprentissage sont en moyenne porteuses d'une plus grande diversité sociale que celles sous statut étudiant. Néanmoins, on constate une tendance récente à la hausse de la sélectivité à l'entrée dans les filières par apprentissage, avec un impact sur leur composition sociale. En 2021/22, 24,5 % des élèves-ingénieurs INSA sous statut apprenti ont deux responsables légaux de Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) moyenne ou défavorisée (-1,9 point en un an), contre 14,9 % des élèves-ingénieurs sous statut étudiant (-1,1 point en un an). Le développement des filières par apprentissage devrait être encouragé dans tous les INSA car il subsiste des différences à cet égard, le nombre de filières par apprentissage variant de deux à six selon les INSA. Ce développement devrait s'accompagner de réflexions sur les processus de recrutement afin d'éviter les biais conduisant à une diminution de la part d'élèves originaires de milieux sociaux moins favorisés mais également pour encourager la diversité de genre, les femmes étant sous-représentées dans les filières par apprentissage : 21,2 % de femmes en 2020/21 dans celles des INSA, 19,4 % des apprentis préparant un diplôme d'ingénieur au niveau national²⁵⁵. Afin que les écoles maîtrisent davantage leurs modalités de recrutement, ce développement pourrait s'appuyer sur la création de Centres de Formation des Apprentis (CFA) au sein des INSA, sur le modèle de celui récemment créé à l'INSA Rouen Normandie en septembre 2020.

Accroître l'offre de formation à destination des bacheliers technologiques

Le recrutement et la formation post-Bac de bacheliers technologiques nécessitent des adaptations du cursus et/ou des adaptations pédagogiques lors des deux premières années d'études post-Bac afin que ces élèves puissent atteindre un niveau académique suffisant pour intégrer un département de spécialité dans lequel ils sont regroupés pour suivre exactement le même cursus que les bacheliers généraux et les admis directs en 3^e année. Plusieurs options ont été mises en œuvre et/ou pourraient être expérimentées :

- La première est le **développement des filières dites « Formation Active en Sciences » (FAS)**, qui existent depuis 2007 à l'INSA Lyon et à l'INSA Toulouse. Dédiées aux élèves issus d'une filière Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (STI2D) ou Sciences et Technologies de Laboratoire (STL), elles n'accueillent qu'un petit nombre d'étudiants : 24 par promotion à Lyon, 48 à Toulouse. Ces effectifs limités sont liés au fait que le développement et la mise en œuvre de modalités pédagogiques adaptées à ces bacheliers nécessite un fort investissement et une stabilité des équipes enseignantes dotées d'une expertise et de compétences spécifiques. En effet, l'approche pédagogique est différenciée dans ces filières : les enseignements classiques (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques) alternent avec des modalités d'apprentissage par problèmes et par projets, incluant une dimension pratique plus développée. De plus, l'accompagnement personnalisé des étudiants est renforcé afin de faciliter leur adaptation et leur réussite. L'organisation du cursus diffère entre les deux INSA : intégration à un département de

254. Pour davantage d'informations, voir la p.36 du premier tome de ce Livre blanc ainsi que la plaquette 2022

« Apprentissage » du Groupe INSA.

255. EESRI 2022, fiche 19.

spécialité en 3^e année post-Bac à Lyon, pré-spécialisation dès la 2^e année à Toulouse²⁵⁶. Notons que, du fait du vivier de recrutement concerné, ces filières FAS restent peu féminisées : 23,4 % de femmes parmi les primo-entrants en 2021/22. En revanche, elles présentent une diversité sociale plus marquée que les filières dédiées aux bacheliers généraux : en 2021, 30,1 % des candidats et 31,3 % des primo-entrants bacheliers STI2D-STL étaient boursiers de lycée, contre 8,4 % des candidats et 7,9 % des primo-entrants bacheliers scientifiques et généraux en 1^{re} année au Groupe INSA. Il serait possible de développer davantage ces filières FAS en augmentant les effectifs voire en ouvrant une filière FAS dans chaque INSA, à condition que les viviers de recrutement restent suffisants.

- Une seconde option est un **allongement du cursus pour les élèves issus d'une filière technologique de lycée**. Cette option a été proposée car, en dépit des adaptations pédagogiques mises en œuvre dans les filières FAS, les taux de poursuite d'études à l'INSA en fin de 1^{re} année post-Bac sont nettement inférieurs pour ces étudiants (75,7 % en 2017/18 et 2018/19, effectifs confondus) que pour les bacheliers scientifiques (89,3 % sur la même période)²⁵⁷. Il serait ainsi envisageable d'allonger la durée du cursus en permettant aux élèves issus d'une filière technologique d'effectuer en deux ans leur 1^{re} année d'études (année 0 ou de transition puis année 1) avant leur intégration en 2^e année d'études post-Bac avec les étudiants issus d'une filière générale. Cette possibilité pourrait aussi être offerte à d'autres profils d'élèves, par exemple à des bacheliers professionnels.
- Enfin, le **recrutement d'élèves de filière technologique ayant suivi une année préparatoire post-Bac effectuée hors INSA**, par exemple dans une classe préparatoire aux études supérieures (CPES), pourrait être amplifié. Ces préparations CPES, qui accueillent des bacheliers technologiques, généraux et parfois professionnels « *sont destinées aux élèves titulaires du baccalauréat les plus méritants, issus de milieu modeste (boursiers le plus souvent)* »²⁵⁸ et n'ayant pas les résultats académiques de lycée suffisants pour intégrer directement une CPGE ou une grande école post-Bac. Les préparations CPES ont alors pour objectif de les remettre à niveau pour leur permettre d'intégrer une CPGE, une école post-Bac ou toute autre formation supérieure. L'inscription se déroule le plus souvent sur *Parcoursup* (38 formations proposées en 2022, dont 6 scientifiques, ce qui limite nécessairement les recrutements possibles pour le Groupe INSA) ou directement auprès des établissements concernés. Cette voie de recrutement est déjà ouverte – pour de faibles effectifs – à l'INSA Lyon (CPES scientifique de l'ENS Lyon)²⁵⁹ et à l'INSA Toulouse (qui intervient également dans la CPES concernée, en partenariat avec l'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées, Toulouse INP et le lycée Bellevue)²⁶⁰. Les dossiers des candidats issus d'une préparation CPES sont étudiés dans ces deux INSA de manière individualisée. Nous préconisons d'explorer cette voie parallèle afin que les INSA puissent s'engager comme partenaires de préparations CPES scientifiques existantes afin de recruter en 1^{re} année davantage de bacheliers qui en sont issus.
- Quelles que soient les options envisagées par le Groupe INSA, précisons qu'il serait nécessaire de veiller à la mise en œuvre d'un **accompagnement spécifique** et à la **sécurisation des parcours** des étudiants recrutés dans ces filières, par exemple à l'aide de passerelles avec les Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en cas de non-réussite académique. Il serait également pertinent de mener des analyses sur la composition sociale de ces filières et de s'assurer que les allongements du cursus (via une année de transition ou une CPES) soient assez incitatifs pour des élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Ces derniers, en l'absence de diplôme intermédiaire, devraient alors se projeter et s'engager pour une durée minimale de six années d'études supérieures avant d'obtenir un diplôme d'ingénieur.

256. À l'INSA Lyon, ces étudiants suivent tous leurs cours dans la filière FAS lors de leurs deux premières années d'études puis ont la possibilité de candidater à toutes les spécialités à partir de la 3^e année, comme les élèves-ingénieurs issus d'une filière générale de lycée. À l'INSA Toulouse, les étudiants sont pré-orientés en 2^e année post-Bac dans l'un des 3 domaines de formation (sur 4 possibles) ; ils ont alors 2/3 des cours en commun avec les étudiants issus d'une filière générale et 1/3 de cours spécifiques. À partir du second semestre de leur 3^e année d'études, ils rejoignent comme l'ensemble des élèves-ingénieurs un département de spécialité (6 spécialités accessibles sur 8).

257. Voir les pp. 88-89 du premier tome de ce Livre blanc.

258. Voir la fiche ONISEP op. cit. dédiée [aux classes préparatoires aux études supérieures](#).

259. La CPES scientifique de l'École Normale Supérieure de Lyon est construite en partenariat avec le lycée La Martinière Duchère. Pour davantage d'informations, consulter [la page dédiée](#) sur le site de l'ENS Lyon.

260. Pour davantage d'informations, voir les pp. 60-61 du premier tome de ce Livre blanc.

Créer de nouvelles formations menant à un diplôme intermédiaire à Bac+3

Les évolutions structurelles récentes de l'enseignement supérieur présentent de nouvelles opportunités dont pourrait se saisir le Groupe INSA pour coconstruire une offre de formation plurielle avec d'autres établissements afin de mener des élèves aux profils diversifiés vers l'obtention d'un diplôme intermédiaire de niveau Bac+3. Nous présentons ici deux types de formations qui pourraient être pertinentes à cet égard :

- **Les bachelors en « Sciences et Ingénierie ».** D'inspiration anglo-saxonne, le *bachelor* désigne un titre d'école qui s'obtient généralement après trois années d'études post-Bac. Dans de nombreux pays, il désigne le diplôme de fin de premier cycle universitaire, soit l'équivalent de la Licence (générale ou professionnelle). Les formations de *bachelor* se sont beaucoup développées en France au cours de la dernière décennie, notamment dans les écoles de commerce et dans des écoles privées spécialisées. L'offre s'avère néanmoins très hétérogène et ces titres désignent parfois seulement un « diplôme d'établissement » non reconnu par l'État. De ce fait, des régulations ont progressivement été mises en place. On peut citer la certification RNCP (Répertoire national de certification professionnelle) de niveau 6 (Bac+3/4) accordée par France Compétences et garantissant un niveau de compétences techniques. Depuis janvier 2020, chaque école peut demander l'autorisation de délivrer un diplôme conférant le grade de Licence à ses titulaires d'un *bachelor*. Les *bachelors* obtenant cette reconnaissance « doivent répondre à des critères stricts : qualité de l'enseignement, partenariat avec des établissements, statut et nombre de professeurs et de chercheurs, adossement du programme à la recherche, ancrage territorial, etc. Sans oublier la politique sociale : ces bachelors doivent pouvoir recevoir des boursiers Crous »²⁶¹. La Commission des Titres d'Ingénieur (CTI) est chargée de l'évaluation des formations d'ingénieur accréditées à conférer ce grade de Licence et a récemment publié un référentiel ainsi qu'une procédure d'évaluation pour l'année 2022²⁶². À la rentrée 2022, 21 écoles d'ingénieur ont reçu cette autorisation, qui concerne l'obtention de 31 titres de *bachelor*²⁶³. Parmi eux figure notamment le Bachelor international en « sciences et ingénierie – génie mécanique, des matériaux et aérospatial » de l'INSA Lyon. Concernant les inscriptions, les *bachelors* ne sont pas nécessairement accessibles via *Parcoursup*, les écoles pouvant administrer ces admissions en-dehors de la plateforme. Les profils acceptés dans les *bachelors* des écoles d'ingénieur sont variés : bacheliers généraux, bacheliers technologiques (y compris issus d'une filière Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant – STAV – ou Sciences et Technologies de la Santé et du Social – ST2S) voire des bacheliers professionnels. Conçues pour être professionnalisantes, les formations en *bachelor* poursuivent l'objectif de former des techniciens rapidement opérationnels afin de répondre aux besoins des entreprises tout en offrant la possibilité de poursuivre des études en cycle ingénieur ou en Master. La pédagogie inclut généralement une formation pluridisciplinaire ainsi que de nombreux projets – individuels et collectifs – et des périodes de stage réalisées en France ou à l'international²⁶⁴. Le cursus peut être réalisé en alternance. Nous préconisons que le Groupe INSA étudie les possibilités de mettre en place des formations de *bachelor* français dans un ou plusieurs INSA, habilités par la CTI afin que le titre obtenu par les titulaires leur confère le grade de Licence.

261. *Letudiant.fr*, « Qu'est-ce qu'un bachelor ? » (par Catherine Piraud-Rouet), mis à jour le 04 mars 2022.

262. Voir la page dédiée [au référentiel des formations d'ingénieurs accréditées à conférer le grade de Licence](#) sur le site de la CTI. Sont répertoriés dans le référentiel de la CTI 14 éléments essentiels d'une formation de *bachelor*, regroupées en trois grands domaines : « l'acquisition des connaissances scientifiques et

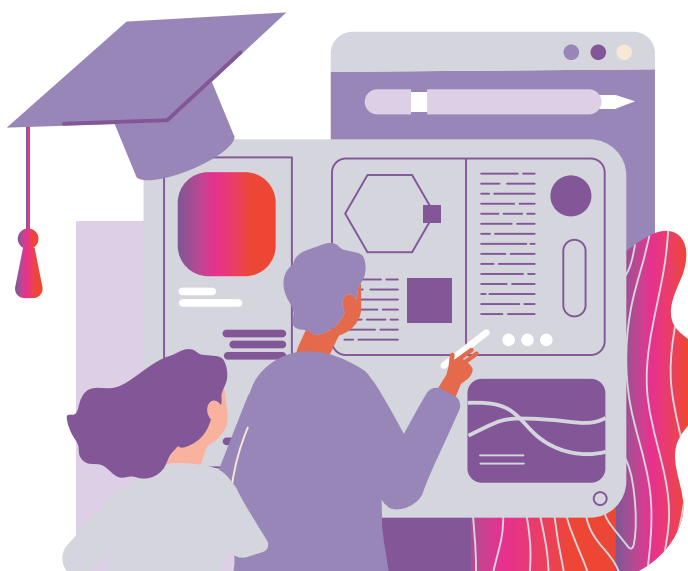
techniques et la maîtrise de leur mise en œuvre », « l'adaptation aux exigences propres de l'entreprise et de la société » et « la prise en compte de la dimension organisationnelle et culturelle ».

263. Voir les Bulletins Officiels n°22 du 3 juin 2021 et n°10 du mars 2022.

264. Pour une présentation, voir les pages dédiées aux bachelors en école d'ingénieur sur [le site de l'Onisep](#) et [de letudiant.fr](#).

- **Les cycles pluridisciplinaires d'études supérieures (cycles CPES)** sont des cursus spécifiques de trois années, intégrés directement après le Baccalauréat, qui associent une université ou école et un lycée doté de classes préparatoires aux grandes écoles. Les formations délivrées sont pluridisciplinaires et regroupent plusieurs champs scientifiques, la spécialisation étant progressive. Elles ont pour objectif de « *favoriser la diversité des profils accédant à des formations ambitieuses en raison de la diversité des disciplines étudiées et de leur approfondissement et ont une politique volontariste en faveur des candidats boursiers (40 % de boursiers du supérieur par promotion)* »²⁶⁵. D'une durée de trois ans, ces formations mènent au diplôme de Licence ou à un diplôme conférant ce grade (de type *bachelor*), les étudiants ayant vocation à intégrer des grandes écoles ou des Masters sélectifs. Ces cycles CPES s'inspirent de celui lancé dès 2012 entre l'Université Paris Sciences et Lettres (PSL) et le lycée Henri IV²⁶⁶. Depuis 2022, ces formations sont intégrées à la plateforme *Parcoursup* : 23 cycles CPES sont ainsi proposés aux bacheliers, dont deux incluant des sciences pour l'ingénieur. Ces nouveaux cursus offrent l'opportunité de créer des parcours hybrides, par exemple en « sciences et humanités » ou « sciences et société », qui pourraient faire écho au modèle pédagogique des INSA. Ils pourraient également être une solution pour former puis intégrer dans les INSA (en 3^e année post-Bac) des lycéens généraux n'ayant pas choisi deux enseignements de spécialité scientifique en classe de terminale. À l'issue de leurs trois années d'études dans le cycle CPES, les étudiants ayant choisi de se spécialiser progressivement dans les « sciences pour l'ingénieur » pourraient en effet candidater dans une spécialité du cycle ingénieur au sein du Groupe INSA ou dans d'autres écoles d'ingénieur.

Ces diplômes, qui pourraient ouvrir aux étudiants une poursuite d'études dans une spécialité d'ingénieur en 3^e année post-Bac, permettraient peut-être de rassurer certains élèves et familles de milieux sociaux défavorisés qui seraient réticents à se lancer juste après le Bac dans des études de longue durée. Ils seraient également une option pertinente pour recruter des bacheliers généraux ayant choisi des doublettes de spécialités comprenant des disciplines scientifiques et littéraires ou de sciences humaines et sociales mais qui se seraient rendus compte qu'ils étaient finalement intéressés par la poursuite d'études d'ingénieur. Ces élèves auraient alors besoin d'une formation professionnalisante (de type *bachelor*) et/ou d'un temps de découverte avant une éventuelle spécialisation dans ce domaine (en suivant par exemple un cycle CPES).



265. Voir la page dédiée [au cycle pluridisciplinaire d'études supérieures](#) sur le site du MESR. On peut aussi se référer à l'article dédié sur le site de [letudiant.fr](#), « [Le CPES, un cursus pluridisciplinaire entre la prépa et la Licence](#) » (par Malika Butzbach), publié le 21 mars 2022.

266. Pour une présentation, voir [la page dédiée](#) sur le site de l'Université PSL.

Adapter les formations à la diversité des profils étudiants

La volonté du Groupe INSA de diversifier davantage les profils de ses étudiants en termes d'origine sociale et académique, que ce soit au niveau post-Bac ou en admission directe 3^e année, imposerait une vigilance accrue dans l'adaptation des cursus de formation. La mise en place de dispositifs d'accompagnement et de soutien spécifiques pour favoriser l'inclusion et la réussite des étudiants de milieux sociaux modestes est également essentielle. Ce dernier point est abordé plus spécifiquement dans le chapitre suivant (pp. 125-158). Chaque cursus de formation proposé par le Groupe INSA doit permettre à chacun de ses apprenants d'accéder à un même diplôme d'ingénieur dans le cadre d'un référentiel de compétences commun au niveau de l'école et d'un référentiel métier propre à chaque spécialité. Afin que chaque élève puisse acquérir l'ensemble des compétences requises, quelle que soit son origine académique, les cursus doivent prendre en compte les inégalités de départ et ainsi être adaptés à la diversité des profils admis au sein du Groupe. Cette diversité peut en effet se traduire soit par un certain degré d'hétérogénéité en termes d'acquis à l'entrée, soit par un niveau académique moyen plus faible dans un cursus donné.

Concernant le recrutement en 1^{re} année post-Bac, les bacheliers généraux issus de la réforme du lycée accueillis pour la première fois en 2021/22 ont suivi différentes doublettes de spécialités en terminale, induisant une hétérogénéité des acquis plus importante qu'au sein des ex-bacheliers scientifiques. À l'heure actuelle, les doublettes de spécialités préconisées par le Groupe INSA restant exclusivement scientifiques avec notamment des pré-requis imposés en mathématiques, le niveau d'hétérogénéité reste limité et peut être géré par la mise en place de modules de remédiation (éventuellement mutualisables au niveau du Groupe INSA) et de soutiens disciplinaires et méthodologiques. Les équipes pédagogiques du Groupe INSA se sont d'ores et déjà emparées de cette question et devront analyser au fil des années la réussite des élèves selon leur profil académique. Techniquement, il pourrait être également envisagé de prononcer des admissions sous condition d'engagement dans un contrat pédagogique, par exemple en utilisant la possibilité de la réponse « oui si » sur *Parcoursup*.

Dans l'hypothèse d'une volonté du Groupe INSA d'aller plus loin dans l'ouverture sociale et académique, un allongement du cursus

au-delà de cinq années pourrait être nécessaire. Celui-ci pourrait recouvrir différentes modalités dont certaines ont été évoquées précédemment. Il pourrait concerner des bacheliers généraux, technologiques et/ou professionnels ayant un niveau académique jugé insuffisant pour intégrer directement la 1^{re} année du cursus INSA, ainsi que des bacheliers généraux à fort potentiel ayant suivi d'autres doublettes de spécialités que celles préconisées par le Groupe INSA mais présentant une plus grande diversité sociale et/ou une part de femmes plus importante (par exemple la doublette « Mathématiques | Sciences Économiques et Sociales », qui constitue un vivier important de bacheliers, ou encore la doublette « Mathématiques | Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques »).

Dans une perspective de plus long terme, une ouverture encore plus large du Groupe INSA pourrait être nécessaire pour répondre aux futurs besoins des entreprises et de la société (par exemple aux besoins croissants en ingénierie dans les domaines de l'environnement, de l'agriculture, de la médecine, de l'industrie pharmaceutique et de l'alimentation, etc.) et à l'émergence de nouveaux métiers d'ingénieur dans un avenir proche. Les écoles du Groupe INSA orienteront-elles leur stratégie vers l'hybridation des compétences et des formations, des cursus pluridisciplinaires associant davantage les sciences de l'ingénieur et les sciences humaines et sociales, la formation de profils d'ingénieurs différenciés ? Ces évolutions induiraient des évolutions structurelles de la formation qui pourraient orienter le recrutement vers davantage d'ouverture tant en admission 1^{re} année qu'en admission 3^e année (par exemple davantage d'élèves ayant suivi la spécialité SVT, des doublettes de spécialités non exclusivement scientifiques, des bacheliers technologiques STAV ou encore des étudiants issus d'autres formations pluridisciplinaires ou hybrides). En termes d'adaptation des cursus, il pourrait être envisagé par exemple une ouverture plus importante de la formation vers les sciences du vivant et de la santé dès la 1^{re} année, une modulation des parcours ou la création de nouveaux parcours colorés ou différenciés thématiquement, la création de parcours hybrides (à l'image du cursus post-Bac « Humanités et Technologie » de l'Université Technologique de Compiègne)²⁶⁷ ou de nouveaux double diplômes portés avec d'autres écoles (à l'image du cursus INSA-Sciences Po Rennes et Toulouse).

267. Pour une présentation de [ce cursus « Humanités et Technologie »](#), voir la page dédiée sur le site de l'UTC.

Indicateurs d'évaluation et d'impact

- Évolution de la composition sociale et des origines académiques des élèves-ingénieurs INSA
- Nombre de bacheliers technologiques
- Nombre d'élèves issus d'une classe préparatoire aux études supérieures ou d'autres dispositifs post-Bac
- Nombre de spécialités sous statut apprenti par INSA et au sein du Groupe INSA
- Nombre d'apprentis
- Nombre de *bachelors* accrédités par le MESR après avis de la CTI
- Nombre de cycles *pluridisciplinaires d'études supérieures* impliquant des INSA
- Nombre d'élèves admis en 3^e année suite à l'obtention d'un *bachelor* ou d'une Licence CPES
- Pour chaque vivier et filière de formation, pourcentage de femmes, de boursiers et d'élèves issus de milieux défavorisés, taux de réussite en fin de 1^{re} année et taux de diplomation

Perspectives

La diversification de l'offre de formation reste une thématique essentielle au niveau national pour lutter contre les inégalités sociales et genrées d'accès et de réussite dans les études supérieures. Au-delà de la prise en compte du caractère social et généré des choix d'orientation dans l'enseignement secondaire, une plus large diversification des viviers de recrutement en 1^{re} année post-Bac pourrait permettre d'anticiper et de répondre à l'évolution des métiers d'ingénieur et aux futurs besoins des entreprises. Elle pourrait permettre d'ouvrir la formation INSA à des profils académiques davantage diversifiés tout en répondant à la philosophie même de la réforme du lycée qui encourage les élèves à faire des choix de cœur mais qui ne devrait pas limiter définitivement leurs possibilités d'orientation par leurs choix de filières et de spécialités effectués très précocement en classe de seconde. Rappelons en effet que ces décisions doivent être prises à un moment de leur vie où la définition des projets académiques et professionnels est encore en construction. Les mutations structurelles de l'enseignement supérieur offrent des opportunités nouvelles qui pourraient être davantage exploitées par le Groupe INSA dans le cadre de son ambition d'inclusion de profils diversifiés. Cette diversification ferait aussi écho à l'histoire et au modèle d'éducation humaniste du Groupe INSA prônant une ouverture aux sciences humaines et sociales. Il serait alors pertinent de mener un travail prospectif pour anticiper de futures évolutions et envisager par exemple un décloisonnement plus important des filières de formation et une hybridation des compétences et des parcours. Le Groupe INSA pourrait être pionnier et s'appuyer sur ses différentes composantes pour expérimenter de nouveaux cursus d'ingénieur associés à une plus grande diversité académique.

Les viviers et les procédures de recrutement actuels du Groupe INSA ne semblent pas favorables à un accroissement conséquent de l'ouverture sociale. Ils doivent être rénovés afin de rétablir des chances équitables d'accès pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

RÉNOVER ET ADAPTER LES PROCESSUS DE RECRUTEMENT

- Rénover les processus de recrutement actuels pour minimiser les biais sociaux et genrés : évaluation des résultats scolaires, barèmes de classement, interclassement des différentes doublettes de spécialités, modalités de l'entretien, etc.
- Former les commissions d'entretiens aux biais sociaux et genrés voire dédié des commissions spécifiques aux publics issus de milieux sociaux défavorisés
- Proposer un entretien d'admission à chaque candidat admissible issu d'un milieu social défavorisé
- Mettre en œuvre des mesures spécifiques pour aller plus loin dans l'équité : harmonisations, points de bonification, points d'environnement scolaire, quotas, analyse individualisée des dossiers scolaires, etc.
- Créer une voie spécifique de recrutement post-Bac réservée aux élèves issus de milieux défavorisés
- Expérimenter des modes innovants d'évaluation des compétences et du potentiel des candidats

ÉLARGIR ET DIVERSIFIER LES VIVIERS DE RECRUTEMENT


- Diversifier les doublettes de spécialités scientifiques et prendre en compte leur composition sociale et genrée
- Envisager le recrutement de doublettes mathématiques + spécialité non scientifique avec une adaptation du cursus
- Adapter les viviers de recrutement aux évolutions structurelles du système éducatif : place des mathématiques dans le tronc commun de filière générale, création des BUT, réforme de la voie professionnelle, etc.
- Renforcer le recrutement de bacheliers technologiques en 1^{re} année (bacheliers STI2D, STL voire STAV) et en 3^e année (CPGE TSI, DUT/BUT, etc.)
- Veiller à préserver la diversité sociale des filières par apprentissage en recrutant majoritairement au sein des viviers BUT, BTS et CPGE TSI
- Renforcer les passerelles avec d'autres formations post-Bac, notamment avec les classes préparatoires aux études supérieures

DÉVELOPPER DES FILIÈRES DE FORMATION FAVORABLES À L'OUVERTURE SOCIALE

- Développer les filières par apprentissage
- Accroître l'offre de formation à destination des bacheliers technologiques : filières dédiées, mise en place d'une « année zéro », classes préparatoires aux études supérieures, etc.
- Créer de nouvelles formations menant à un diplôme intermédiaire à Bac+3 avec une poursuite possible en cycle ingénieur
- Adapter les formations à la diversité des profils étudiants : prise en compte de l'hétérogénéité des profils, hybridation des parcours, allongement du cursus, etc.
- Mener des analyses prospectives pour adapter l'offre de formation aux futurs besoins des entreprises et de la société

Chapitre 4

L'ACCOMPAGNEMENT AU SEIN DES INSA



« Il faut que nos jeunes gens apprennent à vivre dans un univers devenu étrangement mobile »

Gaston BERGER

Chapitre 4 - L'ACCOMPAGNEMENT AU SEIN DES INSA

Ce chapitre est consacré aux préconisations d'actions que les écoles du Groupe INSA pourraient mettre en œuvre afin de permettre à tout étudiant, indépendamment de son origine, de pouvoir étudier, réussir et s'épanouir au sein des campus et des formations.

Le modèle INSA se distingue par un engagement fort et historique en faveur de la diversité sous toutes ses formes, considérée comme une véritable source de richesse et de créativité pour l'ensemble de la communauté étudiante mais également très appréciée et recherchée par les entreprises. Pour cultiver cette diversité, chaque étudiant, quel que soit son genre, son origine sociale, culturelle ou territoriale, son éventuelle situation de handicap, etc., doit pouvoir s'épanouir dans l'écosystème INSA, sans autocensure et sans freins, qu'ils soient d'ordre financier, culturel ou encore psychologique.

Dans le premier tome de ce Livre blanc, nous avons fait le constat que le taux de passage en 2^e année des élèves d'origine sociale défavorisée s'avérait plus faible que pour l'ensemble des étudiants. Cet état de fait révèle l'existence de difficultés spécifiques rencontrées par ces élèves durant leur scolarité. Il est donc essentiel que le Groupe INSA s'empare de cette problématique, d'autant plus si, à terme, davantage de jeunes issus de milieux sociaux modestes étaient recrutés. En effet, le but recherché n'est pas de pouvoir afficher des taux d'étudiants boursiers et/ou issus de milieux sociaux défavorisés en hausse mais bien, en respectant toujours le principe d'équité, d'accompagner tous les apprenants vers la réussite, l'insertion professionnelle et l'épanouissement personnel.

Ce chapitre présente donc des propositions argumentées d'actions qui pourraient être conduites dans trois domaines liés à l'accompagnement des étudiants et à l'inclusivité des campus :

- Des actions visant à garantir des conditions matérielles de vie et d'études équitables pour tous les étudiants (pp. 127-136) ;
- Des actions visant à une intégration réussie favorisant le bien-être au sein des écoles, à l'accompagnement de tous les étudiants vers la réussite académique et l'insertion professionnelle (pp. 137-147) ;
- Des actions visant à renforcer le caractère inclusif des campus INSA et des formations proposées, afin de faire « vivre la diversité » au quotidien (pp.148-156).

GARANTIR DES CONDITIONS MATÉRIELLES DE VIE ET D'ÉTUDES ÉQUITABLES

Les importantes difficultés engendrées par la crise sanitaire (confinements dans des logements parfois exigus, pertes de revenus des responsables légaux et/ou liés à la chute de l'offre de jobs étudiants, etc.) ont mis en lumière la précarité des conditions de vie d'un grand nombre d'étudiants. Celle-ci les a conduit à recourir massivement aux aides ponctuelles et à l'aide alimentaire. Cependant, ces freins d'ordre économique sont antérieurs à la pandémie et revêtent un caractère structurel pour les étudiants issus de milieu modeste. De plus, dans le contexte actuel de crise socio-économique, il est probable qu'elles soient amplifiées dans les années qui viennent. C'est pourquoi le sujet de la précarité étudiante rencontre aujourd'hui un écho tout particulier dans le débat public et questionne fortement les politiques publiques existantes en matière d'aides aux étudiants.

Dans le contexte spécifique du Groupe INSA, même si sa population étudiante est globalement favorisée sur le plan économique, il existe en son sein d'importantes inégalités. En effet, les services de la vie étudiante accompagnent très régulièrement des étudiants en situation financière précaire ou rencontrant des difficultés ponctuelles (accident de vie, rupture familiale, dépenses imprévues, etc.). Des conditions de vie et d'études dégradées engendrent une pression et une charge mentale supplémentaires susceptibles de pénaliser l'intégration et la réussite de ces étudiants. Bien que ces situations concernent une minorité, il est essentiel que le Groupe INSA s'empare de la question en repensant sa politique sociale afin de rétablir des conditions matérielles de vie et d'études équitables pour tous. De plus, une politique audacieuse en matière d'aides aux étudiants, largement affichée en amont, pourrait contribuer à renforcer l'attractivité du Groupe INSA auprès des jeunes et des familles de milieux sociaux modestes. En effet, si la littérature académique française met en avant la détention d'un capital culturel élevé comme un élément particulièrement prédictif des carrières scolaires, d'autres auteurs analysent également le poids des contraintes économiques et les freins qu'elles constituent pour le choix d'études supérieures ambitieuses et/ou coûteuses, générant d'importants mécanismes d'autocensure.

Objectif : Renforcer et mettre en œuvre des politiques sociales et des aides financières pour permettre aux étudiants du Groupe INSA, en particulier aux plus modestes d'entre eux, de suivre leur cursus dans des conditions matérielles les plus équitables possibles.

Acteurs concernés

Cette thématique s'adresse aux étudiants devant faire face à des difficultés d'ordre économique pénalisantes pour leur intégration et leurs conditions de vie et d'études.

Les actions préconisées concerneraient tous les services et entités internes impliqués dans l'accompagnement des étudiants (services de scolarité, de la vie étudiante et de campus, centres médico-sociaux, Centres Gaston Berger, etc.) ainsi que les parties prenantes des écoles (alumni, Fondations INSA, entreprises mécènes, services du CROUS, etc.).

Éléments de contexte

Afin de soutenir financièrement les étudiants, la France a mis en place un dispositif de bourses d'enseignement supérieur attribuées sur critères sociaux par le Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires (CROUS)²⁶⁸. Les étudiants de nationalité française sont éligibles ainsi que les étudiants communautaires après une année de scolarisation en France. Les bénéficiaires sont exonérés des droits d'inscription universitaires (601 €/an pour les écoles du Groupe INSA) et de la Contribution de Vie Étudiante et de Campus (CVEC), fixée à 95 €/an pour l'année universitaire 2022/23. De nombreuses autres aides publiques sont attribuées sur critères sociaux. Par exemple, en cas d'obtention d'une mention Très Bien au Baccalauréat, les boursiers CROUS perçoivent en sus une aide au mérite de 900 €/an pendant trois ans. Les néo-bacheliers qui étaient boursiers de lycée en terminale peuvent également recevoir une aide à la mobilité académique *Parcoursup* de 500 € lorsqu'ils changent d'académie pour suivre des études supérieures. Durant leur cursus, les boursiers CROUS peuvent bénéficier d'une aide à la mobilité internationale (AMI) de l'État d'un montant de 400 € maximum. L'Union Européenne – via son programme *Erasmus+* – ainsi que certaines régions accordent également des aides financières pour la mobilité internationale. Enfin, les étudiants sont éligibles à l'Aide Personnalisée au Logement (APL) versée par la Caisse d'Allocations Familiales (CAF). De nombreux observateurs s'accordent néanmoins à dire que ces dispositifs d'aides publiques restent insuffisants pour assurer de bonnes conditions de vie et d'études aux étudiants les plus défavorisés et ainsi lever les freins économiques à leur accès à une formation du supérieur. Le montant des bourses CROUS, quoique basé notamment sur les revenus de la famille, ne couvre pas l'intégralité du coût d'une année d'études, le reste à charge pour les familles modestes restant alors difficile voire impossible à assumer²⁶⁹. La revalorisation de 4 % des montants de ces bourses, mise en œuvre par le gouvernement à la rentrée 2022 dans le cadre des mesures visant à soutenir le pouvoir d'achat, n'est pas de nature à modifier considérablement ce constat. L'association des résidences étudiantes de France met également en avant le déficit structurel de logements étudiants : 375 000 logements en mars 2021 (parcs locatifs privés et publics), permettant de loger environ 12,5 % des étudiants. Elle estime qu'il serait nécessaire de créer 250 000 logements supplémentaires pour couvrir les besoins actuels, sachant que le nombre d'étudiants a augmenté de manière continue ces dernières années²⁷⁰.

Ces problématiques liées à la vie étudiante font écho à l'actualité parlementaire et politique. Ainsi, un rapport sénatorial publié le 6 juillet 2021 identifie l'accompagnement des étudiants comme « une priorité et un enjeu d'avenir pour l'État et les collectivités ». Il énonce un certain nombre de propositions pour améliorer les conditions de vie étudiante dans ses différents champs (accueil, logement, alimentation, santé, budget étudiant, aides publiques, emploi étudiant, etc.)²⁷¹. Des propositions ont également été émises dans le cadre de la dernière campagne présidentielle par des partis politiques, des syndicats étudiants ou encore des conférences nationales et des *think tank*. Elles font souvent référence aux politiques publiques menées dans d'autres pays, qui font l'objet d'un grand nombre d'études comparatives²⁷². En France, si certains prônent une revalorisation des bourses CROUS pour les échelons les plus élevés, d'autres préconisent un système très différent avec l'instauration d'un « revenu universel étudiant » qui consisterait à allouer une somme unique à tout étudiant pour financer

268. Le barème des bourses CROUS comporte huit échelons selon le revenu brut global des responsables légaux, le nombre d'enfants à charge (dont le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement supérieur) et l'éloignement entre le lieu d'études et le domicile familial. Pour l'année 2022/23, le montant des bourses varie de 1 084 €/an pour l'échelon 0bis à 5 965 €/an pour l'échelon 7. Voir la page dédiée [aux bourses CROUS](#) sur le site officiel de l'administration française.

269. À titre d'exemple, dans le cas d'un étudiant scolarisé dans un établissement du supérieur situé à plus de 250 km du domicile familial, avec un frère ou une sœur également dans l'enseignement supérieur, le revenu brut global annuel de la famille doit être inférieur à 19 910 €, 12 570 € et 1 750 € pour bénéficier respectivement d'une bourse échelon 5 de 4 842 €/an, échelon 6 de 5 136 €/an et échelon 7 de 5 965 €/an.

270. *Public Sénat*, « "Il manque 250 000 logements", alerte l'Association des résidences étudiantes » (par Joseph Stein), publié le 30 mars 2021

271. Sénat, [Accompagnement des étudiants : une priorité et un enjeu d'avenir pour l'État et les collectivités](#), Rapport d'information n° 742 (2020-2021) de M. Laurent LAFON, fait au nom de la mission d'information Conditions de la vie étudiante, déposé le 6 juillet 2021.

272. On peut citer pour exemple l'étude conduite par la Commission Européenne fin 2020 sur les différentes modalités au sein des pays de la communauté européenne (droits d'inscription, dispositifs de revenu universel, prêts étudiants, etc.) : (dir.) KREMO, Anita, *Frais et systèmes nationaux d'aides financières aux étudiants dans l'enseignement supérieur en Europe – 2020/2021*, CE/EACEA/Eurydice, décembre 2020.

ses études et sa vie étudiante. D'autres dispositifs aux modalités analogues ont été proposés (revenu de base, revenu minimum garanti ou garantie d'autonomie), avec pour objectifs de lutter contre la précarité étudiante et de promouvoir l'autonomie des jeunes²⁷³. Le sujet du revenu universel occupe une place importante dans l'actualité politique ces dernières années et une sélection de ressources a été récemment publiée par la bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou²⁷⁴. Les emprunts constituent une autre alternative pour le financement des études²⁷⁵. En effet, alors que les prêts sont très utilisés dans les pays nordiques, notamment au Danemark, peu d'étudiants en France contractent un emprunt bancaire pour financer leurs études. Le rapport d'information précité du Sénat, s'appuyant sur une estimation de l'Union Nationale des Étudiants de France (UNEF), indique qu'environ 300 000 étudiants contracteraient un emprunt bancaire chaque année. D'après l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE), ces emprunts représentent 2 % des ressources moyennes mensuelles des étudiants français, cette modalité étant plus fréquente parmi les étudiants en grande école (par exemple 5 % des effectifs en écoles d'ingénieur contre 4,5 % des étudiants à l'université étaient concernés en 2016). Dans d'autres pays, disposant pourtant de systèmes d'enseignement supérieur très différents entre eux (notamment au niveau des droits d'inscription qui peuvent être très élevés ou au contraire très modiques voire nuls), des Prêts À Remboursement Contingent au Revenu (PARC) ont été mis en place depuis de nombreuses années : citons notamment l'Angleterre (dès 1988), la Suède (dans les années 1980) et l'Australie (en 1989). Les PARC sont des prêts assurés par l'État mais, à la différence d'un prêt classique ou d'un prêt étudiant, leur remboursement ne commence qu'une fois les études terminées, et sous condition d'obtention d'un seuil minimal de revenus. Leur pertinence économique, leur caractère équitable ainsi que la possibilité de les transposer en France ont été questionnés par de nombreuses recherches²⁷⁶. Dans un rapport daté d'avril 2021, l'Institut Montaigne propose la mise en place de PARC associée à une hausse modérée des droits d'inscription qui permettrait d'augmenter les moyens des établissements d'enseignement supérieur publics en manque structurel de ressources, arguant que cette augmentation pourrait être utilisée entre autres pour financer des dispositifs de bourses destinées aux étudiants les plus défavorisés²⁷⁷. Le rapport parlementaire du Sénat précité se déclare opposé à la hausse des droits d'inscription mais propose néanmoins d'expérimenter un dispositif de PARC pour les étudiants intégrant des formations pour lesquelles les droits d'inscription sont élevés voire très élevés. Ces propositions pourraient être mises en exergue prochainement, le gouvernement ayant annoncé le lancement d'une grande consultation à la rentrée 2022 dans l'objectif de réformer le système actuel des aides étudiantes²⁷⁸.

Afin de suivre l'évolution des conditions de vie étudiante, on peut consulter les nombreuses données nationales régulièrement fournies par les enquêtes de l'OVE²⁷⁹. Nous mobilisons également, pour appuyer certaines propositions, les résultats d'une enquête interne menée au sein du Groupe INSA en 2019²⁸⁰. Celle-ci révélait notamment que le budget de vie et d'études était évalué par les répondants entre 600 et 1000 € par mois. Ce budget étudiant varie selon différents facteurs et notamment le montant des droits d'inscription dus et d'éventuels frais de scolarité spécifiques, des frais de logement, de restauration et de transport liés aux trajets école-résidence-domicile familial, des activités extra-scolaires, etc. L'enquête interne montrait également que 10 à 13 % des répondants de nationalité française (selon l'année d'études) faisaient état de difficultés financières affectant leurs études. Les situations de

273. *Le Parisien Étudiant*, « Présidentielle. Quels candidats proposent un revenu universel pour les jeunes ? » (par Sandrine Chesnel), publié le 1^{er} avril 2022.

274. Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou, « [Tout savoir sur le revenu universel](#) », sélection de ressources, mars 2022.

275. Sénat, « [Les aides aux étudiants et frais de scolarité. Allemagne – Danemark – Espagne – Royaume-Uni – Suède](#) », étude de législation comparée n°294, août 2021.

276. Voir par exemples CHARLES, Nicolas, *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, thèse de doctorat soutenue le 14 juin 2013 à l'Université Bordeaux 2 (sous la direction de François DUBET) et COURTIOUX, Pierre, « Les prêts à remboursement contingent

au revenu peuvent-ils réduire les inégalités dans l'enseignement supérieur ? », *Regards croisés sur l'économie*, n°16, 2015/1, pp. 191-202. Notons que l'idée de tels prêts n'est pas récente, ayant été évoquée dès 1955 par l'économiste Milton Friedman.

277. Institut Montaigne, [Enseignement supérieur et recherche : il est temps d'agir !](#), avril 2021.

278. *Le Monde*, « La réforme des bourses étudiantes en France, un chantier d'ampleur » (par Soazig Le Nevé), publié le 29 août 2022.

279. OVE, [Repères 2020](#), Enquête sur les Conditions de vie des étudiants, janvier 2021.

280. Cette enquête concernait les étudiants de toutes les écoles du Groupe INSA. Le nombre de questionnaires exploitables s'élevait à 5 220, soit environ 29 % des étudiants sondés.

précarité s'avéraient plus nombreuses pour les répondants d'origine extra-communautaire : 35 à 49 % d'entre eux déclaraient ressentir des difficultés. Des conséquences tant sur le plan de la santé (psychologique et physique) que sur les résultats académiques et générant des mécanismes multiples d'autocensure tout au long du cursus (intégration limitée à la vie étudiante, choix contraints pour les lieux de stage, d'apprentissage et de destination pour la mobilité internationale, etc.) étaient évoquées. Bien que nous ne puissions pas établir à l'heure actuelle de lien causal entre les difficultés rencontrées et la non-réussite dans le cursus (faute de données disponibles), il est probable que ces éléments soient liés. Il convient ainsi d'agir fortement pour pallier aux difficultés rencontrées par les étudiants, en particulier ceux d'origine modeste.

NOS PRÉCONISATIONS

Les actions préconisées visent à établir des conditions équitables de vie et d'études au sein des écoles du Groupe INSA, dans le cadre du renouvellement de leur politique sociale. Elles s'appuient sur la mise en place de dispositifs d'aides financières et sociales, associée à une communication et une information efficace sur ces aides, à la fois préventive et incitative, ainsi qu'à une organisation interne efficiente. Il est important de noter que certaines de ces préconisations nécessiteraient que le Groupe INSA dégage de nouvelles ressources financières importantes et que leur pertinence devrait être réexaminée si de nouvelles politiques publiques venaient à être mises en œuvre dans un avenir proche.

Quatre grands axes ont été identifiés :

- Renforcer les dispositifs d'aides financières sur critères sociaux*
- Instaurer des bourses de vie et d'études pour les étudiants d'origine modeste*
- Développer de nouvelles politiques sociales en matière de vie étudiante*
- Optimiser les actions d'information et l'organisation interne*

Renforcer les dispositifs d'aides financières sur critères sociaux

Les aides financières devraient poursuivre l'objectif de placer l'ensemble des étudiants dans des conditions matérielles qui permettent de démarrer et de suivre sereinement leur cursus. Notons que les situations économiques des étudiants peuvent être très diverses selon leur situation personnelle et familiale. Idéalement, une analyse individualisée des ressources et des charges de l'étudiant permettrait de lui allouer une aide financière en fonction du reste à charge. Cependant, une telle procédure mobiliserait des ressources humaines démesurées compte-tenu des effectifs importants d'étudiants au sein du Groupe INSA. Nous préconisons ainsi de mettre en place des dispositifs d'aides de droit commun à destination des étudiants les plus défavorisés sur le plan économique, que ce soit pour les aider à s'installer dans leur vie étudiante ou pour leur permettre de vivre décemment. Ces dispositifs devraient être complétés par des fonds sociaux mobilisables tout au long de l'année afin de pouvoir répondre aux difficultés ponctuelles ou imprévues de tout étudiant. Différents types d'aides pourraient ainsi être mis en place selon les ressources mobilisables par les écoles du Groupe INSA.

- Pour un néo-bachelier, l'entrée dans une école du Groupe INSA implique la plupart du temps un départ du domicile familial et une installation à proximité ou sur un campus (en 2019, seuls 5 % environ des élèves-ingénieurs français résidaient chez un membre de leur famille). Cette situation génère des frais importants, parfois difficilement supportables par les familles (frais de dossier et caution locative, assurance habitation, abonnement internet, mutuelle, déménagement et/ou achat de mobilier, équipement informatique, etc.) qui s'ajoutent au règlement des droits d'inscription annuels, de la CVEC et à d'éventuels frais de scolarité spécifiques. Depuis 2019, les primo-entrants qui bénéficiaient d'une bourse de lycée l'année précédente obtiennent automatiquement une bourse d'accueil de

la Fondation du Groupe INSA, d'un montant de 500 €²⁸¹. Dans une logique d'équité, nous préconisons d'allouer une **allocation d'installation à tout néo-bachelier boursier CROUS**, dont le montant pourrait être gradué selon l'échelon²⁸². Dans le cadre du plan « Bienvenue en France », cette allocation pourrait être étendue aux élèves étrangers répondant aux mêmes critères sociaux et économiques. En effet, la très grande majorité d'entre eux, en particulier les étudiants d'origine extra-communautaire, ne sont pas éligibles aux aides publiques françaises et ne bénéficient d'aucune bourse de leur pays d'origine. D'après l'enquête interne de 2019, environ 4 % des répondants de nationalité extra-communautaire déclaraient bénéficier d'une bourse du gouvernement français et 8 à 15 % (selon l'année d'études) d'une ou plusieurs bourse(s) d'un gouvernement étranger. Cette enquête révélait que le pourcentage d'élèves déclarant des revenus annuels de leurs responsables légaux inférieurs à 20 000 € était supérieur parmi les étudiants extra-communautaires que parmi les étudiants français. En fonction des ressources financières de chaque école, il pourrait également être envisagé d'étendre cette allocation d'installation (graduée selon l'échelon) à tout primo-entrant boursier CROUS, quelle que soit l'année d'entrée.

- Parallèlement, dans le but de soulager davantage les étudiants et les familles modestes et de leur offrir une aide complémentaire de nature structurelle, nous préconisons de mettre en place un **dispositif de bourses de vie et d'études** réservée aux boursiers CROUS échelons 5, 6 et 7 (voir encadré p.132).
- En complément de ces aides de droit commun, chaque établissement devrait veiller à alimenter des **fonds sociaux ou fonds de solidarité** suffisamment importants pour faire face aux situations d'urgence et/ou ponctuelles des étudiants (accident de vie, rupture familiale, charges imprévues, etc.), qu'ils soient français ou étrangers, boursiers ou non. Ces aides ponctuelles sont nécessaires afin de pouvoir réagir au plus vite afin que les étudiants ne soient pas pénalisés dans leurs études et/ou leur vie quotidienne. Dans ce même objectif, les INSA devraient également s'interfacer et collaborer avec les services locaux du CROUS pour faire appel à leurs fonds d'urgence et aux dispositifs d'Aides Spécifiques Allocations Ponctuelles (ASAP), auxquels les étudiants INSA sont éligibles.
- Dans le cadre de leur scolarité au sein du Groupe INSA, les étudiants peuvent aussi rencontrer des difficultés ponctuelles pour assumer des dépenses exceptionnelles générées par les périodes de stages ou de mobilité internationale. L'enquête interne précitée révélait ainsi que, parmi les répondants ayant effectué un échange (d'un semestre ou d'un an) à l'étranger, près d'un sur quatre avait été contraint de renoncer à certaines destinations pour des raisons financières. Des témoignages d'étudiants montrent que ce renoncement peut aussi concerner certains lieux de stages, éloignés du lieu d'études ou du domicile, privant certains étudiants de futures opportunités professionnelles. Certains élèves qui suivent leur cursus dans une filière par apprentissage, à partir de la 3^e année post-Baccalauréat, peuvent aussi rencontrer des difficultés analogues car ils sont parfois contraints d'avoir deux logements (sur leur lieu d'études et près de leur entreprise) ou de multiplier les déplacements. Pour éviter que les étudiants ne s'autocensurent sur certaines destinations pour des raisons financières, les écoles devraient mettre en place des fonds dédiés auxquels ils pourraient faire appel. Nous préconisons également de mettre en place un fonds dédié à l'accompagnement des élèves en situation de handicap qui peuvent rencontrer des difficultés spécifiques pour leur séjour à l'étranger ou leurs stages, engendrant des coûts supplémentaires.

281. Voir la page dédiée [aux bourses sur le site de la Fondation du Groupe INSA](#).

282. Notons que 29,7 % des élèves-ingénieurs primo-entrants dans un INSA bénéficient d'une bourse CROUS en 2021/22.

Instaurer des bourses de vie et d'études pour les étudiants d'origine modeste

Les préconisations figurant ci-dessus s'appuient sur des dispositifs d'aides compensatoires aux difficultés financières rencontrées par les étudiants. Dans l'attente d'une potentielle refonte des aides publiques au niveau national, il nous paraît essentiel de lutter dès à présent contre les inégalités financières au sein des écoles du Groupe INSA. Nous préconisons ainsi la mise en œuvre d'un dispositif de bourses de vie et d'études qui serait réservé aux élèves boursiers CROUS aux échelons les plus élevés, c'est-à-dire les échelons 5, 6 et 7 (qui constituent 5,2 % des élèves-ingénieurs du Groupe INSA en 2021/22). Notons que la mise en place d'un tel dispositif fait partie des préconisations émises en 2019 par le *think tank* Terra Nova²⁸³. L'idée serait alors de proposer une aide complémentaire au montant alloué par le CROUS afin de couvrir l'intégralité du coût moyen d'une année d'études. Cette aide pérenne devrait être idéalement allouée tout au long du cursus INSA mais, dans un premier temps, elle pourrait être attribuée durant les trois premières années d'études post-Bac car les étudiants ont souvent accès à de nouvelles ressources grâce à des stages d'études rémunérés et/ou des jobs étudiants en 4^e et 5^e année. Nous préconisons également de réfléchir à la mise en place d'une aide financière pour les étudiants étrangers les plus défavorisés que l'on

retrouve très régulièrement parmi les étudiants qui font appel aux fonds sociaux.

Ce dispositif s'inscrirait dans une démarche d'équité et de solidarité de la communauté INSA envers les étudiants les plus fragiles économiquement. Dans une logique de réciprocité, et afin de développer le sentiment d'appartenance et l'adhésion au modèle INSA, il pourrait être envisagé de conditionner l'octroi d'aides financières à un engagement des bénéficiaires à participer aux dispositifs qui leur seraient proposés pour favoriser leur intégration et leur réussite. Ils pourraient également être fortement incités à devenir ambassadeur de l'école durant leur cursus (en participant à des salons ou forums étudiants, à des actions conduites dans l'enseignement secondaire ou encore en témoignant de leur parcours) et/ou à participer aux actions menées en faveur de l'ouverture sociale auprès des collégiens et lycéens (par exemple en devenant tuteurs). Ils pourraient également être incités, comme tous les diplômés, à poursuivre des actions après leurs études, par exemple en parrainant des étudiants, en témoignant ou encore en participant à des actions de promotion ou de formation, aux entretiens d'admission, aux campagnes de dons, etc., pour faire vivre pleinement et sur le long terme le modèle social des INSA.

Développer de nouvelles politiques sociales en matière de vie étudiante

En complément de ces aides financières directes, nous préconisons que les établissements INSA travaillent à la mise en œuvre de nouvelles politiques sociales en matière de vie étudiante. Ces aides indirectes devraient s'appuyer sur les connaissances accumulées quant aux principaux postes de dépenses des étudiants, aux conditions de la vie étudiante et aux difficultés rencontrées. Elles devraient viser à ce que chacun puisse bénéficier, de la manière la plus équitable possible, de conditions facilitant l'intégration, la réussite et l'épanouissement au sein des différents cursus de formation proposés.

- Les écoles du Groupe INSA disposent de logements réservés à leurs apprenants (soit dans des établissements propres soit grâce à des partenariats avec les CROUS ou avec les associations d'*alumni*) qui ne suffisent pas à couvrir la totalité des besoins. D'après l'enquête de 2019, environ 60 % des répondants de 1^{re} et 2^e année post-Bac étaient logés dans une résidence INSA et 8 % dans une résidence CROUS. Cette proportion diminuait au fil des années d'études : en 5^e année post-Bac, 60 % de cette population résidait dans un logement indépendant. Il conviendrait de poursuivre le **développement d'une offre de logement sur les campus INSA ou à proximité immédiate**. Un objectif de moyen terme pourrait être de proposer une offre attractive et garantie à tous les publics issus de la diversité (ayant des responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée, élèves en situation de handicap, originaires d'un Département ou Région d'Outre-Mer, mineurs, étrangers). Cette offre devrait pouvoir être étendue à tous les étudiants de 1^{re} année ainsi

283. ANDLER, Martin ; BLOCH, Daniel ; DONZELOT, Jules ; HAMMOND, Constance, MIQUELARD-GARNIER, Guillaume ; RICHER, Martin ; THAUVRON, Arnaud, « Viser plus haut ». *De nouvelles ambitions pour démocratiser l'enseignement supérieur*, Terra Nova, octobre 2019, p. 36. Le rapport préconise que ce dispositif soit mis en place pour aider les jeunes de milieux défavorisés à fort potentiel et qu'il soit alimenté et géré par une fondation recueillant des fonds publics et des fonds privés et bénéficiant d'une fiscalité très favorable.

qu'aux admis directs en 3^e année. Une telle mesure, largement communiquée en amont, serait de nature à rassurer les élèves et leurs familles dans la phase d'arrivée dans une école du Groupe INSA. En outre, les prix des loyers étudiants pourraient être plafonnés et/ou échelonnés en fonction de la situation sociale de chacun, dans le cadre d'une **politique tarifaire de logement** propre à chaque INSA ou négociée avec les structures locatives, dans la mesure où le logement constitue le premier poste de dépenses des étudiants (57 % de leur budget en moyenne au niveau national, selon l'OVE).

- La politique sociale devrait également s'appuyer sur le **développement de dispositifs de soutien aux conditions de vie étudiante** afin de permettre un accès équitable à l'offre de formation et à la vie de campus dans toutes ses dimensions (culture, sport, santé, vie associative, etc.). Sur ces sujets, il serait souhaitable de reproduire et d'approfondir les enquêtes menées en interne afin de mesurer plus finement les contraintes financières des étudiants en termes d'intégration à la vie sociale et culturelle des campus. Pour soulager les étudiants les plus modestes qui doivent parfois gérer au plus près leur budget et renoncement à certaines activités, de nombreuses possibilités d'aides indirectes, allouées sur critères sociaux, pourraient être expérimentées. Il serait par exemple possible de procéder à une exonération partielle ou totale de certains droits et frais (droits d'inscription, frais spécifiques de certaines filières internationales, sportives de haut-niveau et artistiques, écoles d'été, etc.)²⁸⁴. En outre, des politiques tarifaires pourraient être appliquées selon les revenus des familles ou l'échelon de bourse CROUS de l'étudiant : elles pourraient concerner le logement, la restauration²⁸⁵, les activités d'intégration et les événements culturels. Un soutien financier pourrait être accordé aux associations ou structures locales proposant de l'aide alimentaire (par exemple sous forme de bons d'achats) et/ou œuvrant à la création d'une épicerie solidaire sur chaque campus. Des subventions pourraient également être allouées spécifiquement pour permettre une réduction des coûts liés aux adhésions aux associations étudiantes ainsi qu'aux licences sportives et/ou aux sorties culturelles et d'intégration. Il conviendrait aussi de recenser les possibilités régionales ou locales de subventions permettant la réduction du coût des abonnements liés aux transports en commun et/ou à un abonnement internet. Ces soutiens devraient permettre de répondre aux besoins exprimés par les étudiants : les répondants de l'enquête de 2019 déclarant être en difficulté financière évoquaient surtout des contraintes pour avoir plus de loisirs et pour retourner voir plus souvent leur famille. Enfin, les possibilités de développer des prêts et/ou des ventes d'équipement à tarifs préférentiels (matériel informatique, vélos, trottinettes, mobilier, etc.) devraient être étudiées. Notons que tous ces dispositifs, pour devenir efficaces, devraient être pensés par chaque établissement en associant les élus et les associations étudiantes et en recherchant des partenariats avec les collectivités territoriales, les structures culturelles et le tissu économique et industriel local.
- En dépit des aides (directes ou indirectes) actuellement allouées aux étudiants, certains exercent une activité salariée en parallèle de leurs études, par choix ou par nécessité. Néanmoins, lorsque ces emplois sont trop chronophages, ils peuvent devenir pénalisants pour le suivi et la réussite des études, notamment parce qu'ils réduisent le temps effectivement consacré à celles-ci. Ainsi, parmi les 9 % des répondants à l'enquête 2019 qui exerçaient une activité salariée, 85 % travaillaient pendant les vacances universitaires, 32 % le week-end et 42 % pendant la semaine. Pour éviter des situations de décrochage scolaire, nous préconisons donc de développer, au sein même des écoles INSA et/ou dans des structures partenaires, une offre de **jobs étudiants compatibles avec la scolarité** (bibliothèques, restauration, étudiants-relais, tutorats, etc.). Ces offres d'emploi devraient être centralisées et diffusées en priorité vers les étudiants aux situations économiques précaires, avec des procédures administratives (dépôt de candidature, établissement des contrats étudiants, etc.) facilitées. Pour aller plus loin dans cette démarche, notons qu'il serait également possible d'étendre cette offre à des emplois saisonniers sur les campus ou en lien avec des structures partenaires, pouvant être exercés pendant les vacances universitaires.

284. Rappelons qu'en 2020/21 les filières spécifiques (arts-études, sport-études) des INSA sont moins ouvertes socialement que les filières classiques des INSA (constat effectué sur la base des PCS des responsables légaux des étudiants).

285. Notons que la disposition nationale du repas à un euro du CROUS est maintenue pour l'année universitaire 2022/23. Elle concerne les étudiants boursiers ou identifiés comme précaires par les services du CROUS.

Optimiser les actions d'information et l'organisation interne

Une politique d'aides sociales aux étudiants n'est efficace que si elle parvient à atteindre ses cibles et à proposer des solutions appropriées. Elle doit donc être associée à une information performante, à la fois préventive et incitative, ainsi qu'à une organisation interne structurée et agile. L'objectif est en effet de pouvoir répondre au plus vite et au plus près des besoins des étudiants afin qu'ils puissent s'intégrer aisément dans l'écosystème INSA, que leur scolarité ne soit pas perturbée et qu'ils puissent s'emparer le plus facilement possible des dispositifs en place. L'optimisation des nombreux dispositifs d'aides existants a ainsi été régulièrement évoquée au cours des entretiens et réunions menés dans le cadre de ce Livre blanc, notamment par des étudiants qui notaient la multiplication des services et des interlocuteurs dédiés, la complexité de certaines procédures et leur manque de visibilité.

- Il serait tout d'abord important de communiquer plus largement, en amont des candidatures, sur les coûts et le budget nécessaire pour suivre une année d'études ainsi que sur les différents dispositifs d'aides possibles. Cette préconisation devrait viser bien sûr tous les candidats potentiels mais en particulier les élèves issus d'environnements moins favorisés ainsi que les élèves étrangers afin que ces derniers puissent décider de venir étudier en France en toute connaissance de cause, sans se retrouver en grande difficulté financière dès leur arrivée. Ces informations pourraient être diffusées via différents canaux (sites du Groupe INSA et des écoles, réseaux sociaux, salons et forums dans les lycées, etc.) et via différents supports (capsules vidéo, guides et/ou plaquettes, etc.). En amont de la rentrée, il conviendrait également d'envoyer une documentation exhaustive aux responsables légaux des étudiants admis et d'organiser des webinaires, pour les étudiants et les familles, abordant également les questions d'ordre pratique (par exemple les inscriptions, les procédures administratives, les dispositifs d'accueil, les modalités les plus efficaces pour trouver un logement, etc.).
- Les actions d'information devraient être poursuivies après l'intégration à l'école, notamment en direction des primo-entrants de la 1^{re} à la 4^e année. Afin de faciliter la diffusion des ressources, celles-ci devraient être centralisées sur une plateforme unique, qui pourrait également intégrer un système de dialogue à distance afin de répondre à toutes les questions et d'orienter les étudiants vers les personnes ou services appropriés. Ces ressources pourraient également être diffusées via d'autres supports (guides, flyers, affiches, réseaux sociaux, etc.). Des présentations des dispositifs et des personnes ressources pourraient être organisées en présentiel ou en webinaire auprès des promotions étudiantes en début d'année.
- Au-delà des actions d'information, il est primordial de convaincre les étudiants de s'emparer des dispositifs d'aides existants. En effet, solliciter de l'aide, notamment auprès des services sociaux, peut avoir une connotation négative et n'est donc pas une évidence pour tout un chacun. C'est ainsi que, selon l'enquête de 2019, seuls environ 3 % des répondants de nationalité française ayant rencontré une difficulté financière ponctuelle avaient sollicité les services sociaux de l'école. Cette proportion était plus élevée parmi les répondants extra-communautaires (environ 10 %). Il conviendrait donc de mener des actions visant à lever les éventuels freins d'ordre psychologique ou culturel en aidant les étudiants à dédramatiser leurs difficultés afin qu'ils soient en capacité de réagir rapidement. Par exemple, la mise en place d'ateliers ou de supports vidéo sur différents thèmes tels que « Apprenez à gérer votre budget ! », « Que faire en cas de difficultés financières ? », « Osez demander de l'aide », etc., pourrait être envisagée. Dans chaque INSA, un mur d'expression (physique et/ou virtuel) des difficultés rencontrées pourrait être instauré pour que les étudiants prennent conscience qu'ils ne sont pas seuls à vivre certaines situations et osent davantage demander de l'aide.

- Les écoles devraient également travailler à une **organisation interne structurée et agile** au bénéfice des étudiants, en permettant notamment l'allocation de toutes les aides précitées le plus tôt possible après la rentrée scolaire. Toutes les procédures, du dépôt et de l'examen des candidatures jusqu'à la décision d'attribution et au virement de l'aide devraient être optimisées. Cela nécessite un point d'entrée unique pour les étudiants, des outils informatiques adaptés permettant le dépôt des candidatures dès l'inscription des étudiants, une dématérialisation des dossiers de candidature (fourniture des pièces justificatives, etc.), la mise à disposition des éléments nécessaires aux décisions des commissions d'attribution, notamment l'historique de l'ensemble des aides perçues par chaque étudiant durant son cursus (CROUS, aides au mérite, aide à la mobilité *Parcoursup*, bourses internes, aides à la mobilité internationale, fonds sociaux, etc.) et enfin des outils automatisés de communication et d'échange avec les demandeurs. De nombreuses entités sont nécessairement impliquées dans de tels processus transversaux (directions des formations, services scolarité, sociaux, vie étudiante, financiers, comptables, fondations INSA, etc.). Un pilotage fort, des ressources humaines dédiées et bien identifiées par les étudiants ainsi qu'une bonne coordination entre les services sont donc indispensables. L'idée de l'instauration, dans chaque école, d'un **service unique dédié à l'accompagnement des étudiants** pour l'intégration sur les campus et l'obtention des aides financières (éventuellement dans un lieu physique unique telle une « Maison des étudiants »), mériterait d'être étudiée. Il pourrait également être très pertinent de s'appuyer sur un **réseau d'étudiants-relais** spécialisés sur certaines thématiques (résidence, santé, procédures administratives, connaissance des dispositifs d'aides) qui, après formation, pourraient assurer des missions d'information, de prévention, d'accompagnement et d'orientation vers les professionnels et personnes ressources de l'établissement, dans le cadre de jobs étudiants rémunérés. Un tel accompagnement social de proximité pourrait grandement faciliter l'intégration et la réussite de l'ensemble des élèves.

Indicateurs d'évaluation et d'impact

- Nombre et taux d'étudiants bénéficiaires d'aides financières directes (bourse d'accueil, allocation d'installation, bourse de vie et d'études)
- Nombre de bénéficiaires des fonds sociaux
- Enveloppes consacrées aux aides financières, selon leur typologie
- Montant moyen de l'aide financière par bénéficiaire, selon leur typologie
- Nombre de logements INSA (ou équivalents) et taux d'élèves y résidant, selon leur profil social
- Nombre de dispositifs d'aides indirectes à caractère social pour soutenir les conditions de vie étudiante
- Nombre de bénéficiaires d'aides indirectes ; montant des aides alloués selon leur typologie
- Nombre d'emplois proposés aux étudiants d'origine modeste ; nombre de bénéficiaires de ces offres
- Nombre et nature des canaux de diffusion des informations sur les aides sociales (vidéos, plaquettes, guides, webinaires, présentations, etc.)
- Nombre et nature des actions visant à aider les étudiants à s'emparer des dispositifs
- Nombre de ressources humaines dédiées à l'accompagnement social des étudiants

Perspectives

Dans le cadre du projet de rénovation de son modèle social, un enjeu essentiel de moyen terme pour le Groupe INSA serait de proposer une offre commune en matière d'aides financières et sociales, c'est-à-dire selon des modalités identiques (en termes de cibles et de montants) dans chaque INSA. Une politique sociale partagée permettrait en effet de communiquer bien en amont des candidatures auprès des lycéens et des familles, sur le site du Groupe INSA et les sites d'orientation les plus consultés par les lycéens mais aussi sur les salons étudiants, lors des présentations dans les collèges et lycées ou encore via les réseaux sociaux. À l'image de celui du CROUS, un simulateur pourrait alors être mis à disposition des candidats afin qu'ils puissent connaître le montant de l'aide financière à laquelle ils pourraient prétendre. En contribuant à lever certains freins économiques, l'ensemble des dispositifs serait susceptible de renforcer l'attractivité du Groupe pour les lycéens les plus défavorisés.

De telles mesures en faveur de l'équité des conditions de vie étudiante auraient bien entendu un coût important pour les établissements du Groupe INSA. À l'heure actuelle, ceux-ci ne sont pas en mesure d'assumer ces coûts car, comme la plupart des écoles publiques, ils disposent de marges de manœuvre et de ressources propres très limitées. La CVEC a bien vocation, entre autres, à mettre en place des mesures sociales mais elle reste très insuffisante pour conduire des actions d'ampleur. Dans le cadre du plan national « Bienvenue en France », les écoles pourraient mobiliser une part de la collecte des droits d'inscription majorés des étudiants extra-communautaires pour soutenir les élèves étrangers les plus en difficulté mais cette collecte reste également insuffisante pour couvrir tous les frais liés à l'accueil des élèves étrangers. En conséquence, pour mettre en œuvre une nouvelle politique sociale plus ambitieuse tout en s'inscrivant dans des modèles économiques viables, l'enjeu pour les écoles du Groupe INSA est de dégager de nouvelles sources de financement en s'appuyant notamment sur le soutien de l'Etat, des régions et des collectivités territoriales ainsi que sur la Fondation du Groupe INSA et les Fondations locales de chaque INSA.

ACCOMPAGNER VERS LA RÉUSSITE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Nous sommes convaincus qu'une politique d'ouverture sociale ne doit pas se contenter de recruter des étudiants aux profils diversifiés, elle doit aussi aider tous ceux qui rencontrent des difficultés à s'intégrer et à s'épanouir dans leurs études. Des actions spécifiques doivent ainsi être mises en place pour garantir à tout élève, quelle que soit son origine ou son parcours antérieur, des chances équitables de réussir son cursus et son insertion professionnelle. La diversité des profils d'apprenants accueillis au sein du Groupe INSA génère inévitablement des besoins différents en termes d'accompagnement. Celui-ci doit être pensé tout au long du cursus mais une attention particulière doit être portée à la 1^{re} année post-Baccalauréat. En effet, cette année de transition est déterminante pour la suite du parcours, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur s'avérant délicat pour bon nombre d'étudiants, d'autant plus que leur projet professionnel est souvent encore mal défini. Certains jeunes issus de milieux défavorisés peuvent, en particulier, rencontrer des difficultés spécifiques comme l'atteste leur taux de réussite en fin de 1^{re} année en moyenne plus faible que pour l'ensemble des promotions. Pour ces étudiants, agir sur leurs conditions matérielles de vie est certes essentiel afin qu'ils puissent s'engager sereinement dans leurs études, mais il n'est pas certain que les seules mesures d'ordre économique suffisent à favoriser la réussite du plus grand nombre d'entre eux. Il s'agit alors d'identifier la nature des difficultés rencontrées, auxquelles il est nécessaire d'apporter des réponses adaptées tant préventives qu'à visée de remédiation. À cet égard, des recherches académiques ont été consacrées aux facteurs de réussite dans les universités pour apporter des pistes explicatives aux taux importants d'échec et d'abandon, constatés notamment en Licence. En revanche, à notre connaissance, peu d'études ont été publiées sur les conditions de réussite dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et dans les grandes écoles. Ces dernières communiquent souvent sur des taux élevés de réussite en mettant en avant la qualité de leur recrutement et de leurs dispositifs d'accompagnement mais peu sur les difficultés que les étudiants peuvent rencontrer. Cette absence de données limite les possibilités de recherches sur les causes des inégalités de réussite dans les formations sélectives et complexifie la conception de dispositifs d'accompagnement adaptés et efficaces.

Objectifs : Identifier les difficultés rencontrées par les étudiants selon leur profil sociologique, concevoir des dispositifs adaptés pour l'accompagnement à l'intégration, à la réussite académique et à l'insertion professionnelle.

Acteurs concernés

Cette thématique vise en priorité les étudiants d'origine sociale modeste mais plus généralement toutes les populations d'élèves pouvant rencontrer des difficultés spécifiques durant leur cursus.

Les actions préconisées concerneraient un grand nombre d'acteurs internes impliqués dans la formation et l'accompagnement des étudiants : directions des formations, enseignants et enseignants-chercheurs, services médico-sociaux, Centres Gaston Berger, associations, étudiants, etc. Les diplômés ainsi que les entreprises partenaires et les Fondations INSA pourraient prendre une place importante dans les actions dédiées à la construction du projet professionnel des étudiants. Certains dispositifs nécessiteraient également de faire appel à des professionnels extérieurs.

Eléments de contexte

La problématique de la réussite dans l'enseignement supérieur est souvent abordée en France sous le prisme des universités publiques, régulièrement placées au cœur des débats médiatiques en raison des taux importants d'échec et d'abandon en Licence. Une note récente indique ainsi que seuls 44 % des bacheliers inscrits en 1^{re} année de Licence en 2016 ont décroché leur diplôme en trois ou quatre ans, ce taux variant fortement en fonction de certaines caractéristiques des étudiants : le parcours scolaire antérieur (notamment la filière de Bac et la mention obtenue), le sexe et l'origine sociale²⁸⁶. Depuis les années 1990, une riche littérature académique a été produite pour tenter de mieux cerner les déterminants de la réussite à l'université²⁸⁷. Les études montrent que l'origine sociale et le genre des étudiants influencent moins les chances de réussite que dans l'enseignement secondaire mais qu'ils conservent un impact sur les parcours (les taux d'abandon et de réorientation étant plus élevés pour les étudiants issus de milieux sociaux défavorisés et pour les hommes). Elles confirment aussi que le parcours scolaire antérieur de l'étudiant (nombre de redoublements, filière du Bac et mention obtenue à ce diplôme notamment) est particulièrement prédictif des trajectoires de réussite. Depuis le début des années 2010, les chercheurs s'intéressent en outre aux facteurs contextuels, auparavant peu étudiés, que ce soit en France ou à l'étranger, notamment au fonctionnement de l'université et aux pratiques pédagogiques des enseignants.

Au sein du Groupe INSA, les données publiées dans le premier tome de ce Livre blanc indiquaient qu'en 2018/19 les jurys de fin de 1^{re} année avaient prononcé l'exclusion de 7 % des élèves-ingénieurs primo-entrants et proposé une réinscription en 1^{re} année à 4,9 % d'entre eux²⁸⁸. De plus, 5,3 % avaient démissionné en cours d'année universitaire. Ces analyses corroborent les résultats des recherches quant à l'impact du parcours académique antérieur, les élèves titulaires d'un Bac scientifique français présentant des taux de passage en 2^e année plus élevés que les titulaires d'un Bac technologique ou d'un Bac étranger. Elles corroborent également les constats faits quant au profil des démissionnaires en cours de 1^{re} année, proportionnellement plus nombreux parmi les étudiants ayant deux responsables légaux de Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) moyenne ou défavorisée. L'étude montrait que l'origine sociale influait également sur la probabilité d'obtenir une admission en 2^e année un an après l'entrée à l'INSA²⁸⁹. En revanche, aucune différence significative en fonction du sexe n'était relevée. Il est probable que des différences de réussite académique de même nature existent dans d'autres grandes écoles, sans qu'elles ne soient publiquement documentées à ce jour (les études se centrant surtout, en France, sur les inégalités d'accès à

286. op.cit. MESR, « [Parcours et réussite en Licence : les résultats de la session 2020](#) », Note Flash du SIES, n°24, novembre 2021.

287. DUGUET, Amélie ; LAMBERT-LE MENER, Marielle ; MORLAIX, Sophie, « Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°57, 2016, pp. 31-53.

288. Nous avons fait le choix d'étudier l'année universitaire 2018/19 car les données des deux années universitaires suivantes, certes disponibles, s'avéraient particulières (notamment en termes de taux de passage en année supérieure globaux) en

raison de la prise en compte par les jurys de fin d'année des conséquences liées à la crise sanitaire sur la scolarité des étudiants. Nous prévoyons en revanche de reproduire ces analyses à compter de l'année universitaire 2022/23.

289. Parmi les primo-entrants en 1^{re} année dans les INSA, titulaires d'un Bac scientifique et de nationalité française, en 2017/18 et 2018/19 (effectifs cumulés), 87,4 % de ceux ayant deux responsables légaux de PCS très favorisée ont accédé à l'année supérieure un an après l'entrée dans l'école, contre 77,5 % de ceux ayant deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée. Des différences de même ordre étaient mises en évidence entre les non boursiers et les boursiers échelons 5 à 7.

ces institutions). Pour les bacheliers de filière générale, nous privilégions les pistes explicatives relatives à l'adaptation aux études supérieures, au bien-être et à l'apprentissage du « métier d'étudiant »²⁹⁰, qui ont été évoquées par les acteurs de terrain²⁹¹.

La première année dans l'enseignement supérieur est un temps d'initiation pour tous les étudiants qui découvrent un nouvel environnement dont ils doivent rapidement acquérir les codes et les usages. Cette arrivée dans le monde étudiant constitue un changement de vie majeur et, pour beaucoup, une première expérience de vie quotidienne hors du cercle familial. Elle peut s'avérer à la fois grisante, notamment du fait d'un sentiment nouveau de liberté et d'autonomie, et déstabilisante d'un point de vue social et culturel. Dans le cadre de la formation elle-même, les attentes des équipes enseignantes, nouvelles par rapport à celles du lycée, que ce soit en termes de méthodes de travail ou d'exigences académiques, marquent également une rupture importante à laquelle il est nécessaire de s'adapter rapidement. Au-delà de la 1^{re} année, il est souvent estimé que les étudiants maîtrisent suffisamment les savoir-être et savoir-faire nécessaires à leur réussite, ce que semblent prouver les très faibles taux d'échec observés à partir de la 2^e année²⁹². Certains contributeurs à ce Livre blanc ont cependant évoqué des difficultés d'intégration et d'adaptation rencontrées par des étudiants admis directs en 3^e année aux parcours antérieurs très divers, qui devraient également faire l'objet d'une attention toute particulière.

Concernant l'insertion professionnelle, d'après les enquêtes annuelles de la Conférence des Grandes Écoles (CGE), les diplômés des écoles d'ingénieur adhérentes (dont les INSA) bénéficient de conditions d'emploi très favorables : le taux net d'emploi à moins de 6 mois s'élève ainsi à 91,1 % en 2022. On observe néanmoins qu'en France les femmes accèdent moins souvent à un statut de cadre à l'embauche ainsi qu'à un contrat à durée indéterminée (CDI) et restent aujourd'hui moins bien rémunérées que les hommes²⁹³. Certaines recherches évoquent également, au niveau national, un effet de l'origine sociale sur l'insertion professionnelle : par exemple, une enquête du Céreq réalisée auprès des jeunes entrés dans la vie active en 2013 évoquait le fait que « même aux niveaux les plus élevés de l'enseignement supérieur ([master], grandes écoles et doctorat), les enfants de cadres ont plus de chances de s'inscrire dans les trajectoires d'accès durable à l'emploi »²⁹⁴. Ce constat avait déjà été établi pour les diplômés de 2^e ou de 3^e cycle universitaire²⁹⁵. Ces analyses font écho à l'avantage de détenir un capital social, plus communément appelé un « réseau », qu'il soit transmis ou acquis, pour faciliter l'insertion professionnelle. On peut également constater qu'au niveau national la transition vers l'emploi est plus difficile pour les jeunes immigrés²⁹⁶. Sur cette question, nous manquons de données, l'origine sociale des diplômés n'étant pas considérée dans les enquêtes d'insertion de la CGE. Nous préconisons ainsi d'introduire la variable de l'origine sociale dans celles-ci. D'autres études sur les trajectoires professionnelles devraient être initiées en lien avec l'Observatoire social du Groupe INSA afin d'orienter la conception de nouvelles actions pour lutter contre de potentielles inégalités selon le sexe et l'origine sociale des diplômés.

290. COULON, Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, éd. PUF, coll. « Politique d'aujourd'hui », 1997.

291. L'hypothèse d'un éventuel écart de résultats scolaires à l'entrée dans l'école en fonction de l'origine sociale devra également être testée. Cependant, elle nous semble peu pertinente dans la mesure où les élèves intégrant le Groupe INSA présentent tous de bons voire de très bons dossiers scolaires et qu'une très grande majorité d'entre eux obtient une mention Bien ou Très Bien au Baccalauréat.

292. Des études internes devraient néanmoins s'intéresser au profil des étudiants qui démissionnent ou ne réussissent pas au-delà de la 1^{re} année, afin de pouvoir mettre en œuvre des remédiations adéquates.

293. CGE, *L'insertion des diplômés des grandes écoles. Résultats de l'enquête 2022*, juin 2022.

294. (coord.) HENRARD, Valentin ; ILARDI, Valérie, *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2013*, Céreq Enquêtes, n° 1, octobre 2017.

295. op.cit. PEUGNY, Camille, « L'école, vecteur de reproduction sociale » in (dir.) DURU-BELLAT, Marie ; VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie du système éducatif*, éd. PUF, coll. « Quadrige Manuels », 2016.

296. (dir.) BEAUCHEMIN, Cris ; HAMEL, Christelle ; SIMON, Patrick, *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED, coll. « Grandes enquêtes », 2016.

NOS PRÉCONISATIONS

Nos propositions sont centrées autour de dispositifs d'accompagnement à l'intégration des étudiants mais aussi à la réussite académique et à l'insertion professionnelle. Elles mêlent des actions préventives visant à renforcer la capacité des étudiants à anticiper et à apprendre le « métier d'étudiant » et des actions de remédiation face aux difficultés rencontrées. Ces préconisations visent à rassurer et à accompagner les étudiants pour qu'ils vivent au mieux leur scolarité, à renforcer leur confiance en eux et à les placer sur des trajectoires de réussite académique et professionnelle.

Quatre grands axes ont été identifiés :

- Accompagner l'intégration dans les études supérieures*
- Détecter les difficultés académiques et y remédier*
- Aider à la construction du projet de formation et professionnel*
- Prendre en compte l'origine sociale au cours du cursus*

Accompagner l'intégration dans les études supérieures

La première année d'études dans l'enseignement supérieur est particulièrement difficile à appréhender et s'avère souvent complexe à gérer pour un grand nombre d'étudiants et en particulier pour certains publics potentiellement plus « fragiles ». Du fait d'un éloignement familial important (par exemple les élèves originaires d'un pays étranger ou d'un Département ou Région d'Outre-Mer – DROM) et/ou parce qu'ils sont les premiers de leur environnement proche à accéder à des études supérieures, elle peut même constituer un véritable choc social et culturel. À cet égard, certains étudiants issus de milieux sociaux défavorisés expriment parfois un sentiment de décalage voire un syndrome de l'imposteur qui caractérise souvent les jeunes que l'on appelle communément les « transfuges de classe »²⁹⁷. Plongés dans un environnement inconnu dans lequel il faut trouver ses marques, acquérir les codes et comprendre les attentes académiques différentes de celles du lycée, ces jeunes peuvent développer un sentiment d'illégitimité, voir leur image et leur confiance en eux impactées au risque de pénaliser l'intégration et la réussite. De plus, cette adaptation doit être rapide pour que les étudiants ne perdent pas pied dès les premières semaines de l'année face au rythme soutenu des enseignements. Afin de prévenir des situations de stress et/ou de mal-être et d'anticiper les risques de décrochage, il convient ainsi d'accompagner ces étudiants de manière spécifique au cours des premiers mois pour les placer dans de bonnes conditions de vie et d'études et leur offrir les meilleures chances de succès. La période d'intégration nécessite de la part des étudiants des apprentissages multiples relatifs à l'autonomie, aux exigences académiques et aux modalités de la vie étudiante (par exemple quant à l'équilibre entre investissement scolaire et activités extra-scolaires). De nombreux dispositifs d'accompagnement sont déjà en place dans certains INSA : écoles d'été, pré-rentreées, journées ou semaines d'intégration, tutorats entre pairs, mentorat ingénieur, soutien enseignant, etc.²⁹⁸ À partir de ces expériences multiples et en nous appuyant également sur certaines recherches, nous préconisons la mise en œuvre de **dispositifs ciblés vers les étudiants issus de milieux défavorisés**.

- La première de ces propositions est la mise en place d'une **école d'été** à l'image de celles déjà existantes dans certains INSA en direction des élèves internationaux, originaires des DROM ou encore d'étudiants sous convention diversité dans le cadre des Cordées de la réussite. Celles-ci ont démontré leur pertinence et sont particulièrement appréciées des bénéficiaires. Nous proposons de mettre en place une école d'été dédiée aux élèves primo-entrants issus de milieux modestes (boursiers du secondaire et/ou ayant des responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée). Cette école d'été aurait vocation à être une période d'intégration visant à aider les étudiants à s'acclimater aux campus et à régler les questions organisationnelles et administratives pour commencer sereinement leurs

297. Un « transfuge de classe » désigne un individu qui change de milieu social au cours de sa vie. La littérature récente regorge de récits ou d'études sur de telles expériences, en particulier suite à une poursuite d'études dans une grande école.

298. Un panorama des dispositifs d'inclusion des diversités du Groupe INSA est présenté en pp. 60-68 du premier tome de ce Livre blanc.

études dès les premiers jours de cours. Avant l'arrivée massive des autres étudiants, il s'agirait de les mettre en confiance en veillant à une bonne installation dans leur nouveau logement, en s'assurant qu'ils disposent de l'équipement informatique nécessaire (et, dans le cas contraire, à rechercher activement des solutions), en les accompagnant dans leurs démarches administratives et leurs demandes d'aides financières, en les aidant à prendre en main l'environnement numérique de travail, etc. L'objectif serait aussi qu'ils s'approprient leur nouvel environnement en leur faisant découvrir le campus et les locaux communs (restaurants, centres de documentation, locaux d'enseignement, structures sportives et associatives, services médico-sociaux, etc.). Il semble également important de leur présenter l'histoire du Groupe INSA, ses valeurs, sa politique d'ouverture ainsi que l'organisation de la scolarité et les dispositifs d'accompagnement qui leur seront proposés. Leur faire rencontrer les personnes ressources de l'établissement, leur présenter la vie associative et culturelle, leur faire visiter la ville, etc., sont autant d'éléments qui peuvent également faciliter leur intégration. La plupart de ces activités ainsi que l'animation des soirées et des week-ends pourraient être assurées par des étudiants-relais accueil, par le Bureau des Élèves (BDE) et par les associations étudiantes. Le second objectif de ces écoles d'été serait de préparer les étudiants au suivi des enseignements en leur proposant par exemple des ateliers de méthodologie de travail ainsi que des séances de révision des fondamentaux disciplinaires de lycée prérequis pour aborder le cursus de 1^{re} année. Certains de ces modules pourraient éventuellement être mutualisés entre les INSA et se dérouler en distanciel. Notons enfin qu'une telle école d'été pourrait être rendue obligatoire pour les élèves recrutés via un dispositif national d'ouverture sociale et qu'elle devrait bien évidemment rester gratuite pour les bénéficiaires afin qu'aucune contrainte financière ne limite leurs possibilités d'y participer.

- L'accompagnement devrait se poursuivre tout au long de la 1^{re} année. En particulier, aider les étudiants à développer leurs compétences psycho-sociales est une voie susceptible de favoriser leur bien-être et leur réussite. De nombreux contributeurs ont en effet souligné que certains jeunes, notamment quand ils sont issus de territoires ruraux ou de milieux sociaux défavorisés, avaient parfois des difficultés à comprendre et à s'appropriier les codes et les implicites de la formation mais aussi de la vie de campus. Cette situation peut fortement contribuer à réduire le sentiment de bien-être voire à empêcher la prise de confiance en soi et en ses capacités, autant de facteurs qui peuvent conduire à de la démotivation et augmenter les risques d'abandon ou d'échec. Dès lors, il conviendrait de privilégier les actions préventives en incitant les élèves à solliciter les personnes ressources et à se saisir des dispositifs proposés afin qu'ils puissent se sentir à l'aise et intégrés dans toutes les dimensions de la vie étudiante. Nous préconisons ainsi d'identifier des personnes référentes pour chaque étudiant ciblé. Il pourrait s'agir d'un **tuteur enseignant** et/ou d'un **parrain étudiant** en année supérieure. Ces référents pourraient avoir des rôles différents et complémentaires, les tuteurs enseignants intervenant davantage sur les aspects formation, les parrains étudiants sur l'intégration dans la vie de campus. Interlocuteurs privilégiés vers lesquels les étudiants pourraient se tourner en cas de besoin d'informations, de questionnements ou de difficultés de tout ordre, ces référents pourraient contribuer à rassurer, orienter et renforcer la motivation des étudiants. En particulier, le parrainage étudiant peut faciliter le lien social au sein de l'établissement, aider à prendre confiance en soi et à exprimer plus aisément ses difficultés et ses doutes. Il peut contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance des étudiants et, dans une logique de réciprocité, enclencher des dynamiques positives d'entraide entre les promotions. Durant l'année, pour renforcer les liens, les dynamiques de groupe et l'esprit de solidarité, il pourrait également être organisé quelques regroupements des étudiants et des référents pour échanger sur des thématiques données et/ou pour des événements conviviaux, festifs ou culturels. Une autre proposition serait la mise en place d'**ateliers de « coaching » individuel ou collectif**, mis en œuvre par des personnels formés en interne et/ou des professionnels extérieurs, dont l'objectif serait d'apprendre aux étudiants à mieux se connaître, à identifier leurs forces et leurs faiblesses, à formaliser leurs difficultés afin de développer leur capacité de réaction, de renforcer leur confiance en eux et de travailler sur leur motivation, facteurs perçus comme essentiels à la réussite. D'autres types d'ateliers (gestion du stress, gestion du temps, alimentation, sommeil, sophrologie, etc.) pourraient également favoriser leur bien-être.

Détecter les difficultés académiques et y remédier

L'accompagnement à la réussite académique en 1^{re} année post-Bac est une problématique dont les écoles INSA se sont emparées depuis de nombreuses années en développant des dispositifs qu'elles tentent d'améliorer afin de s'adapter, en particulier, à l'évolution des profils des étudiants intégrant le Groupe INSA. À cet égard, la récente réforme du lycée a introduit depuis la rentrée 2021 une difficulté supplémentaire liée à une plus forte hétérogénéité des élèves selon les spécialités suivies en première et terminale. Le sujet de l'accompagnement académique reste un problème complexe car les apprenants dans toute leur diversité n'ont pas tous les mêmes besoins. Pour une majorité des étudiants, un accompagnement semi-collectif ou collectif par les enseignants et des actions de tutorat inter-promotions peuvent donner le coup de pouce suffisant. En revanche, pour certains étudiants rencontrant de plus grandes difficultés, un soutien académique beaucoup plus individualisé et mené par des enseignants serait nécessaire.

Un autre aspect mis en avant par de nombreux contributeurs réside dans la difficulté à détecter très tôt dans l'année les étudiants rencontrant des difficultés académiques. En dépit de dispositifs déjà mis en œuvre par les écoles du Groupe INSA, certaines de ces difficultés ne sont révélées qu'au bout de plusieurs semaines à la lumière des premiers résultats aux évaluations de contrôle continu voire des évaluations de fin de premier semestre. Or, compte-tenu du rythme soutenu des enseignements, une prise en charge précoce apparaît nécessaire pour éviter les décrochages souvent rédhibitoires pour la suite de l'année. De plus, une détection trop tardive peut rendre moins efficaces les soutiens mis en place par les équipes pédagogiques, limitant ainsi les chances de l'étudiant de pouvoir inverser la tendance et d'accéder à l'année supérieure. Dans une logique préventive, il conviendrait ainsi de renforcer les modalités de détection précoce, associés à la mise en place de dispositifs de remédiation adaptés et ciblés. Plusieurs propositions peuvent être formulées en ce sens.

- **L'identification des populations d'élèves les plus susceptibles de rencontrer des difficultés académiques** est une première voie pour anticiper et mettre en place des soutiens très tôt dans l'année. Pour ce faire, il serait nécessaire de réaliser chaque année une analyse statistique des résultats de fin de semestre et de fin d'année en fonction de différentes variables sociologiques. On peut citer par exemple l'origine territoriale (élèves étrangers, originaires des DROM ou de territoires ruraux), l'origine sociale (boursiers du secondaire, boursiers CROUS selon l'échelon, responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée), le genre et l'origine académique (filière de lycée, doublettes de spécialités de terminale). Ainsi, sur la base de telles analyses réalisées sur plusieurs années consécutives, il serait possible d'identifier les populations à cibler prioritairement et de mettre en place des dispositifs de soutien adaptés, à l'image de ce qui est déjà instauré dans les INSA pour les élèves issus des DROM et sous convention diversité. Même si le constat d'une moindre réussite académique en 1^{re} année des élèves issus de milieux sociaux défavorisés présenté dans le premier tome reste à confirmer sur plusieurs années universitaires, nous préconisons dès à présent de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs de soutien académique pour ces étudiants. Bien évidemment, parmi les différentes populations identifiées, certains étudiants ne rencontreront aucune difficulté majeure. Il conviendrait alors de proposer l'accompagnement en début d'année à l'ensemble des populations identifiées puis d'en dispenser certains étudiants dès lors que leurs enseignants auraient attesté de résultats suffisants pour ne pas avoir besoin de soutien spécifique.
- Si cette identification des profils d'étudiants présentant des risques plus élevés d'être en difficulté académique peut s'appuyer sur des analyses statistiques, la détection individuelle des étudiants pour l'année universitaire en cours ne peut que reposer sur les équipes enseignantes qui, en amont des premières évaluations, peuvent repérer rapidement certains élèves ne répondant pas aux attentes, au travers de leurs interactions directes en face-à-face pédagogique. Pour faciliter le travail de détection des enseignants, nous préconisons de mettre à leur disposition des données sur le parcours antérieur de leurs élèves au lycée (établissement de scolarisation, spécialités et options suivies, notes de dossier et appréciations des enseignants, notes et mention au Bac). Sous réserve de l'accord des étudiants et du respect du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), certaines données personnelles pourraient également être portées à la connaissance des

enseignants. Ces informations pourraient être l'origine territoriale, les PCS des responsables légaux, le statut boursier du secondaire, l'échelon de bourse CROUS, une situation de handicap, un statut particulier (sportif de haut niveau, artiste confirmé, etc.). L'ensemble de ces données permettrait aux enseignants de mieux cerner le profil de leurs élèves afin de prêter une attention particulière à ceux appartenant aux populations « fragiles », de leur apporter des conseils individualisés et de les orienter le cas échéant vers des dispositifs de soutien adaptés très tôt dans l'année. Actuellement, les enseignants n'ont pas connaissance de ces données ou n'y ont pas facilement accès. L'objectif pourrait être de mettre en place un **tableau de bord personnalisé pour chaque étudiant**, regroupant l'ensemble des données citées précédemment pour permettre à chaque enseignant d'avoir une vision globale de la situation scolaire de ses élèves en visualisant en temps réel les résultats obtenus dans l'ensemble des disciplines. En effet, les étudiants démontrent parfois des points forts dans des disciplines différentes (sciences fondamentales, sciences expérimentales, sciences humaines et sociales, etc.). Or, il a été constaté que certains enseignants avaient tendance à porter un jugement global sur l'élève fondé sur les résultats obtenus par celui-ci dans sa discipline, ce qui peut parfois conduire à la construction d'une image négative de l'étudiant pouvant impacter la relation dans le face-à-face pédagogique. Nous pensons que la connaissance des résultats de l'étudiant dans toutes les disciplines permettrait d'éveiller la vigilance quant au jugement hâtif sur celui-ci et contribuer à l'amélioration de la relation pédagogique. Notons également que les effets de certaines pratiques enseignantes sur les inégalités d'apprentissage au sein des groupes classes (selon l'origine sociale et/ou le genre notamment) font actuellement l'objet de recherches académiques qui pourraient à terme être mobilisées pour **requestionner les pédagogies et les rendre plus inclusives**. Enfin, des réunions des équipes enseignantes devraient également être régulièrement organisées pour partager les différents avis sur les étudiants et discuter des dispositifs les plus adaptés pour soutenir ceux présentant des difficultés.

- Concernant les actions de **soutien académique**, les écoles mettent déjà en place des dispositifs aux modalités diverses, qui peuvent être proposés à l'ensemble des étudiants, réservés à certaines populations et/ou ciblés vers les élèves en difficulté. Il peut s'agir d'ateliers méthodologiques et/ou de séances collectives de soutien disciplinaire effectués par des enseignants. Certains INSA ménagent des créneaux hebdomadaires dans les emplois du temps pour des séances collectives et régulières, sur volontariat et/ou obligatoires pour des étudiants ciblés. Cependant, les étudiants issus de la diversité peuvent avoir besoin d'un soutien plus individualisé avec davantage de proximité et d'échanges avec leurs enseignants. Afin d'initier le suivi de ces élèves, un rendez-vous individuel dès le premier mois avec un professeur référent pourrait être institutionnalisé, appuyé par exemple par un questionnaire renseigné en amont par l'étudiant. Pour les élèves les plus en difficulté, un soutien effectué par les enseignants pourrait recouvrir différentes modalités : tutorat individuel ou en petits groupes (3 ou 4 étudiants), corrections individualisées des évaluations, auto-évaluation, entretiens réguliers, etc. L'objectif serait d'aider les étudiants à mieux comprendre les attentes des enseignants en termes de connaissances, de compétences et de méthodologie, attentes qui comportent parfois une part implicite que ne saisissent pas certains étudiants, ce qui est susceptible de renforcer les inégalités scolaires préexistantes. De plus, des **stages de remédiation**, gratuits pour les bénéficiaires et assurés par des enseignants volontaires dans le cadre de leur service statutaire d'enseignement, des doctorants voire des étudiants de 4^e et 5^e année, pourraient être proposés pendant les petites vacances universitaires, afin d'aider les élèves les plus en difficulté à combler certaines lacunes en termes de connaissances mais aussi de compétences méthodologiques et organisationnelles.
- Le développement des **dispositifs de tutorat inter-promotions** est également une piste intéressante. Mis en place dans certaines écoles du Groupe INSA, ils pourraient être développés auprès des primo-entrants de 1^e, 2^e et 3^e année. Ces tutorats auraient vocation à apporter du soutien scolaire dans les matières où les étudiants sont en difficulté. Les tuteurs seraient sélectionnés sur critères académiques parmi les étudiants des années supérieures et pourraient être chargés d'encadrer les élèves individuellement ou par petits groupes (au maximum 4). Ils devraient en amont recevoir une formation de base à la gestion de groupe et aux méthodes pédagogiques puis être guidés et encadrés collectivement par des enseignants référents. Le dispositif devrait être mis en place à fréquence régulière, sur la

durée si nécessaire, c'est-à-dire tout au long de l'année d'entrée à l'INSA. Il devrait être adapté pour certaines populations d'élèves, en particulier pour les étudiants en situation de handicap pour lesquels un tutorat individuel semble plus approprié. Notons que les différents éléments de l'identité sociale des étudiants pourraient être pris en considération dans l'appariement des tuteurs et des tutorés afin de favoriser l'identification à des rôles modèles et de faciliter les échanges et les interactions.

Les préconisations rédigées ci-dessous s'inscrivent dans une logique d'équité et ciblent en priorité les étudiants primo-entrants en 1^{re} année les plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'intégration et de réussite. Cependant, il conviendrait de porter également une attention particulière à certains profils d'admis directs en 3^e année (sous statut étudiant et apprenti), pour lesquels il est parfois constaté des difficultés d'intégration et des déficits d'acquisition de certaines compétences académiques et méthodologiques.

Aider à la construction du projet de formation et professionnel

Même si les diplômés du Groupe INSA parviennent à s'insérer massivement et rapidement sur le marché de l'emploi, il est possible que ces taux globaux masquent des disparités selon les profils sociologiques. En particulier, de nombreuses études montrent que la qualité de l'insertion professionnelle (en termes par exemple de temps de recherche, de stabilité de l'emploi, de rémunération et de statut) varie notamment en fonction du sexe et du statut d'études (étudiant ou apprenti). Il est possible qu'elle diffère également selon l'origine sociale des ingénieurs diplômés, même si cette dimension n'a pas été spécifiquement investiguée à ce jour par le Groupe INSA et que peu d'études existent sur le sujet. Dans une logique d'équité, les écoles pourraient donc agir pour que l'ensemble des étudiants accède à des conditions d'insertion équitables en les aidant à construire et à affiner progressivement leur projet professionnel. Notons à cet égard qu'être capable de construire son projet personnel est une compétence à part entière à acquérir durant le cursus, clairement identifiée dans certains référentiels. Des modules dédiés au projet professionnel sont ainsi inclus dans les maquettes pédagogiques afin de développer cette compétence pour tous les apprenants. Cette réflexion contribue également à éclairer la quête de sens des étudiants, nécessaire au maintien de leur motivation et de leur investissement dans la durée. Cependant, certains étudiants sont moins bien armés que d'autres pour avancer dans la construction de leur projet et un accompagnement renforcé peut être nécessaire. Nous pensons en particulier aux élèves issus de milieux défavorisés et aux femmes, qui peuvent être concernés par cette problématique mais sur des dimensions toutefois très différentes. Pour les premiers, le déficit de capital social et le manque de rôles modèles dans leur environnement proche peuvent induire une certaine méconnaissance des domaines, des métiers et des fonctions d'ingénieur et une vision insuffisante du champ des possibles en termes d'insertion professionnelle. Leur manque de réseau et leur non-maîtrise des codes peuvent également impacter la qualité de cette insertion par manque d'ambition et de confiance en soi. Concernant les femmes, on observe une forme d'autocensure pour certains secteurs d'activité considérés comme plus « masculins ». Ainsi, au sein du Groupe INSA, on constate une orientation moindre des femmes vers certaines spécialités d'ingénieur telles que l'informatique et le numérique, la mécanique ou encore le génie électrique²⁹⁹. Cette autocensure s'explique par les effets de la socialisation genrée, des représentations mentales et des stéréotypes véhiculés dès l'enfance ainsi que par un manque de rôles modèles féminins³⁰⁰. Par ailleurs, on constate une persistance des écarts de conditions d'embauche entre les femmes et les hommes au sortir des études, qui se caractérisent par des salaires en moyenne inférieurs dès le premier emploi, par un taux plus élevé d'emplois temporaires ou précaires et par de moindres possibilités d'accéder à des statuts de cadre, à des postes à responsabilité et à des promotions tout au long de leur carrière. Au-delà des modules dédiés inclus dans les maquettes pédagogiques, nous préconisons quelques pistes d'actions complémentaires pour accompagner les étudiants dans la construction de leur projet professionnel.

299. EROUART, Marion, *Analyses psychosociales des processus d'orientation genrés vers et pendant la formation d'ingénieur-e-s*, thèse soutenue le 16 décembre 2020 sous la direction de M. Philippe SARNIN à l'Université Lumière Lyon 2.

300. De nombreuses études existent sur ce sujet. Par exemple, concernant l'informatique, voir les travaux d'Isabelle COLLET, notamment *Les oubliés du numérique*, éd. Le passeur, 2019.

- Les échanges avec des professionnels exerçant dans les principaux secteurs d'activité des ingénieurs semblent incontournables pour aider les étudiants à se projeter plus aisément après leurs études et à enrichir leurs perspectives futures. Au-delà des stages réalisés en entreprise dans le cadre de la formation ou de conférences et de rencontres organisées par les départements de formation, des dispositifs complémentaires peuvent être proposés à l'ensemble des élèves-ingénieurs volontaires. Le **mentorat ingénieur** est une piste intéressante : déjà en place dans certains INSA, il permet d'instaurer une relation plus individualisée entre un étudiant et un professionnel. Le mentorat est un accompagnement bénévole apporté par une personne expérimentée, dite « mentore », à une autre personne moins expérimentée, dite « mentorée ». Il peut être proposé dès la 1^{re} année et tout au long du cursus et peut être réalisé sous différentes modalités. Sous forme collective, il peut prendre la forme de rencontres régulières durant lesquelles plusieurs ingénieurs peuvent échanger avec un groupe d'étudiants sur des sujets prédéfinis. Sous forme individuelle, il consiste à binômer un étudiant avec un mentor, l'appariage pouvant être réalisé selon les souhaits de l'étudiant concernant le profil du professionnel (domaine d'ingénierie, spécialité, type de fonction, origine sociale, etc.). Le mentorat doit permettre d'accompagner les étudiants dans leur réflexion sur leur projet personnel et professionnel, de contribuer à donner du sens à leurs études, à renforcer leur motivation et à favoriser leur réussite et leur épanouissement personnel. Les mentors peuvent ainsi aider les étudiants à mieux se représenter le monde de l'entreprise, les différents domaines et métiers d'ingénieur et à ouvrir leur champ des possibles. L'objectif est également d'aider les mentorés à mieux s'approprier leur projet de formation, à être acteurs de leur parcours et à faire des choix éclairés et cohérents avec leur projet en construction (domaine et spécialité d'ingénieur, lieux de stages, de mobilité internationale, entreprises pour un cursus sous statut apprenti, recherche du premier emploi, engagements associatifs ou extra-scolaires, etc.). Au travers d'échanges informels et réguliers, les mentors peuvent également répondre aux différents questionnements des étudiants notamment sur les conditions de travail dans les entreprises (quotidien d'un ingénieur, conciliation vie professionnelle et vie personnelle, télétravail, etc.). Ils peuvent aussi les accompagner dans la rédaction de CV et de lettres de motivation ainsi que dans la préparation d'entretiens de recrutement. Le dispositif de mentorat peut être décliné au féminin pour les étudiantes qui souhaitent être mises en relation avec une femme ingénieure et s'interrogent plus particulièrement sur la place des femmes dans les secteurs et métiers d'ingénieur, dans les entreprises mais aussi fréquemment sur la conciliation des temps de vie. Cette relation peut permettre de lever certains stéréotypes genrés, de donner de la confiance aux étudiantes pour se diriger par exemple vers des secteurs encore très masculins. Les dispositifs de mentorat pourraient être déployés dans toutes les écoles du Groupe INSA en s'appuyant sur la force des réseaux d'*alumni* INSA mais aussi sur des ingénieurs ou autres professionnels (ressources humaines, responsables de la politique sociale des entreprises, etc.) travaillant dans des entreprises partenaires.
- Dans une logique d'équité plus affirmée, d'autres dispositifs pourraient être proposés aux élèves issus de milieux sociaux modestes disposant d'un faible capital social. Dans les dernières années d'études notamment, des modules d'accompagnement en petits groupes pourraient leur être proposés. Réalisés par des professionnels, ils auraient pour objectif de les préparer à la recherche d'un stage ingénieur, d'une entreprise d'accueil en alternance ou encore de leur premier emploi. Ces étudiants pourraient alors être spécifiquement accompagnés pour identifier leurs compétences et leurs points forts, apprendre à les valoriser (CV, lettres de motivation, entretiens de recrutement, réseaux sociaux), formaliser leur projet, acquérir les codes sociaux des entreprises, être formés à la construction d'un réseau et à la négociation salariale, etc. Il pourrait également leur être proposé des entretiens blancs réalisés dans des entreprises partenaires dans des conditions proches du réel. Ces mêmes dispositifs pourraient également être déclinés au féminin en mettant en place des ateliers dédiés aux étudiantes afin de leur donner de l'ambition, de la confiance et leur transmettre les clés nécessaires pour négocier auprès des recruteurs et aller vers des conditions d'embauche de même niveau que celles des hommes.

Prendre en compte l'origine sociale au cours du cursus

L'origine sociale des étudiants peut impacter l'ensemble de leur parcours dans l'enseignement supérieur et au-delà, depuis leur arrivée dans une école du Groupe INSA jusqu'à leur diplomation, que ce soit dans leur intégration, leur réussite, leur bien-être ou encore leur insertion professionnelle. Au-delà des propositions d'accompagnement énoncées précédemment, nous préconisons d'aller plus loin dans les mesures d'équité en considérant davantage le profil sociologique des étudiants.

Il semble tout d'abord indispensable de sensibiliser très largement les communautés enseignantes aux difficultés spécifiques que peuvent rencontrer les étudiants issus de milieux sociaux défavorisés. Dans le cadre d'une politique sociale affirmée, les écoles pourraient confier aux enseignants la mission d'assurer un suivi et un accompagnement resserrés de ces étudiants afin de favoriser leur réussite. Pour faciliter ce suivi, il serait nécessaire de rendre aisément accessibles les données sur le profil des étudiants en mettant en place un tableau de bord de suivi personnalisé de chaque élève, centralisant les informations sur son parcours antérieur, son origine sociale et territoriale, ses résultats académiques dans l'ensemble des matières, son assiduité, les appréciations des enseignants, les remarques des référents pour les situations particulières, etc. Cette mise à disposition de dossiers dématérialisés, pouvant être alimentés en temps réel par l'ensemble des personnes en lien direct avec les étudiants, nécessiterait des systèmes d'information performants qu'il serait nécessaire de développer au sein des écoles, tout en respectant les règles de protection des données. Au-delà de ce suivi au quotidien, les cellules d'ingénierie pédagogique des INSA pourraient mettre en œuvre des programmes (conférences, ateliers, vidéos, etc.) visant à donner aux enseignants des clés pour accompagner les étudiants issus de la diversité. Les écoles du Groupe INSA devraient également institutionnaliser la mise en œuvre, sur toute la durée du cursus, de dispositifs préventifs et de remédiation sur lesquels les enseignants pourraient s'appuyer, par exemple le tutorat étudiant ou un stage de remédiation.

Tout au long du cursus, de nombreux jurys ou commissions internes statuent sur le parcours des étudiants dans les écoles du Groupe INSA. Citons notamment les jurys d'admission de fin de semestre et de fin d'année qui arbitrent sur la poursuite d'études ainsi que les commissions d'examen des candidatures aux différents

parcours possibles (spécialités d'ingénieur, filières par apprentissage, sections internationales, artistiques et sportives, départ en échange international, etc.). Nous préconisons que les jurys de fin de 1^{re} année considèrent davantage le profil social et le parcours antérieur des étudiants dans leurs décisions. Concernant les jurys d'admission, il pourrait être envisagé d'élargir les possibilités d'aménagement de scolarité et d'individualisation des parcours. En effet, l'origine sociale peut rendre difficile l'intégration de certains étudiants et nécessiter une phase d'adaptation plus longue que la moyenne. Ainsi, pour les étudiants rencontrant des difficultés académiques majeures en fin de premier semestre, les jurys pourraient préconiser un aménagement du cursus dans le cadre d'un nouveau contrat pédagogique. Celui-ci pourrait consister en un allègement du second semestre suivi éventuellement d'une réinscription dans la même année, avec maintien de toutes les aides financières directes ou indirectes auxquelles l'étudiant est éligible. De même, il conviendrait que les jurys de fin d'année puissent statuer sur les possibilités et les modalités de poursuite d'études au sein d'un INSA au regard des résultats obtenus, des capacités et de l'investissement de l'étudiant mais aussi de son origine et de son parcours de vie. Une autre possibilité à étudier serait que les jurys d'affectation dans les départements de spécialité puissent davantage prendre en compte les vœux de ces étudiants afin de préserver leur motivation pour la suite des études et ne pas rajouter d'obstacles supplémentaires à la construction de leur projet et à leur insertion professionnelle. Pour les acceptations dans les sections à thème, la prise en compte de l'origine sociale pourrait permettre d'équilibrer davantage la composition sociale de ces sections. Enfin, en cas de démission ou d'exclusion par les jurys, quelles qu'en soient les causes (mauvaise orientation, décrochage, démotivation, mal-être, etc.), il relève de la responsabilité sociale des écoles d'accompagner et de faciliter la réorientation des élèves concernés. Il s'agirait avant tout de dédramatiser ces situations afin que les étudiants ne perdent pas confiance en eux et puissent s'inscrire dans une nouvelle trajectoire de réussite. Comme le font déjà certaines écoles du Groupe, l'aide apportée peut concerner le choix d'une nouvelle formation et un accompagnement individualisé pour réaliser les démarches administratives de réinscription. De nouvelles passerelles pourraient également être mises en place localement avec d'autres établissements du supérieur.

Indicateurs d'évaluation et d'impact

- 👉 Taux de passage en année supérieure, de redoublement, d'aménagement de scolarité, d'abandon et d'exclusion, selon le parcours antérieur, l'origine territoriale, le sexe et l'origine sociale
- 👉 Nombre d'écoles d'été, nombre et profil des participants
- 👉 Nombre d'élèves bénéficiaires de dispositifs d'accompagnement (soutien, tutorat)
- 👉 Nombre de stages de remédiation, nombre de participants
- 👉 Nombre d'ateliers thématiques dédiés à l'intégration dans les études supérieures et au développement de *soft skills*, nombre de participants
- 👉 Nombre d'actions dédiées à l'accompagnement au projet professionnel, nombre de bénéficiaires
- 👉 Taux de satisfaction des étudiants, tuteurs, enseignants, *alumni*, etc. sur chaque dispositif

Perspectives

Aujourd'hui, les facteurs d'intégration et de réussite des étudiants issus de la diversité restent encore mal identifiés et insuffisamment investigués, que ce soit au sein du Groupe INSA ou plus largement dans les grandes écoles. En particulier, les effets de l'origine sociale et/ou territoriale restent, pour une grande part, à mesurer à l'aide d'outils et de protocoles d'enquêtes appropriés, tant quantitatifs que qualitatifs. Nous préconisons que le Groupe INSA poursuive ses recherches sur l'identification et la qualification des difficultés rencontrées par les élèves issus de milieux sociaux modestes afin de mieux comprendre la construction des inégalités de réussite et d'orientation au sein des cursus de formation. En particulier, les analyses sur les profils d'élèves qui abandonnent ou échouent en 1^{re} et 3^e année post-Bac devraient être approfondies. Au-delà des compétences académiques, il serait également intéressant de concevoir des outils d'évaluation et d'auto-évaluation de la progression des élèves dans l'acquisition des compétences psycho-sociales et de *soft skills*. L'objectif serait de concevoir des solutions d'accompagnement plus adaptées, travaillées par des professionnels de l'accompagnement pédagogique et social. Il conviendrait également d'approfondir les analyses sur les déterminants des choix d'orientation durant le cursus, concernant notamment les choix de spécialités, afin de lutter contre l'auto-sélection avérée des jeunes femmes et des jeunes hommes vers certaines d'entre elles. Il s'agirait alors de réfléchir à une adaptation des programmes d'accompagnement à la construction du projet personnel et professionnel. Il serait enfin intéressant d'approfondir les enquêtes d'insertion professionnelle afin d'y inclure des dimensions relatives à l'origine sociale, à l'origine ethnique et au genre, dans cette même logique de mettre en évidence de potentielles inégalités, notamment en termes de conditions d'insertion et de trajectoires professionnelles et – le cas échéant – de tenter d'y remédier via des dispositifs adaptés et renforcés pour certains publics étudiants. Nous espérons que ces analyses approfondies puissent stimuler des démarches similaires dans d'autres grandes écoles, tant d'ingénieur que dans d'autres domaines de formation, afin de pouvoir procéder à des comparaisons et accumuler les connaissances nécessaires à l'amélioration des dispositifs.

RENFORCER L'INCLUSIVITÉ DES CAMPUS ET DES FORMATIONS

Valeur constitutive du modèle INSA, la diversité ne se décrète pas mais se cultive. Au-delà de la volonté d'attirer et de recruter des jeunes aux profils diversifiés, il relève de la responsabilité de l'Institution de faire vivre cette diversité au quotidien en veillant au bien-être de chacun. Au sein des communautés plurielles qui cohabitent sur les campus, chaque étudiant doit pouvoir se sentir intégré et développer un sentiment d'appartenance favorable à sa réussite et à son épanouissement personnel. Cependant, faire coexister toutes les diversités au sein d'une même communauté apprenante nécessite de garder une vigilance permanente sur l'équité des conditions de vie et d'études et sur l'inclusivité des campus et des formations ; les différences entre individus ou groupes d'individus doivent constituer une source d'enrichissement individuel et collectif mais ne pas se transformer en inégalités ou en discriminations. Ainsi, il est nécessaire de veiller à ce que les groupes sociaux majoritaires au sein des communautés étudiantes n'imposent pas leurs codes et leurs pratiques aux groupes minoritaires qui peuvent alors rencontrer des difficultés à s'intégrer, développer un sentiment d'exclusion ou un syndrome de l'imposteur. De plus, les campus universitaires, loin d'être hermétiques au monde extérieur, se font également chambre d'écho de problématiques sociétales. Pour ne citer que l'exemple le plus saillant dans l'actualité récente, la libération de la parole concernant les violences sexistes et sexuelles (VSS) a conduit tous les acteurs à adresser ce fléau sociétal³⁰¹. Enfin, le Groupe INSA propose une offre de formation très riche et diversifiée qui se doit d'être accessible à l'ensemble des élèves, sans déterminant de genre, social, culturel, psychologique ou encore économique. Ainsi, les propositions énoncées ci-après visent à inciter les écoles du Groupe à poursuivre leur engagement au service de la lutte contre toute forme d'autocensure, de discrimination et de violence et à travailler sur de nouvelles dispositions pour renforcer l'inclusivité des campus et des formations.

Objectif : Coconstruire avec l'ensemble des communautés des environnements inclusifs pour les étudiants et les personnels afin d'améliorer le cadre de vie, d'études et de travail, de tendre vers un accès socialement non différencié à l'offre de formation et aux activités de campus, d'améliorer le bien-être individuel et collectif.

Acteurs concernés

Cette thématique concerne l'ensemble des communautés du Groupe INSA, dans la mesure où elle réclame l'implication de chaque personne étudiant ou travaillant sur les campus. Certaines préconisations mobiliseraient en particulier les référents des INSA (égalité de genre, handicap, diversité sociale, etc.) ainsi que les personnels enseignants. D'autres devraient être construites de manière transversale entre les différents services et avec l'appui des étudiants et des associations étudiantes.

301. Nous faisons ici référence au mouvement #MeToo. Concernant ces faits dans les écoles d'ingénieur, voir BRIQUET, Coline, « De la banalisation des violences de genre en école d'ingénieur·e·s », *Cahiers du genre*, n°66, 2019/1, pp. 109-128.

Éléments de contexte

Un des piliers du modèle d'éducation humaniste INSA est de confronter au quotidien chaque étudiant à la diversité de ses pairs, en partant du postulat que la transmission de valeurs humaines passe d'abord par le vivre-ensemble, chacun devant pouvoir s'épanouir et développer un sentiment d'appartenance. C'est pourquoi, dès leur origine, les INSA ont été bâtis sur un modèle de campus-école – inspiré des pratiques états-uniennes mais novateur en France à la fin des années 1960 – dans l'objectif de créer une micro-société plurielle, propice à une éducation humaniste. Les campus sont pensés comme des lieux d'apprentissage intégrant des espaces d'enseignement, de recherche et d'innovation et des bibliothèques mais également comme des lieux de vie collective avec des résidences étudiantes, des restaurants universitaires, des infrastructures sportives, des locaux associatifs, des espaces de convivialité, d'expositions, de conférences et de spectacles, etc. Ainsi, une vie partagée au sein d'une communauté plurielle durant plusieurs années, tant dans le cadre de la formation que de la vie de campus, est considérée comme une source de développement personnel et collectif. Pour répondre à un enjeu de cohésion sociale, elle doit permettre aux étudiants d'acquiescer des valeurs d'ouverture aux autres et au monde, valeurs qu'ils pourront véhiculer dans leur environnement personnel comme dans les sphères civile, professionnelle et politique. Cette confrontation permanente à des cultures différentes développe également une capacité d'adaptabilité à des environnements multiples, reconnue par les entreprises comme un marqueur fort des diplômés INSA. Elle favorise également la créativité et prépare les étudiants à devenir des concepteurs d'innovations responsables et inclusives.

Ainsi, en tant qu'écoles érigeant l'humanisme comme objectif d'éducation, les INSA ont vocation à construire collectivement des environnements de vie et d'études favorisant l'inclusion des étudiants dans toute leur diversité. Dans le cadre éducatif, le terme « inclusion » fait le plus souvent référence aux élèves porteurs d'un handicap : c'est d'ailleurs cette acception qui est mise en évidence dans les textes récents sur l'école inclusive, qui impose à l'Institution de prendre en considération les singularités et les « besoins éducatifs particuliers » de chacun de ses élèves et de mettre en œuvre les moyens de compensation nécessaires³⁰². Cependant, d'autres profils sociologiques d'étudiants ont des besoins d'accompagnement spécifiques pour favoriser leur inclusion et leur réussite. Nous choisissons ainsi de mobiliser le concept d'« inclusivité », qui s'adosse plus largement à toutes les minorités (genrées, sociales, culturelles, ethniques, etc.) et reflète l'évolution des mentalités et du rôle prescrit au système éducatif dans son ensemble. L'inclusivité visant à gommer la notion de normalité par l'acceptation des différences entre individus et par la reconnaissance de besoins spécifiques, elle transite par une lutte permanente contre toutes les formes de violences et de discriminations³⁰³. Par ailleurs, elle invite à développer une « aptitude à s'intégrer et être inclus dans un effort partagé et accepté » tant par les institutions que par les individus concernés³⁰⁴. Cela signifie que ce n'est pas à l'individu seul de s'adapter aux structures sociales ni à ces structures seules d'intégrer les individus, mais bien d'agir dans un effort bilatéral.

Dans le cadre de l'exercice de leur responsabilité sociale, les écoles du Groupe INSA se sont pleinement emparées depuis plusieurs années de la question de l'inclusion des élèves et des personnels en situation de handicap avec la nomination de référents et la constitution de cellules handicap. Par l'élaboration de schémas directeurs pluriannuels, les établissements se fixent des objectifs visant à renforcer leurs actions inclusives dans les champs institutionnel, de la vie de campus, de la formation ou encore du cadre professionnel pour les personnels³⁰⁵.

302. Pour l'enseignement supérieur, voir la page dédiée à « l'université inclusive » sur le site du MESR. Concernant l'enseignement primaire et secondaire, voir la page Éduscol dédiée au « service public de l'école inclusive ».

303. Voir la page dédiée à la « lutte contre les discriminations [et à la promotion de l'égalité] », sur le site du Défenseur des droits de la République française, qui comprend une liste des critères définis par la loi interdisant la discrimination au regard du droit international, européen et français.

304. *The Conversation*, « Débat : Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité » (par Fabrice Rousselot), publié le 26 février 2022.

305. Ces dispositifs institutionnels ont été présentés dans le premier tome du Livre blanc. Notons que certains d'entre eux sont encadrés par la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche ainsi que par des conventions (voir par exemple les Chartes Handicap de 2008 et 2019 entre le MESR et la CGE).

Plus récemment, suite à la loi de transformation de la fonction publique³⁰⁶, chaque école a élaboré un plan d'actions en faveur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Les écoles ont également mis en place ou travaillent actuellement à la mise en œuvre de dispositifs de prévention et de lutte contre le harcèlement et les violences sexistes et sexuelles. Certaines écoles du Groupe s'engagent également dans l'élaboration d'un schéma directeur égalité de genre. En revanche, nous pouvons faire le constat d'une prise de conscience insuffisante des difficultés spécifiques que peuvent rencontrer d'autres typologies d'élèves et en particulier ceux issus de classes sociales moyennes et défavorisées, population devenue au fil du temps très minoritaire au sein des communautés étudiantes.

NOS PRÉCONISATIONS

Pour développer le caractère inclusif des campus et des formations au sein du Groupe INSA, il est préconisé que les écoles portent une politique institutionnelle ambitieuse, renforcent la sensibilisation et la formation des communautés (étudiants et personnels) sur les questions liées à l'inclusion et à la diversité, agissent contre la sous-représentation des élèves issus de milieux sociaux défavorisés dans certaines filières de formation spécifiques, facilitent l'accès de ces élèves à l'offre de vie de campus (culturelle, sportive, artistique, associative, événementielle, etc.) et développent des environnements physiques et numériques favorisant les interactions collectives porteuses de cohésion et de solidarité.

Cinq grands axes ont été identifiés :

Affirmer et porter une politique institutionnelle ambitieuse

Sensibiliser et former les communautés

Renforcer l'inclusivité des formations et des activités de campus

Construire des environnements inclusifs

Instaurer un engagement citoyen obligatoire dans les cursus de formation

Afficher et porter une politique institutionnelle ambitieuse

L'efficacité de mesures en faveur de l'inclusivité repose avant tout sur un portage politique fort. Il nous paraît essentiel que les écoles du Groupe INSA réaffirment une politique ambitieuse en matière de lutte contre toutes les formes d'inégalités et de discriminations et poursuivent leur mobilisation pour développer leurs politiques sociales envers les personnels et les étudiants. Il conviendrait ainsi que les écoles s'emparent davantage des questions d'inclusivité et coconstruisent avec l'ensemble des acteurs de nouvelles solutions à la fois préventives et protectrices. Quelques pistes sont présentées ci-dessous.

Nous préconisons que les écoles du Groupe INSA affichent et formalisent plus clairement leurs valeurs communes prônant le respect de l'autre et de la différence. À cet égard, nous proposons qu'une **charte d'engagement** soit élaborée collectivement en associant étudiants et personnels et que tout nouvel étudiant ou personnel intégrant les écoles du Groupe s'engage à respecter ces valeurs en signant la charte. Les écoles devraient également davantage communiquer sur leur engagement à protéger les étudiants et les personnels contre tout comportement discriminatoire (sexiste, raciste, classiste, homophobe, transphobe, xénophobe, etc.). Les règlements intérieurs des établissements devraient dès lors s'inscrire dans le cadre d'une « **tolérance zéro** » en intégrant les dispositions visant à lutter contre toutes les infractions au non-respect de ces valeurs et en précisant que ces comportements donneront lieu systématiquement à convocation d'une commission disciplinaire. De plus, les écoles se doivent d'exercer leur devoir d'exemplarité et de rôle modèle. Ainsi, un point d'attention majeur concerne les enjeux de représentativité parmi les personnels des INSA ainsi que parmi les instances élues et décisionnaires. Il conviendrait donc de veiller à promouvoir la diversité au sein des corps enseignants et des corps administratifs, à tous les niveaux de responsabilité (en termes de genre, d'origine sociale, de parcours de formation, de situation de handicap, etc.).

306. [Loi n° 2019-828 du 6 août 2019](#) de transformation de la fonction publique. Voir également [la page dédiée](#) sur le site du Ministère de la transformation et de la fonction publiques.

Il s'agirait ensuite de poursuivre la mise en place de dispositifs favorisant la libération de la parole afin de révéler l'existence ou l'émergence de nouvelles situations ne respectant pas les valeurs énoncées précédemment. Même si une très grande majorité des étudiants du Groupe INSA disent se sentir bien dans leurs études et dans leur vie, l'actualité nationale récente a mis en lumière l'ampleur des VSS existantes au sein de certains établissements d'enseignement supérieur comme dans toute la société. Il est probable que d'autres types de situations demeurent cachés ou tabous : citons par exemple les situations de harcèlement, les inégalités et discriminations liées au genre, à l'origine sociale, à la situation de handicap, à l'appartenance religieuse, à la nationalité, à l'orientation sexuelle, etc. Afin que les élèves et les personnels se sentent suffisamment en confiance et protégés par l'Institution pour révéler les difficultés auxquelles ils sont confrontés, il est essentiel de poursuivre la mise en place de dispositifs d'écoute et de recueil de plaintes et de témoignages ainsi que d'espaces d'expression anonyme, associés à des campagnes de communication incitatives.

Sensibiliser et former les communautés

La mise en œuvre de politiques institutionnelles nécessite l'adhésion et l'engagement de tous les membres de la communauté. Ces politiques doivent être comprises, acceptées et portées au quotidien, individuellement et collectivement. Il est donc primordial de sensibiliser et de former l'ensemble des personnels et des étudiants aux enjeux de diversité et d'inclusivité. Les problématiques associées trouvent souvent leur origine dans une mauvaise connaissance de soi et de l'autre. Or, une lutte efficace contre les inégalités et discriminations requiert le respect et la valorisation de l'autre et de ses différences ainsi qu'une prise de conscience des difficultés qu'il peut potentiellement rencontrer. Actuellement, peu de personnels et d'étudiants sont formés à ces enjeux. Dès lors, nous préconisons de renforcer les dispositifs de sensibilisation de l'ensemble de la communauté.

Concernant les professionnels exerçant sur les campus, il s'agirait de poursuivre ou de mettre en place des sessions obligatoires de **sensibilisation pour tous les nouveaux personnels intégrant les INSA**. Dans le cadre des plans de formation continue des personnels, il devrait également être proposé des journées de formation thématiques dédiées voire de rendre obligatoire une session de formation pour tous les personnels tous les deux ou trois ans. Outre une meilleure prise de conscience et connaissance des problématiques d'inclusivité, les dispositifs de sensibilisation devraient également aborder la question des biais cognitifs et des préjugés inconscients qui influencent les pratiques professionnelles³⁰⁷. De plus, l'adaptation des pratiques enseignantes à la diversité des apprenants pourrait être explorée en s'appuyant sur les recherches académiques sur le sujet. Ainsi, il pourrait être proposé aux enseignants des **ateliers de partage de pratiques et d'expériences** qui viseraient à leur apporter des clés pour adapter leurs pratiques pédagogiques. Certains de ces ateliers pourraient associer des étudiants afin qu'ils puissent évoquer leurs propres vécus et ressentis dans le cadre des enseignements et coconstruire avec les enseignants des pratiques adaptées à la pluralité des profils. Ces dispositifs de sensibilisation et de formation pourraient être animés par les référents des INSA mais aussi par des spécialistes de ces questions (chercheurs, praticiens, associations, etc.).

Concernant les apprenants, l'éducation humaniste prônée par le Groupe INSA vise à les préparer à exercer leur future responsabilité citoyenne, professionnelle et politique, à servir le progrès humain et à préserver notre planète. Depuis quelques années, la formation évolue pour mieux répondre aux différents enjeux contemporains de développement durable et de responsabilité sociale, le plus souvent corrélés et interdépendants : enjeux sociétaux, environnementaux, énergétiques, économiques, etc.³⁰⁸ Ainsi, au travers de la pluridisciplinarité des enseignements, la formation aborde les dimensions scientifiques et techniques liées à ces enjeux mais aussi les aspects humains et sociaux associés. Nous pensons qu'il serait néanmoins souhaitable de renforcer la sensibilisation et la formation aux enjeux de justice sociale et en

307. Pour une approche, on peut consulter [la fiche dédiée aux « biais cognitifs »](#) rédigée par l'association Apprendre et former aux sciences cognitives.

308. Cette évolution de la formation s'appuie sur des travaux de

grande ampleur, portés par l'ensemble des communautés. Voir par exemple [les travaux menés ces dernières années avec The Shift Project](#) dans l'objectif d'inclure les enjeux socio-écologiques de manière transversale dans toutes les formations.

particulier aux problématiques de diversité et d'inclusivité. Nous préconisons tout d'abord qu'une **séance de sensibilisation obligatoire soit organisée pour tous les primo-entrants** au cours des premières semaines de l'année universitaire. Elle pourrait être centrée sur les discriminations et les inégalités subies par les minorités, qu'elles soient visibles ou invisibles (genre, situation de handicap, origine sociale, racisme, orientation sexuelle, etc.) dans l'objectif de mieux comprendre – et par conséquent, de mieux accepter – les différences entre individus. Elle pourrait mixer des approches théoriques issues des recherches en Sciences Humaines et Sociales (SHS) et des expériences pratiques de situations qui peuvent être observées sur les campus et/ou dans la vie quotidienne. Elle pourrait également s'appuyer sur des **outils ou des jeux de sensibilisation** développés par certaines associations, par exemple le jeu « Un pas en avant »³⁰⁹ ou la « Fresque de la diversité »³¹⁰. Pour être efficace, ce type d'activités ne se suffit pas à lui-même et doit être suivi d'un temps collectif de réflexion, de restructuration et de synthèse des thématiques abordées. Une seconde séance pourrait être consacrée à la présentation de la politique d'inclusion des écoles ainsi que des ressources et dispositifs en place (cellule VSS, étudiants-relais, tutorat étudiant, mentorat ingénieur, etc.). Ce serait également l'occasion de mettre l'accent sur l'importance de l'engagement de chaque élève ainsi que des associations étudiantes. À l'issue de cette sensibilisation, il serait alors judicieux de faire signer aux étudiants la charte d'engagement au respect des valeurs de l'école précitée.

Il s'agirait ensuite de profiter des nombreuses opportunités offertes par les enseignements existants ou en cours de développement pour intégrer et aborder de façon directe ou indirecte les enjeux de diversité tout au long du cursus. Ce pourrait être dans le cadre des nouveaux enseignements actuellement mis en place dès la 1^{re} année sur les enjeux socio-environnementaux ainsi que dans de nombreux autres enseignements de Sciences Pour l'Ingénieur (SPI) et de SHS, qu'ils soient inclus dans le tronc commun ou sous forme de cours électifs. Citons par exemple les enseignements sur les processus d'innovation en général et dans la plupart des domaines d'ingénierie (accès à l'eau, à l'énergie, aménagement de l'habitat, du territoire, de l'espace public, transports, domaine de la santé et de la compensation du handicap, numérique, intelligence artificielle, etc.), qui se doivent d'aborder l'importance de la prise en compte de la diversité des usagers (en termes de genre, de couleur de peau, de culture, de handicap, etc.) pour garantir le caractère inclusif de ces innovations³¹¹. On peut citer également les enseignements existants dans certains INSA sur les thématiques de responsabilité sociale de l'ingénieur, de connaissance de l'entreprise (management, politiques de responsabilité sociale des entreprises – RSE, etc.). Évoquons aussi les enseignements de langues vivantes qui, au-delà de l'apprentissage de la langue, abordent les dimensions liées à l'interculturalité. Dans le cadre de projets individuels ou collectifs, que ce soit en SPI ou en SHS, il pourrait être demandé aux étudiants de considérer systématiquement les dimensions de diversité et d'inclusivité ou plus largement de responsabilité sociale en lien avec le sujet de leur projet. De même, dans le cadre des stages (découverte de l'entreprise en fin de 1^{re} année et stages ingénieur), il pourrait être rendu obligatoire que les étudiants consacrent un paragraphe de leur rapport de stage à l'analyse de la politique RSE de leur entreprise d'accueil. Un exercice réflexif sous la forme par exemple d'un « rapport d'étonnement » sur les différences de culture pourrait être demandé aux étudiants effectuant un échange ou un stage à l'étranger. Il est également préconisé de créer ou de renforcer l'offre de formation en enseignements électifs sur l'ensemble du cursus INSA, pour les étudiants qui seraient intéressés par ces thématiques. À titre d'exemple, citons quelques cours existants : « Le genre en jeu » (mobiliser le concept de genre dans les formations et les pratiques de l'ingénieur), « La ville, ses objets, leurs usages », « Justice sociale, justice environnementale », « Coopérer dans un contexte interculturel », etc. On peut également mentionner les cours de Langue des Signes Françaises (LSF) qui sont proposés dans certains INSA soit hors maquettes pédagogiques soit en tant que langue vivante dans le cadre du cursus comme à l'INSA Toulouse.

309. Le jeu « Un pas en avant » a été créé par l'ONG CCFD-Terre solidaire en partenariat avec d'autres associations d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale.

310. L'atelier de la Fresque de la diversité a été conçu par l'ESSEC Business School, en partenariat avec Belugames.

311. Un exemple célèbre de technologie non adaptée à la diversité des usagers est celui de certains distributeurs automatiques de savon à faible prix qui ne fonctionnaient qu'avec des usagers de couleur de peau claire mais pas avec les usagers de couleur de peau foncée.

Ces actions permettraient une sensibilisation de plus grande ampleur aux enjeux liés aux inégalités et à la justice sociale, susceptible d'inciter à l'engagement étudiant au sein des campus et dans la société plus généralement. Elles pourraient également contribuer à ce que les diplômés deviennent des ambassadeurs de pratiques professionnelles plus inclusives au sein des entreprises.

Développer l'inclusivité des formations et des activités de campus

Le Groupe INSA propose une offre de formation riche et diversifiée. Au-delà des nombreuses spécialités d'ingénieur, différentes filières ou sections à thème sont possibles : citons en particulier les sections sport-études, les sections artistiques accessibles dès la 1^{re} ou la 2^e année (qui sont pour la plupart ouvertes à des débutants et à des artistes confirmés) ou encore les filières internationales existantes sur la première ou les deux premières années³¹². Ces cursus favorisent la diversité des profils étudiants. Ils contribuent à l'image et à l'attractivité du Groupe pour des étudiants français souhaitant concilier leurs études d'ingénieur avec une pratique sportive de haut niveau, une ouverture aux arts ou à l'international et à l'interculturalité. Les filières internationales sont également attractives pour les élèves étrangers qui bénéficient d'un accompagnement spécifique.

Cependant, cette offre de formation se doit d'être accessible à l'ensemble des élèves, notamment sans déterminant social ou de genre. Or, les données statistiques présentées dans le premier tome de ce Livre blanc mettaient en lumière une mixité femmes/hommes de niveau très différent suivant les spécialités d'ingénieur. Cette orientation genrée vers les spécialités n'est pas spécifique au Groupe INSA et a déjà été développée dans la thématique précédente (pp.137-147) Les données statistiques révèlent également une sous-représentation des élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée dans les filières et sections à thème. Ainsi, par rapport à l'ensemble des élèves-ingénieurs, on note une surreprésentation d'étudiants ayant au moins un responsable légal de Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) très favorisée dans les filières artistiques et sportives³¹³. De plus, ces filières s'avèrent particulièrement genrées, les femmes étant sous-représentées dans les filières sport-études mais surreprésentées dans les filières artistiques et internationales³¹⁴. Cet état de fait semble bien sûr lié aux inégalités sociales et genrées d'accès aux activités sportives et artistiques durant l'enfance et l'adolescence, qui limitent les possibilités des jeunes les moins favorisés d'accéder aux statuts de sportif de haut-niveau ou d'artiste confirmé, ainsi qu'à la dimension genrée des activités pratiquées à ces âges. Pour ce qui relève des filières artistiques, pour la plupart sans exigence de niveau à l'entrée, il est probable que des mécanismes d'autocensure liés à un manque de capital culturel constituent un facteur explicatif concernant les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Nous préconisons dès lors de développer une politique incitative visant à équilibrer la composition sociale des filières arts-études. Ainsi, il conviendrait tout d'abord de susciter des candidatures d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés par une communication adaptée et ciblée. Par ailleurs, des frais spécifiques pour l'accès à ces sections sont instaurées dans certains INSA : il s'agirait d'envisager d'en exonérer les étudiants les plus modestes (boursiers CROUS aux échelons élevés, boursiers du secondaire) et/ou issus d'un milieu social défavorisé. Il faudrait également sensibiliser les commissions d'examen des candidatures afin qu'elles considèrent le profil social des étudiants et statuent de façon à équilibrer la composition sociale des candidats acceptés dans ces filières.

Les campus INSA ont également vocation à être des lieux d'ouverture. Une importante offre culturelle, sportive, associative et événementielle est ainsi développée dans chaque école. Celle-ci est portée à la fois par l'Institution via différents services internes (services culturels, bibliothèques, Centres Gaston Berger, etc.) mais surtout par les associations étudiantes. Les écoles du Groupe INSA sont en effet caractérisées par une vie associative très intense (364 clubs ou associations recensées en 2021/22) vectrice d'échanges, de rencontres,

312. Voir les pp. 33-38 du premier tome de ce Livre blanc.

313. Voir les pages 100-101 du premier tome de ce Livre blanc. En 2020/21, dans les INSA présentant ces filières, 85,8 % des étudiants des filières sport-études des INSA avaient au moins un responsable légal de PCS très favorisée (+14,9 points par rapport aux autres étudiants titulaires d'un Bac scientifique), ce

taux étant de 82,5 % dans les filières artistiques (+9,3 points par rapport aux autres étudiants titulaires d'un Bac scientifique).

314. En 2020/21, dans les INSA présentant ces filières, les femmes représentaient 57 % des étudiants des filières artistiques, 40,8 % des étudiants des filières internationales et 27,6 % des étudiants des filières sport-études.

de coopérations et de modes d'engagement. Au sein de cet écosystème, les étudiants cultivent ainsi des centres d'intérêt, des compétences et des savoir-être qui favorisent la connaissance de soi, l'ouverture aux autres et le développement d'un sens du bien commun. La vie étudiante et associative est ainsi pensée comme un pilier fondamental du modèle d'éducation INSA, indissociable et complémentaire de la formation.

Cependant, le constat d'un accès socialement différencié aux filières et sections à thème suscite des interrogations nouvelles quant à l'accès aux différentes activités de campus. De plus, certains contributeurs à ce Livre blanc rapportent que ces activités ne leur paraissent pas équitablement mobilisées selon les profils sociologiques des étudiants. Or, à la création des INSA, le concept de campus avait justement pour objectif, entre autres, de permettre aux jeunes issus de milieux modestes et/ou ruraux d'accéder à des activités qu'ils n'avaient pas eu l'opportunité de pratiquer antérieurement. Aujourd'hui, inciter des élèves qui potentiellement s'autocensurent à s'emparer des activités proposées relève du rôle de chaque école. Cependant, à ce stade, nous ne disposons pas de suffisamment de données objectives et il serait nécessaire de mener des enquêtes approfondies afin de disposer d'informations plus précises sur les activités pratiquées par les étudiants en fonction de leur profil sociologique. Ces enquêtes pourraient permettre de mettre en évidence de potentiels mécanismes d'autocensure et des freins d'ordre psychologique, financier et/ou culturel qu'il s'agirait de qualifier plus avant afin de pouvoir calibrer les solutions préconisées. Dans l'attente de résultats plus affinés, il reste néanmoins probable que l'engagement des élèves issus de milieux défavorisés dans certaines activités ou dans des associations puisse se heurter à de nombreux freins, qu'ils soient d'ordre culturel ou psychologique face à l'inconnu ou au méconnu, d'ordre financier ou encore dû à un manque de temps en raison d'une activité salariée en parallèle des études. Pour les élèves en situation de handicap, il peut également s'agir de freins liés à l'accessibilité (physique, sensorielle, numérique, etc.) des activités. Dès lors, il conviendrait de travailler avec les services et les associations pour mettre en place des mesures susceptibles d'inciter, d'attirer et de faciliter la participation de ces élèves aux activités de campus.

- Il s'agirait tout d'abord d'inscrire dans les chartes de chaque association une clause de responsabilité morale qui les engagerait à mettre en œuvre toutes les mesures nécessaires pour rendre leurs activités les plus inclusives possibles. Il reste aussi nécessaire de **former les responsables des associations** aux questions d'inclusivité et de discrimination puis de les accompagner dans la mise en œuvre de leurs pratiques en matière de communication, d'évènementiel ou encore d'organisation d'activités d'intégration (soirées, week-end, visites, etc.), etc. À cet égard, de nombreux guides à destination des associations sont diffusés, dont certains par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche³¹⁵.
- L'**offre culturelle** pourrait être enrichie par des représentations, des expositions et/ou des événements sur des thématiques d'inclusion et d'ouverture qui font écho aux situations rencontrées par certains étudiants (concernant l'égalité de genre, les discriminations sociales, le handicap, etc.). Il pourrait être également intéressant de développer une **offre de pratiques artistiques** (danse, théâtre, cinéma, musique, etc.) ouvertes à tous et s'ajoutant à celle des sections arts-études. En effet, ces sections ont des effectifs limités et ne répondent pas forcément à la demande des étudiants. De plus, les activités artistiques sont intégrées aux maquettes pédagogiques, ce qui signifie qu'elles sont évaluées. Ce dernier point peut fortement dissuader des élèves n'ayant jamais pratiqué et/ou qui manquent de confiance en eux alors qu'ils aimeraient initier une pratique artistique dans une optique de loisir. D'autres actions pourraient être imaginées pour inciter les étudiants à s'emparer des activités de campus. Citons par exemple une action mise en œuvre à l'INSA Toulouse qui invite chaque étudiant inscrit en filière artistique à amener un autre étudiant non inscrit à chacune des représentations organisées par la section.
- Outre les freins d'ordre culturel et psychologique, l'aspect financier peut également dissuader les élèves les plus défavorisés de s'emparer des activités de campus. Des préconisations à cet égard ont été émises dans la thématique 9 (pp. 127-136). Parmi celles-ci, il est proposé d'exonérer les élèves les plus défavorisés (par exemple les boursiers CROUS échelons

315. Voir par exemple [le guide sur la prévention des risques dans « les événements festifs et d'intégration étudiants »](#), publié le 12 septembre 2022.

5 à 7) des frais d'adhésion aux associations et de subventionner un « Pass-culture » qui leur permettrait d'accéder gratuitement à l'ensemble des activités d'intégration et de campus. Concernant la pratique du sport dans le cadre associatif, le dispositif national « Pass'sport » a été étendu en 2022 aux étudiants boursiers CROUS (jusqu'à 28 ans) et aux jeunes en situation de handicap. D'un montant de 50 €, il pourrait permettre à ces étudiants de financer tout ou partie de leur adhésion à une structure sportive³¹⁶. Ce dispositif pourrait être complété par une aide à l'équipement sportif via des dons, des prêts ou encore un « chèque sport » utilisable dans des magasins partenaires. Les écoles du Groupe INSA ont aussi vocation à être ouvertes sur les villes et les territoires. Implantées dans des grandes aires urbaines, elles entretiennent de nombreux liens avec le tissu culturel et sportif local. Les étudiants pourraient être incités à s'emparer davantage de l'offre territoriale existante, par exemple en communiquant sur les programmations des théâtres, musées et lieux artistiques via un portail unique pour les manifestations internes et externes. Avec le soutien éventuel des villes, des régions ou des collectivités locales, les écoles du Groupe INSA pourraient également négocier avec des structures partenaires des tarifs préférentiels ou un « chèque culture » à destination des élèves défavorisés.

Construire des environnements inclusifs

Pour favoriser l'inclusivité des campus et le vivre-ensemble, il est nécessaire de développer des environnements adaptés notamment en termes d'infrastructures, de systèmes d'information ou encore de communication. Il convient également de prévenir toute pratique ou comportement discriminant, violent ou de harcèlement afin de préserver le bien-être collectif et individuel. Quelques pistes d'actions ont émergé, qui mériteraient néanmoins d'être approfondies collectivement au sein des INSA en incluant toutes les parties prenantes et en particulier les étudiants.

- Pour favoriser l'inclusivité des campus et développer un esprit de solidarité entre pairs, les écoles devraient veiller à mettre à disposition des étudiants des **espaces communs** propices aux interactions, aux échanges et au développement de pratiques collaboratives. Il peut s'agir de salles de travail adaptées notamment à des petits groupes (travail collectif, tutorats entre pairs, soutiens enseignants, etc.), de salles de créativité ou encore d'espaces conviviaux, de détente, de pratiques artistiques et sportives, etc. Ces locaux devraient être accessibles sur de larges plages horaires en semaine et le week-end pour s'adapter au rythme de vie des étudiants. Les écoles doivent également travailler à améliorer l'**accessibilité du campus** pour les étudiants en situation de handicap. Afin de se mettre en conformité avec la loi « Handicap » de 2005, elles développent progressivement l'accessibilité du bâti aux étudiants en situation de handicap via un Agenda D'Accessibilité Programmée. Au-delà, il conviendrait également de travailler sur l'amélioration de l'**accessibilité numérique** et en particulier des sites intranet, des plateformes en ligne et des ressources pédagogiques.
- La **communication** au sein des écoles joue un rôle important sur les campus, tant la communication institutionnelle que celle produite et diffusée par les associations étudiantes. Il est donc important de dénoncer tout propos ou image véhiculant des stéréotypes, à caractère dégradant ou encore discriminant. Une vigilance permanente est nécessaire à cet égard et les responsables d'associations doivent être sensibilisés sur cet aspect. Les écoles pourraient également s'emparer de la question de l'« écriture inclusive » qui a récemment suscité des débats au sein de la société. Il est préconisé de définir et d'adopter une politique commune sur la base des différentes options possibles : utilisation de mots non genrés (épiciens) et du point médian, double déclinaison féminine et masculine, règle de l'accord de proximité, etc.³¹⁷ La communication institutionnelle devrait également veiller à mettre en lumière la diversité sociale et genrée des portraits d'étudiants et de diplômés et s'attacher à promouvoir les initiatives et événements liés à l'inclusivité auprès de l'ensemble des étudiants et des personnels. Une idée complémentaire serait de créer, dans chaque INSA, un « mur de la diversité », composé de portraits et de descriptions des parcours des étudiants qui le souhaiteraient, en veillant à la diversité des profils ainsi mis en évidence.

316. Voir la page op.cit. dédiée au [Pass'Sport](#) sur le site du Ministère des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques.

317. Pour davantage d'informations, consulter par exemple le [manuel d'écriture inclusive](#) rédigé par l'agence Mots-clés.

De même, promouvoir la place des femmes dans le monde scientifique reste encore aujourd'hui nécessaire pour renforcer l'attractivité des études d'ingénieur auprès des jeunes femmes. De nombreuses actions sont déjà menées en ce sens dans les INSA. Par exemple, pour valoriser la place des femmes dans l'histoire des sciences et des techniques, plusieurs écoles du Groupe ont décidé ces dernières années de renommer des rues, bâtiments, amphithéâtres ou autres locaux par des noms de femmes scientifiques, souvent méconnues du grand public mais ayant joué un rôle déterminant dans les grandes avancées scientifiques, le plus souvent dans l'ombre de leurs collègues masculins. Nous préconisons d'amplifier cette action sur tous les campus : loin d'être uniquement symbolique, elle contribue à légitimer la présence des étudiantes sur les campus et à encourager leur ambition en leur apportant des rôles modèles.

- Enfin il conviendrait d'engager la responsabilité des élèves envers les autres et le bien commun en amplifiant les **campagnes de prévention** sur les questions d'inclusivité (harcèlement, VSS, discriminations ethniques et/ou sociales, etc.) mais aussi sur les pratiques addictives (alcool, drogue, etc.) qui peuvent générer beaucoup de violences sur les campus (agressions, dégradations, perturbations nocturnes, etc.) impactant le bien vivre-ensemble et perturbant la vie quotidienne et la scolarité de nombre d'étudiants.

Instaurer un engagement citoyen obligatoire dans le cursus de formation

Comme nous l'avons précédemment évoqué, la vie associative et citoyenne fait partie intégrante du modèle d'éducation humaniste INSA. Dès lors, il semblerait qu'instaurer un engagement citoyen obligatoire durant le cursus pourrait faire sens. Un tel engagement a fait l'objet de nombreuses discussions au cours des travaux préparatoires à l'écriture de ce Livre blanc, suscitant des débats de fond entre les partisans d'un engagement devant rester bénévole (afin de garantir un haut degré de motivation), sans rémunération ni reconnaissance spécifique, et ceux qui estiment au contraire qu'il doit être inclus dans la formation en raison des compétences transversales acquises et de la compréhension de certaines problématiques sociales (permettant dès lors une intégration citoyenne et politique facilitée). Notons que l'INSA Toulouse déploie depuis plusieurs années une unité d'enseignement « implication citoyenne » sur un semestre, obligatoire pour obtenir le diplôme, qui peut s'obtenir soit grâce à l'étude de cas concrets avec l'intervention de professionnels soit grâce à une expérience de l'engagement associatif dans l'école ou à l'extérieur³¹⁸. Certains autres établissements de l'enseignement supérieur, à l'instar de Sciences Po Paris, ont mis en œuvre un « parcours civique » obligatoire pour l'obtention du *bachelor* de l'école, décrit comme un « *exercice de citoyenneté* », qui comprend une approche empirique avec des expériences de terrain et une approche conceptuelle avec des écrits réflexifs³¹⁹.

Les écoles du Groupe INSA pourraient enclencher une réflexion collective sur ce sujet,

incluant toutes les parties prenantes (notamment les associations étudiantes) en s'inspirant de ces exemples. Un parcours citoyen ou associatif, qui pourrait devenir une condition de diplomation, pourrait recourir à différentes formes visant à acquérir une expérience d'engagement, que ce soit au sein des campus ou dans une association ou structure externe (locale, nationale ou internationale) agissant au service d'autrui. Un temps hebdomadaire dédié à ces activités, éventuellement intégré à l'emploi du temps des étudiants, pourrait être instauré, mais différentes modalités pourraient être envisagées, l'objectif étant de susciter un engagement sur le temps long. En outre, une semaine annuelle dédiée à la « diversité » pourrait être organisée par des associations étudiantes sur des créneaux horaires hors emplois du temps (en soirée, jeudi après-midi et week-end) afin de faire connaître l'ensemble des activités et des projets portés par les étudiants et les personnels tout au long de l'année en lien avec les problématiques sociétales.

Cette proposition, si elle venait à être travaillée par les écoles du Groupe, devrait s'articuler avec les autres préconisations développées précédemment mais aussi avec celles du deuxième chapitre (tutorats étudiants, autres modalités d'engagement dans les établissements du secondaire, etc.). Dans la mesure du possible, cet engagement citoyen pourrait être axé sur des expériences de terrain permettant de mieux comprendre les difficultés rencontrées par certains groupes d'individus minoritaires et potentiellement discriminés au sein de la société.

318. Voir la page dédiée à [l'implication citoyenne](#) sur le site de l'INSA Toulouse.

319. Voir la page dédiée sur le site du collège universitaire de Sciences Po, « [Le parcours civique : un exercice de citoyenneté](#) ».

Indicateurs d'évaluation et d'impact

- Nombre annuel et taux de personnels et d'étudiants signataires de la charte d'engagement
- Nombre et taux d'étudiants et de personnels saisissant les cellules de prévention et de lutte contre le harcèlement, les VSS et les discriminations
- Taux de femmes et d'élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée dans les filières et sections à thème (sport-études, artistiques, internationales)
- Taux d'élèves engagés dans une association et dans un parcours citoyen, selon le profil sociologique
- Nombre de journées dédiées à la sensibilisation et à la formation des personnels, nombre de participants
- Nombre d'heures de sensibilisation des étudiants et des associations étudiantes, nombre de participants
- Nombre de cours (tronc commun, cours électifs) abordant les thématiques de l'inclusion et de la diversité, nombre d'étudiants concernés
- Nombre d'ateliers d'échanges sur les pratiques pédagogiques inclusives, nombre de participants
- Nombre d'évènements dédiés aux thématiques de l'inclusion et de la diversité, nombre de participants
- Montants alloués aux aides financières pour la vie étudiante (chèque culture, chèque sport, exonération des cotisations associatives, etc.), nombre de bénéficiaires

Perspectives

À l'image de nos sociétés contemporaines, de nombreuses situations de discriminations et de violences perdurent au sein des établissements d'enseignement supérieur, affectant le bien-être et la scolarité de nombreux jeunes. Pour combattre cette situation, chaque établissement doit se montrer attentif aux problématiques rencontrées par les élèves, en particulier ceux appartenant à des groupes minoritaires sur les campus. En accord avec son modèle d'éducation humaniste, les écoles du Groupe INSA doivent ainsi continuer à œuvrer pour une meilleure inclusivité de tous les membres de leurs communautés. Les pistes préconisées ont toutes vocation à poursuivre cet objectif mais une analyse plus fine de la vie étudiante serait nécessaire afin de mieux connaître et comprendre la nature et les causes des difficultés rencontrées par les étudiants. Ainsi, des « enquêtes de victimation », à l'instar de celles réalisées dans l'enseignement secondaire depuis le début des années 2010³²⁰ et plus récemment sur les campus universitaires marseillais³²¹, pourraient être menées en interne pour révéler d'éventuels phénomènes qui pourraient rester à ce jour peu perçus au sein des écoles du Groupe. De plus, des temps de concertation collective seraient nécessaires pour identifier de manière plus qualitative les manques et les besoins éventuels des étudiants en termes de locaux communs, d'offre de logement, de restauration, d'infrastructures sportives et culturelles, etc. Notons enfin qu'il nous paraît essentiel de définir l'inclusivité comme une valeur cardinale dans la mesure où celle-ci s'avère, en cohérence avec l'histoire des INSA, vectrice de progrès social et d'humanisme. Pour y parvenir, une attention particulière doit être portée aux évolutions sociétales et à l'expression des ressentis de tout un chacun, afin que les écoles du Groupe INSA puissent s'affirmer comme des écoles socialement justes et qui favorisent le bien-être de chaque membre de sa communauté, ce qui pourrait contribuer à enclencher une dynamique vertueuse dans le monde professionnel et plus généralement dans notre société.

320. Voir la page dédiée aux « [enquêtes nationales de climat scolaire et de victimation](#) » sur le site du MENJ.

321. WEISS, Pierre-Olivier, « [Les universités françaises sont-elles sûres ? Une enquête de victimation dans les campus marseillais](#) », *Sociologies*, Premiers textes, 2021.

Il existe au sein des INSA des inégalités de réussite académique en fin de 1^{re} année selon l'origine sociale : les étudiants issus de milieux sociaux défavorisés doivent donc être davantage accompagnés afin de faciliter leur intégration, leur réussite académique et à plus long terme leur insertion professionnelle.

GARANTIR DES CONDITIONS MATÉRIELLES DE VIE ET D'ÉTUDES ÉQUITABLES

- Renforcer les dispositifs d'aides financières sur critères sociaux, de droit commun ou pour faire face aux situations imprévues ou d'urgence
- Créer des bourses de vie et d'études pour les étudiants d'origine modeste
- Accroître les actions d'information sur les dispositifs existants, en amont pour les élèves et leurs familles, et en aval pour tous les étudiants
- Développer de nouvelles politiques sociales : offre de logement pour les publics « diversité », jobs étudiants compatibles avec les études, exonération de certains droits et frais, subventions, prêts et ventes d'équipement à tarifs préférentiels, etc.
- Optimiser la structuration et la coordination interne des dispositifs et services d'accompagnement social

ACCOMPAGNER VERS LA RÉUSSITE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE


- Développer des dispositifs d'intégration ciblés pour les élèves d'origine sociale défavorisée : école d'été, référent enseignant, parrainage étudiant, coaching, ateliers thématiques, etc.
- Mettre en œuvre de nouveaux dispositifs de détection précoce des difficultés académiques, sur la base d'analyses statistiques et d'un suivi individualisé des enseignants
- Considérer l'origine sociale des étudiants tout au long du cursus
- Accroître les dispositifs de soutien à la réussite académique : soutien enseignant, tutorat inter-promotions, stages de remédiation
- Renforcer les programmes d'aide à la construction du projet personnel et professionnel : mentorat ingénieur, modules d'accompagnement, etc.

RENFORCER L'INCLUSIVITÉ DES CAMPUS ET DES FORMATIONS

- Porter une politique institutionnelle ambitieuse de lutte contre toutes les formes d'inégalités et de discriminations
- Former les personnels aux biais et préjugés inconscients dans le cadre de leurs pratiques professionnelles
- Sensibiliser et former les étudiants aux thématiques de diversité et d'inclusivité : séance de sensibilisation obligatoire, enseignements électifs, projets individuels et collectifs, etc.
- Accroître l'inclusivité des activités de campus : offre associative, culturelle et sportive
- Développer l'inclusivité des formations du Groupe INSA, en particulier dans les sections à thème : politique incitative, exonération des éventuels frais de scolarité spécifiques, prise en compte de l'origine sociale dans les commissions d'examen des candidatures, etc.
- Construire des environnements plus inclusifs : espaces partagés, accessibilité physique et numérique, pratiques de communication, campagnes de prévention, etc.
- Instaurer un engagement citoyen obligatoire dans le cursus de formation

Chapitre 5

VERS UNE MISE EN ŒUVRE STRUCTURANTE



« Nous avons fait le premier pas.
Il n'est plus possible d'interrompre
notre marche »

Gaston BERGER

Chapitre 5 - VERS UNE MISE EN ŒUVRE STRUCTURANTE

Les trois chapitres précédents ont évoqué un certain nombre d'actions qui peuvent être mises en œuvre de façon indépendante dans chacun des trois champs du secondaire, du recrutement et de l'accompagnement dans les INSA. Chacune des écoles du Groupe pourrait s'emparer des propositions qui lui paraîtraient les plus adaptées à son contexte local mais nul doute que le Groupe devrait s'appuyer sur sa force collective pour agir avec suffisamment d'impact au niveau national. C'est pourquoi nous avons souhaité terminer ce Livre blanc par quelques préconisations davantage structurantes à l'échelle du Groupe INSA et de chacune de ses écoles, dans la perspective de futurs plans d'actions coconstruits au sein des communautés.

L'ambition du Groupe INSA est de parvenir, dans les années qui viennent, à faire évoluer la composition sociale de ses promotions étudiantes afin qu'elle soit davantage à l'image de la pluralité de la société française, dans un enjeu de justice sociale. Par son engagement sur cette problématique sociétale, le Groupe entend également susciter l'intérêt d'autres écoles afin qu'elles s'engagent elles-aussi dans l'action pour un impact plus fort au niveau national. Nous proposons dans un premier temps que le Groupe INSA concentre ses forces et ses moyens pour agir au niveau du recrutement en 1^{re} année post-Baccalauréat. Ce choix serait justifié à plus d'un titre : les promotions d'étudiants recrutés en 1^{re} année constituent la grande majorité des effectifs d'élèves-ingénieurs du Groupe INSA ; les dispositifs d'ouverture sociale existants au niveau national se concentrent surtout sur l'enseignement secondaire, offrant un cadre et des possibilités plus importantes pour l'implémentation de nouvelles actions d'incitation et de préparation aux études supérieures ; le recrutement post-Bac est aujourd'hui moins socialement ouvert que les admissions directes en 3^e année ; enfin, le cursus ingénieur sur cinq années d'études constitue le pilier historique de la formation INSA. L'objectif principal serait de recruter, d'intégrer et de faire réussir davantage de bacheliers issus de milieux sociaux défavorisés et ayant le potentiel pour devenir ingénieur, tout en préservant la qualité du recrutement INSA.

Mais comment concilier « excellence » et « ouverture sociale » ? Cette question suscite de nombreux débats tant au sein de la communauté INSA qu'au niveau national ; certains n'hésitent pas, parfois par conviction personnelle, à opposer ces deux valeurs qui sont parfois perçues comme antagonistes. Afin de déconstruire certaines idées reçues qui provoquent inévitablement de fortes résistances et constituent des freins considérables à l'action, il semble nécessaire de mener un travail en profondeur pour apporter quelques éléments de réponse éprouvés scientifiquement. L'une des pistes serait de définir ce que recouvrent aujourd'hui les notions d'« excellence » et de « potentiel » d'un jeune à réussir des études d'ingénieur puis de réfléchir à de nouveaux moyens de les mesurer. C'est pourquoi nous proposons, dans la première partie de ce chapitre, que le Groupe INSA s'engage dans une démarche de recherche-action pour évaluer le « potentiel » d'un jeune, au-delà de ses seuls résultats scolaires de lycée (pp.161-164). La seconde partie pose les bases d'un nouveau dispositif d'ouverture sociale qui serait construit à partir de certaines actions proposées dans les chapitres précédents (pp.165-177). Dans la dernière partie, nous présentons de façon non exhaustive quelques facteurs institutionnels qui nous semblent essentiels pour la réussite de futurs plans d'actions (pp. 178-184).

I/ UNE RECHERCHE-ACTION POUR ÉVALUER LE « POTENTIEL » DES LYCÉENS

Dans un rapport datant de novembre 2021 et rendu public en avril 2022, l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR) fait le constat que, dans les écoles sélectives, « ni les taux de boursiers, ni l'origine géographique des candidats n'ont connu d'évolution globale significative » depuis 2018, année de la mise en place de *Parcoursup*³²². Elle émet la recommandation suivante : « Commanditer des travaux de recherche sur les mécanismes de sélection (notamment les types d'épreuves, les disciplines et les compétences évaluées) et leur impact sur les profils des étudiants recrutés afin d'éclairer les formations dans leur choix de modalités de recrutement, d'en objectiver les effets et de leur permettre d'atteindre leurs objectifs en termes de diversité des publics ». La démarche de recherche-action que nous préconisons pour évaluer le potentiel d'un lycéen s'inscrit pleinement dans le cadre de cette recommandation. Nous en décrivons ci-après les principaux objectifs et dessinons des premières pistes pour mener à bien cette recherche.

Il ne semble pas exister de définition consensuelle et scientifiquement admise du potentiel d'un individu, qui désigne selon le Larousse une ressource « qui existe virtuellement, en puissance ». Dans le contexte spécifique du Groupe INSA et de ce Livre blanc, nous proposons de définir le « potentiel » comme la capacité d'un jeune à devenir ingénieur et à allier réussite et épanouissement au sein d'un des cursus de formation proposés par le Groupe. Au regard de l'étude théorique sur les inégalités scolaires que nous avons menée et synthétisée dans le premier chapitre ainsi que dans un document annexe à ce Livre blanc³²³, nous faisons l'hypothèse que certains jeunes issus de milieux défavorisés pourraient posséder un tel potentiel sans pour autant que leurs résultats scolaires de lycée soient suffisants pour accéder au Groupe INSA avec les critères de recrutement actuels. Au travers de la recherche-action que nous proposons, l'un des objectifs serait d'étudier la possibilité de détecter des élèves ayant le potentiel pour réussir un cursus ingénieur sur la base d'aptitudes moins dépendantes de l'origine sociale, culturelle, territoriale ou encore académique, et ainsi d'ouvrir la voie à un recrutement plus diversifié. Nous développons ci-dessous les grandes étapes de la méthodologie qu'il nous paraîtrait pertinent de mettre en œuvre, étant entendu que celle-ci ainsi que les protocoles associés devraient être conçus en collaboration avec des experts des sciences de l'éducation et des sciences cognitives.

Aujourd'hui, l'évaluation du potentiel d'un candidat en 1^{re} année se base essentiellement sur ses résultats scolaires de lycée, considérés comme la mesure de son degré de maîtrise des fondamentaux académiques prérequis pour une admission dans le Groupe INSA. L'entretien de valorisation, qui a pour objectif d'évaluer certaines aptitudes comportementales ainsi que la motivation, est réservé aux candidats ayant les meilleurs dossiers scolaires et n'a qu'un faible poids dans le barème de classement des candidats. Ces modalités de sélection sont-elles aujourd'hui totalement pertinentes au regard de la mesure du potentiel des candidats à réussir un cursus ingénieur ? Nous constatons qu'un très bon voire un excellent niveau de lycée n'est pas toujours prédictif de réussite académique. En effet, environ 17 % des étudiants admis dans les INSA ne répondent pas aux exigences académiques en fin de 1^{re} année.

322. IGÉSR, [Impact des modifications apportées aux modes d'accès à l'enseignement supérieur, accès aux grandes écoles inclus. Partie 2 : les recrutements post-bac par concours](#), Rapport n°2021-186, novembre 2021.

323. op.cit. Institut Gaston Berger, [Les inégalités scolaires au sein du système éducatif français. Quelques apports théoriques des sciences de l'éducation](#), juillet 2022.

Les retours d'expérience des équipes pédagogiques montrent que, malgré d'excellents dossiers scolaires, certains étudiants ne font pas preuve de capacités cognitives et/ou comportementales suffisantes pour réussir des études scientifiques de haut niveau et que d'autres ne trouvent pas de sens dans des études d'ingénieur. À l'inverse, un lycéen présentant un dossier scolaire de moindre niveau ne pourrait-il pas avoir les aptitudes et le potentiel pour devenir ingénieur ?

Ces constats et questionnements rendent légitime le fait que l'on se réinterroge sur les compétences requises pour réussir aujourd'hui un cursus ingénieur ainsi que sur la façon de les déceler et de les mesurer. Notons qu'une telle étude a déjà été réalisée il y a une quinzaine d'années dans le cadre d'un travail de thèse de doctorat³²⁴. Il nous semble nécessaire de l'actualiser au regard des évolutions sociétales, de celles des aptitudes académiques et comportementales des jeunes d'aujourd'hui mais également des nouvelles attentes du monde professionnel. Sans préjuger des conclusions du travail de recherche nécessaire pour répondre à ces enjeux, nous pouvons apporter quelques éclairages. Au-delà des prérequis académiques acquis au lycée, les compétences transversales et comportementales, personnelles et interpersonnelles, ainsi que la motivation intrinsèque pour des études scientifiques et techniques sont essentielles pour des jeunes qui ont besoin de trouver du sens pour suivre et réussir un cursus ingénieur. Aux aptitudes individuelles de travail (envie d'apprendre, persévérance, organisation, esprit d'analyse et de synthèse, etc.), l'expérience de nombreux contributeurs suggère que doivent s'ajouter la curiosité, l'esprit critique, les capacités d'adaptation, d'autonomie, d'initiative, d'interaction avec les autres et de compréhension de son environnement (capacité à intégrer les codes sociaux et culturels, intelligence émotionnelle, etc.), qui constituent des clés de réussite du parcours de formation et répondent aux attentes actuelles du monde professionnel. Les capacités cognitives (d'abstraction, de raisonnement, logico-mathématiques mais aussi de langage, de mémorisation, de concentration, etc.) sont également primordiales pour acquérir des connaissances et « apprendre à apprendre », compétence nécessaire pour de futurs ingénieurs

qui, au cours de leur carrière, seront inévitablement confrontés aux progrès des sciences et des technologies, à des changements de fonctions et de domaines d'activité et donc à la nécessité de toujours acquérir de nouvelles connaissances. Il est probable que certains lycéens possèdent de telles capacités cognitives sans toutefois parvenir à atteindre l'excellence académique au lycée, et en particulier certains jeunes issus de milieux sociaux modestes qui, confrontés à de multiples freins durant leur scolarité (difficultés sociales, affectives, économiques, liées à l'environnement scolaire, etc.), obtiennent des résultats scolaires qui ne reflètent pas leurs capacités réelles et pénalisent fortement leurs chances d'être admis dans le Groupe INSA. Ajoutons enfin que l'adhésion aux valeurs humanistes du Groupe (ouverture, respect des autres et du bien commun, etc.) est également, en termes d'intégration et d'épanouissement, un facteur de réussite bien identifié ; son évaluation est d'ailleurs l'un des objectifs principaux des entretiens d'admission actuels.

Engager une recherche-action pour formaliser et évaluer les compétences attendues aujourd'hui à l'entrée en 1^{re} année post-Bac constituerait un champ d'études actuellement peu exploré par le Groupe INSA. Pour concevoir les protocoles expérimentaux et développer de nouveaux outils d'évaluation de compétences, le Groupe devrait nécessairement s'appuyer sur la recherche académique et sur des expertises internes et externes en sciences humaines et sociales (psychologie cognitive, sciences comportementales, sciences de l'éducation) mais aussi sur des compétences en sciences des données et en digital. L'objectif à terme serait double : d'une part, détecter précocement (en fin de seconde ou en début de première) les élèves à « fort potentiel » afin de pouvoir les accompagner et augmenter leurs chances d'intégrer une formation sélective de l'enseignement supérieur ; d'autre part, proposer des évolutions dans les modalités de sélection des candidats au Groupe INSA. Dans le cadre de premières réflexions, nous donnons ci-après quelques premières pistes d'étude qu'il serait évidemment nécessaire de faire valider par des experts si le Groupe INSA prenait la décision de s'engager dans une telle démarche de recherche-action.

324. op.cit. BÉCHET, Sonia, *Approche psychologique de la conception et de la validation d'un entretien de recrutement : application au processus d'admission en première année aux INSA*, thèse soutenue le 12 décembre 2008 sous la direction de M. Alain VOM HOFFE à l'Université de Rouen.

Élaborer un référentiel de compétences

La première étape pourrait consister à élaborer un référentiel de compétences à la fois prédictives d'une bonne réussite de la formation et nécessaires à l'exercice du métier d'ingénieur au XXI^e siècle. Ce référentiel pourrait être construit en s'appuyant sur les référentiels existants au sein des écoles du Groupe, intégrant des compétences dites « école » et des compétences « métier » attendues aujourd'hui par les recruteurs en fin de cursus³²⁵. D'autres référentiels pourraient être inspirants, comme ceux utilisés par d'autres écoles d'ingénieurs ou de management³²⁶ ou encore ceux préconisés par la CTI³²⁷ ou par des *think tank* qui s'intéressent aux évolutions des besoins des organisations productives et des compétences requises chez les ingénieurs³²⁸. Par ailleurs, il

nous semble indispensable que les enseignants, les enseignants-chercheurs et les *alumni* soient complètement impliqués dans la construction de ce référentiel en tant qu'observateurs privilégiés des comportements des étudiants et des jeunes diplômés, en termes de capacités d'apprentissage et de travail au sein des entreprises. Cette démarche permettrait d'identifier les différents modèles mentaux présents au sein de la communauté INSA puis d'élaborer un référentiel acceptable par la majorité tout en déconstruisant certains préjugés potentiels, par exemple sur la notion d'« excellence », trop souvent pensée sous le seul angle des connaissances et des résultats académiques.

Définir les niveaux de compétences attendues à l'entrée en 1^{re} année

L'objectif de toute école est d'amener à l'acquisition de nouvelles compétences d'un niveau « novice » en début de cursus à un niveau « compétent » en sortie de formation pour qu'ensuite l'expertise se développe au gré des expériences professionnelles. Une fois le référentiel de compétences établi, l'étape suivante consisterait à définir les niveaux minimaux de compétences prérequis pour une admission en 1^{re} année dans le Groupe INSA ainsi qu'à identifier les aptitudes et acquis sous-jacents. Pour ce faire, il serait indispensable d'associer les enseignants du secondaire et de travailler étroitement avec eux afin d'identifier la nature et le niveau des compétences évaluées au lycée et retranscrites au travers des notes de dossier scolaire. Il s'agirait également de recueillir leur perception des notions de « potentiel » et d'« excellence » et d'échanger sur les voies qu'ils estimeraient pertinentes pour détecter les élèves ayant le potentiel de devenir ingénieur. Nous insistons ici sur le fait que la définition de ces niveaux minimaux de

compétences en sortie de lycée n'aurait pas pour finalité de définir un profil « type » ou « idéal » de lycéen, tout comme il n'existe pas de profil type d'ingénieur. L'objectif serait d'évaluer les aptitudes prédictives d'un parcours réussi au sein du Groupe INSA sans pénaliser outre-mesure des jeunes présentant certaines lacunes en termes de connaissances, lacunes qu'ils pourraient combler durant leur cursus ingénieur grâce à leurs capacités cognitives et à leur motivation. Il relèverait alors du rôle de chaque école du Groupe de mettre en place des modules de remédiation et des dispositifs d'accompagnement adaptés, afin de leur permettre d'acquérir l'ensemble des compétences souhaitées en fin de cursus. Ces processus de remédiation nécessiteraient, pour leur conception, de s'appuyer sur l'expérience des enseignants et enseignants-chercheurs, sur l'analyse des difficultés ressenties et exprimées par les étudiants eux-mêmes ainsi que sur l'appui de spécialistes en sciences de l'éducation et en ingénierie pédagogique.

325. Voir par exemple le rapport précité publié par le Groupe INSA en partenariat avec le *Shift Project*, « [Former l'ingénieur du XXI^e siècle](#) ».

326. Voir par exemples [les travaux de l'Institut Mines-Télécom](#) ainsi que le Livre blanc « [Penser et agir compétences](#) », publié en novembre 2020 et issu d'un webinar organisé par le réseau IAE FRANCE, en partenariat avec AUNEGe et le Livre blanc « [Se former aux métiers de demain](#) », publié en octobre 2020 par Arts et Métiers et NEOMA Business School.

327. Voir la version 2022 des [Références et orientations de la Commission des titres d'ingénieur](#).

328. Voir par exemples les rapports « [Les soft skills pour innover et transformer les organisations](#) » de France Stratégies, publié en mai 2022 et « [Quels ingénieurs pour l'industrie du futur ?](#) », publié par Arts & Métiers en décembre 2020.

Concevoir de nouveaux dispositifs d'évaluation de compétences

L'étape suivante pourrait consister à travailler sur la définition des indicateurs d'évaluation des compétences prédéfinies puis de recenser et d'analyser les dispositifs possibles pour les mesurer. Différentes techniques pourraient être envisagées : des tests de personnalité et/ou de capacités cognitives, des mises en situation, des questionnaires, des évaluations par les équipes pédagogiques des établissements du secondaire en contact direct et quotidien avec les élèves, etc. Les avancées des technologies numériques et d'intelligence artificielle pourraient permettre de s'appuyer sur des solutions digitales et des techniques d'analyse de données. Ces pistes ne sont pas exhaustives et devraient être travaillées en étroite collaboration avec des chercheurs spécialisés dans ces domaines.

Il s'agirait ensuite d'expérimenter et d'étalonner les dispositifs possibles avec un double enjeu : valider leur faisabilité opérationnelle et optimiser l'expérience utilisateur ; collecter les données indispensables à leur étalonnage. L'analyse de l'efficacité et de la fiabilité de chaque indicateur (niveau de confiance) permettrait d'orienter le choix des outils au regard des objectifs recherchés, à savoir détecter les élèves présentant le potentiel pour réussir de longues études scientifiques et ainsi bénéficier d'un accompagnement spécifique au lycée. L'autre objectif pourrait être, à terme, de contribuer à positionner les candidats entre eux dans les processus de recrutement post-Bac.

La deuxième recommandation du rapport précité de l'IGÉSR invite à s'associer sur ces sujets avec d'autres établissements du supérieur : « *Organiser, à la diligence du ministère, entre l'ensemble des formations sélectives post-bac relevant de champs différents, un partage d'expériences et de pratiques sur les modalités de recrutement et sur les compétences des candidats qu'elles s'attachent à évaluer dans les différentes phases du processus* ». Nous invitons ainsi le Groupe INSA à envisager de conduire ce travail de recherche-action en partenariat avec d'autres écoles d'ingénieur et/ou avec d'autres formations sélectives ayant des procédures de recrutement analogues.

Si, au terme de cette recherche-action, de nouvelles modalités de recrutement devaient être adoptées et mises en œuvre par le Groupe INSA, celles-ci devraient nécessairement être évaluées afin de s'inscrire dans une démarche d'amélioration continue. Ajoutons enfin qu'il pourrait être très intéressant de s'appuyer sur l'expertise acquise pour poursuivre et élargir cette recherche-action au suivi longitudinal des parcours étudiants tout au long du cursus ingénieur. L'objectif serait alors de mesurer et de mieux comprendre la progression des étudiants dans l'acquisition des compétences requises en fin de cursus. En apportant de nouveaux outils d'évaluation, cette étude pourrait aider les équipes pédagogiques à mettre en œuvre la démarche compétences fortement préconisée par la Commission des Titres d'Ingénieur (CTI), à identifier les pédagogies les plus favorables à l'acquisition des compétences recherchées et à développer les dispositifs d'accompagnement les plus adaptés à la réussite de l'ensemble des apprenants dans toute leur diversité.



II/ UN NOUVEAU DISPOSITIF D'OUVERTURE SOCIALE PAR LE GROUPE INSA

Un objectif majeur affiché par le Groupe INSA est de tendre vers une évolution de la composition sociale de ses communautés étudiantes dans les années à venir afin qu'elle soit davantage représentative de la diversité sociale de la jeunesse française. Depuis une quinzaine d'années, le Groupe INSA et de nombreuses autres écoles ont entrepris des actions en faveur de l'égalité des chances, principalement dans le cadre du dispositif national des Cordées de la réussite créé en 2008. Ces actions d'incitation et d'ouverture sociale visent « à réduire les facteurs d'ordre économique, culturel ou psychologique qui empêchent ces jeunes [issus d'une minorité ou de milieux sociaux populaires] de construire des projets d'études ambitieux »³²⁹. Aujourd'hui force est de constater que ces actions n'ont pas permis une modification substantielle de la composition sociale des grandes écoles ni une réduction marquée des inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur. Outre la difficulté de déployer de telles actions à l'échelle du territoire, l'une des pistes explicatives de cet échec relatif est que les programmes mis en œuvre par les établissements du supérieur se sont, pour la plupart, limités à des actions conduites dans les lycées mais sans faire évoluer – ou simplement à la marge – leurs modalités de recrutement.

En France, une seule institution a franchi ce cap en mettant en œuvre un dispositif associant des pratiques incitatives avec une voie spécifique de recrutement dans une logique d'*affirmative action* (traduite par « discrimination positive » en langue française) : il s'agit de Sciences Po Paris, via les « conventions d'éducation prioritaire » (CEP). Créé en 2001, ce dispositif s'est distingué par l'élaboration d'une voie spécifique de recrutement qui a longtemps reposé sur des critères différents du concours d'entrée traditionnel : au sein de lycées partenaires socialement défavorisés, les élèves volontaires participaient à des ateliers animés par leurs enseignants, préparaient une revue de presse sur un sujet d'actualité et présentaient un oral d'admissibilité auprès d'enseignants du secondaire et de professionnels. Les candidats déclarés admissibles, sous condition qu'ils aient obtenu le Baccalauréat en première session, passaient ensuite un oral d'admission dans les locaux de Sciences Po. Une étude interne réalisée dix ans après la mise en place des CEP indiquait que les étudiants issus des conventions, même s'ils rencontraient parfois des difficultés spécifiques d'adaptation en première année, connaissaient des trajectoires académiques et professionnelles analogues à celles de l'ensemble des promotions³³⁰. Il semblerait que les CEP aient permis une augmentation des taux de boursiers et d'étudiants d'origine défavorisée. Cependant, si les élèves issus des classes populaires étaient proportionnellement plus nombreux à intégrer l'école par la voie CEP que par les deux autres voies d'admission (procédure par examen, procédure internationale), il n'en reste pas moins qu'entre 2014 et 2018, « les élèves issus des classes supérieures [sont restés] le groupe majoritaire (entre 37 % et 46 % des admis selon les années) au sein de la voie CEP, devant ceux issus des classes populaires (entre 27 % et 33 %) et ceux issus des classes moyennes (entre 17 % et 25 %) »³³¹. Cette situation s'explique notamment par le fait que tous les élèves scolarisés depuis l'année de seconde dans un lycée conventionné pouvaient candidater par la voie CEP, ce qui entraînait des « contournements » du dispositif. Depuis 2021, Sciences Po a initié « l'acte II » des CEP : le nombre de lycées partenaires est quasiment doublé

329. FERNANDEZ-VAVRIK, Germán ; PIRONE, Filippo ; VAN ZANTEN, Agnès, « Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension : les 'Conventions éducation prioritaire' de Sciences Po », *Raisons éducatives*, n°22, 2018/1, pp. 19-47.

330. TIBERJ, Vincent, « *Sciences Po, dix ans après les conventions*

d'éducation prioritaire », 2011.

331. OBERTI, Marco ; PAVIE, Alice, « Les paradoxes d'un programme d'ouverture sociale : les Conventions Éducation prioritaire à Sciences Po », *L'année sociologique*, vol. 70, 2020/2, pp. 395-422.

(196 actuellement) ; ces lycées sont ciblés sur des critères sociaux et territoriaux mais également sur leur capacité à créer des groupes d'élèves composés d'au moins 50 % de boursiers de lycée ; les élèves volontaires bénéficient d'ateliers « Premier campus », mis en place par leurs enseignants pour acquérir des compétences expressives, méthodologiques et socio-comportementales ainsi que d'une plateforme numérique de collaboration et d'apprentissage ; ils passent désormais les mêmes épreuves que l'ensemble des candidats mais continuent d'emprunter une voie spécifique d'admission, leurs candidatures étant « suivies et examinées séparément des autres candidats des lycées français »³³². Ce dispositif fait actuellement l'objet d'un projet de recherche qui s'intéresse à son évaluation « à partir de l'analyse des parcours et des expériences des étudiants admis par cette procédure à Sciences Po »³³³.

Par ailleurs, le développement des Cordées de la réussite souhaité par le gouvernement depuis deux ans consiste à encourager les établissements du supérieur à encorder un nombre de collèges et de lycées de plus en plus important et à accompagner de plus en plus d'élèves. Cependant, si les écoles sélectives n'adaptent pas leur recrutement afin d'offrir à ces élèves davantage de chances de les intégrer, l'impact pourrait rester tout aussi insuffisant et même s'avérer contre-productif car il pourrait créer un fort ressentiment des élèves et de leurs familles envers un système éducatif considéré comme inéquitable. C'est pourquoi nous sommes convaincus que, pour atteindre ses objectifs dans une ambition transformante, le Groupe INSA devrait envisager de prendre un tournant assumé vers des politiques de discrimination positive.

Dans cette optique, nous proposons que le Groupe INSA crée un nouveau dispositif d'ouverture sociale centré sur son recrutement en 1^{re} année post-Bac avec pour objectif d'intégrer davantage de bacheliers généraux issus de milieux sociaux modestes. Ce dispositif s'appuierait sur des partenariats avec des lycées volontaires ciblés sur critères sociaux et territoriaux. Nous qualifions ce dispositif de « national » dans la mesure où il pourrait être porté par l'ensemble des écoles du Groupe INSA et couvrir à terme l'ensemble du territoire national pour être réellement impactant. Chaque lycée engagé pourrait ainsi être associé à l'école du Groupe la plus proche géographiquement. Le dispositif intégrerait la détection et l'accompagnement spécifique de lycéens ciblés au sein des établissements partenaires, l'implémentation

d'une voie spécifique de recrutement et un ensemble de dispositifs d'accompagnement au sein des écoles du Groupe INSA. Dans les chapitres précédents, nous avons présenté et développé de nombreuses pistes d'actions de façon indépendante dans les trois champs de l'amont, du recrutement et de l'accompagnement à la réussite dans les écoles du Groupe INSA. Le dispositif proposé structure et met en système certaines de ces actions, très majoritairement basées sur un principe d'équité et sur un traitement différencié prenant en compte les conditions de départ des jeunes, liées à leur environnement social ou territorial. Il s'inscrirait dans une approche systémique des besoins des élèves à tous les niveaux de leur parcours jusqu'à la diplomation et l'insertion professionnelle.

Nous nous contentons ci-après d'énoncer les bases conceptuelles du dispositif ainsi que les principales modalités qu'il pourrait adopter. Si le Groupe INSA venait à le mettre en œuvre, un travail ultérieur important et concerté tant au sein de ses communautés qu'avec les différentes parties prenantes (équipes de direction et enseignants du secondaire, rectorats, chercheurs en sciences de l'éducation, représentants des Ministères, etc.) serait requis pour en préciser le cadre et les modalités.

Un réseau de lycées partenaires ciblés sur critères sociaux et territoriaux

L'expérience acquise par le Groupe INSA dans le cadre des Cordées de la réussite montre que tout dispositif d'ouverture sociale porté par un établissement d'enseignement supérieur nécessite de co-construire avec le secondaire des actions pouvant s'adapter à chaque établissement afin de s'inscrire dans son organisation et son fonctionnement spécifiques ainsi que dans son projet d'établissement. L'efficacité de ces dispositifs repose également sur une très bonne connaissance des élèves que seules les équipes éducatives peuvent acquérir. Ainsi, les programmes d'ouverture sociale ne peuvent que se construire sur une relation privilégiée et étroite avec les établissements du secondaire qu'il s'agit de faire vivre au quotidien et sur la durée dans un cadre partenarial. En conséquence, nous préconisons que le nouveau dispositif s'appuie sur un réseau de lycées partenaires qu'il s'agirait de développer massivement dans les années à venir sur la base de critères sociaux et territoriaux prédéfinis. En effet, les données nationales

332. Voir la page dédiée [aux admissions en Bachelor sur le site de Sciences Po](#) ainsi que la page dédiée [à la voie CEP](#).

333. Le projet « [Parcours et expériences des étudiants admis par](#)

[le dispositif "convention éducation prioritaire" \(CEP\) de Sciences Po](#) » est dirigé par Agnès VAN ZANTEN et est soutenu par le LIEPP.

montrent que les jeunes issus de milieux sociaux défavorisés ne sont pas scolarisés dans les mêmes proportions dans tous les établissements, conséquence d'une forte ségrégation urbaine et scolaire. Nous préconisons donc de cibler les lycées présentant les plus forts taux d'élèves défavorisés selon des critères communs à l'ensemble du territoire national, considérant à la fois la composition sociale des établissements et leur localisation géographique. Ces critères ont été explicités et argumentés dans la première section du deuxième chapitre de ce Livre blanc (pp. 43-49), en s'appuyant sur la littérature académique existante. Nous en rappelons ci-après les principaux éléments.

Les lycées éligibles au dispositif seraient des établissements du secteur public dans la mesure où les lycées privés ainsi que les lycées à l'étranger présentent des taux d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés en moyenne plus faibles que les établissements publics. De plus, seuls les lycées publics proposant une filière générale seraient concernés, le Groupe INSA recrutant très majoritairement en 1^{re} année post-Bac des élèves issus de cette filière. En septembre 2022, 1 610 lycées rattachés au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ) répondent à ces premiers critères³³⁴. Parmi ces lycées, seraient éligibles les établissements localisés dans un Quartier Prioritaire de la politique de la Ville (QPV, 66 lycées), situés en territoire rural (208 lycées) et situés en territoire « urbain petite ville » (240 lycées). Nous avons pu comptabiliser ces différents types de lycées au niveau national sur la base de données publiques que nous avons mobilisées pour élaborer des cartographies, présentées en pp. 50-57.

À ces lycées éligibles, il conviendrait d'ajouter les lycées socialement défavorisés qui se situent majoritairement à la périphérie des QPV mais qui scolarisent un fort taux d'élèves résidant en QPV. À l'heure actuelle, aucune liste nationale de ces établissements ne semble être établie. Il conviendrait alors de travailler étroitement avec les rectorats de chaque académie pour identifier ces lycées. Au regard de la littérature académique et des expériences menées dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire française, les indicateurs pertinents pourraient être le taux d'élèves ayant des responsables légaux de Profession et Catégorie Socioprofessionnelle (PCS) moyenne ou défavorisée, le taux d'élèves

boursiers de lycée, le taux d'élèves résidant dans un QPV, le taux d'élèves ayant redoublé avant la classe de seconde et le taux d'élèves auparavant scolarisés dans un « réseau d'éducation prioritaire [renforcé] » (REP/[REP+]). Une alternative serait d'utiliser « l'indice de position sociale » (IPS), un indicateur quantitatif calculé par les services de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) pour chaque établissement scolaire (collèges et lycées) et présenté en p. 47. Actuellement, l'IPS des lycées n'est pas rendu public au niveau national. S'il venait à l'être (ce qui est désormais le cas pour les collèges) et/ou être obtenu via une convention entre le Groupe INSA, le MENJ et la DEPP, cet indice semblerait pertinent et simple à utiliser pour identifier les lycées défavorisés non localisés dans un QPV. De même, les services ministériels ont créé et sont en train d'expérimenter un « indice d'éloignement » des établissements scolaires, dont les seules publications accessibles à ce jour concernent les collèges publics et privés sous contrat : à terme, cet indice calculé pour les lycées pourrait être utilisé pour cibler les établissements sur critères territoriaux³³⁵. Il serait également nécessaire d'évaluer la pertinence d'intégrer au dispositif les lycées actuellement inclus dans les « Cités éducatives » et/ou ayant signé un « contrat local d'accompagnement », deux dispositifs nationaux actuellement en cours d'expérimentation.

Notons enfin que la mise en œuvre de ce nouveau dispositif conduirait à une réévaluation des lycées actuellement partenaires des écoles du Groupe INSA. Il est en effet possible que certains de ces établissements ne respectent pas les critères décrits ci-dessus. Ils ne pourraient alors pas intégrer le dispositif mais continueraient à bénéficier d'actions dans le cadre des Cordées de la réussite. Cependant, afin de simplifier l'implémentation des programmes d'actions dans le secondaire, il serait judicieux que les nouveaux partenariats soient tous établis avec des lycées susceptibles d'intégrer le dispositif national, voire avec des collèges qui sont rattachés à un tel lycée dans la mesure où la majorité des élèves poursuivent leur scolarité dans leur « lycée de secteur » (sauf dérogations à la carte scolaire, qui concernent davantage les grands centres urbains et qui sont plus souvent demandées par des familles socialement favorisées).

334. Notons également que 152 lycées dépendant du Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté Alimentaire répondent à ces critères et que les lycées professionnels comprenant des « sections d'enseignement général et technologique » n'ont pas

été retenus dans cette analyse.

335. Notre ciblage actuel est opéré via la nomenclature de la DEPP en neuf catégories, récemment mise à jour sur la base de la nouvelle définition du rural opérée par l'INSEE.

Une sélection des lycéens bénéficiaires au sein des lycées partenaires

Nous proposons de cibler les élèves bénéficiaires selon leur niveau de scolarisation. Ainsi, tous les élèves de seconde pourraient bénéficier des actions d'ouverture du Groupe INSA, sans aucune sélection d'ordre académique ou sociale. Ce choix serait amplement justifié par le fait que la réforme du lycée et du Baccalauréat général initiée en 2018 a renforcé le poids – déjà important – de l'année de seconde dans le processus d'orientation des élèves. Au cours de leurs premiers mois au lycée, les jeunes doivent opérer des choix de filières et de spécialités qui s'avèrent déterminants pour leur projet scolaire et professionnel. Pour les aider à faire des choix éclairés, nous préconisons de déployer les actions d'information décrites dans la thématique 2 (pp. 67-73) en direction des élèves de seconde et de leurs familles. De plus, comme dans le cadre institutionnel des Cordées de la réussite, tous les élèves volontaires de seconde pourraient bénéficier d'actions de tutorat collectif (thématique 3, pp. 74-79) et d'ouverture scientifique, culturelle et sociétale (thématique 4, pp. 80-86). En fonction des moyens disponibles et du nombre de volontaires au sein de chaque lycée, une priorité pourrait néanmoins être donnée aux élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

Les lycéens intégreraient le dispositif national à partir de la classe de première. Ils seraient sélectionnés par les équipes pédagogiques et éducatives des lycées, sur la base de critères prédéfinis avec le Groupe INSA. Seuls les élèves ayant choisi des enseignements de spécialité recommandés pour une admission au Groupe seraient éligibles. Nous préconisons de sélectionner les bénéficiaires sur critères sociaux (statut boursier de lycée, combinaison de classes de PCS des responsables légaux, IPS individuel de l'élève si cette donnée nous est accessible). Ce choix est cohérent avec la logique d'équité que nous défendons : il permettrait de prioriser notre action vers les élèves issus de milieux sociaux défavorisés qui en ont le plus besoin, en prenant davantage en considération les inégalités sociales inévitablement présentes dans ces lycées. Peu d'écoles ont à notre connaissance franchi ce cap de sélection au sein des établissements, même si certaines évoquent une priorisation envers les lycéens boursiers de lycée et/ou potentiels futurs boursiers d'enseignement supérieur ou encore l'instauration de taux de boursiers de lycée minimum dans certains programmes. Aujourd'hui, il nous paraît nécessaire de réserver le dispositif national aux élèves les plus défavorisés car, dans le cas contraire, il est probable que celui-ci bénéficierait majoritairement à des élèves issus de milieux sociaux (très) favorisés

scolarisés dans ces lycées. Nous observons en effet ce phénomène au sein du Groupe INSA pour les élèves recrutés via les « conventions diversité » actuelles déployées dans certains lycées encodés : elles permettent l'admission d'une proportion plus élevée de boursiers du secondaire mais qui ne constituent toujours qu'une minorité des effectifs recrutés parmi ces élèves.

Pour intégrer le nouveau dispositif national, il serait également concevable de sélectionner les élèves de première et terminale selon leur potentiel démontré à suivre des études supérieures scientifiques. Pour ce faire, les lycées et le Groupe INSA pourraient concevoir des grilles d'évaluation et de suivi des élèves qui se baseraient sur l'analyse de différents indicateurs : résultats scolaires, dynamique de progression, intérêt pour les disciplines scientifiques, engagement dans la scolarité, etc. À plus long terme, d'autres modalités de détection du potentiel pourraient être mises en œuvre afin d'évaluer plus finement les aptitudes cognitives et comportementales ainsi que la motivation des élèves pour des études scientifiques. Elles pourraient s'appuyer sur les résultats de la recherche-action décrite précédemment (pp. 161-164), si celle-ci venait à être engagée par le Groupe INSA. Les enseignants au contact quotidien des élèves pourraient renseigner ces indicateurs dès la classe de seconde, puis des commissions mixtes composées de représentants des lycées et des INSA pourraient être formées pour statuer sur les élèves éligibles auxquels l'engagement dans le dispositif serait alors proposé au début de l'année de première. Notons que tous les élèves de l'établissement, même s'ils n'intègrent pas le dispositif, garderaient bien entendu la possibilité de candidater au Groupe INSA via *Parcoursup* par la voie « classique » de recrutement.

Des actions d'incitation et d'accompagnement des lycéens bénéficiaires

Dès la classe de seconde, des actions très fortes d'information et d'incitation devraient être conduites en direction des élèves et de leurs familles afin de faire connaître le Groupe INSA (thématique 2, pp. 67-73). Les élèves intégrant le dispositif en classe de première ou de terminale bénéficieraient d'actions complémentaires d'accompagnement, de soutien et de préparation aux études supérieures. Les objectifs généraux tout comme les grands principes de mise en œuvre seraient définis selon un cadrage commun au Groupe INSA. Il nous paraît essentiel que chaque élève bénéficiaire dispose d'un tutorat individualisé ou semi-individualisé incluant du soutien scolaire dans les disciplines scientifiques et qu'il

soit invité, avec sa famille, à une journée portes ouvertes dédiée au dispositif sur les campus. D'autres actions pourraient être déployées : des actions d'ouverture culturelle et sociétale (visites thématiques, représentations et événements sportifs, tables rondes sur des sujets sociétaux, etc.), des projets scientifiques et techniques au sein du lycée, des ateliers de préparation à l'enseignement supérieur, des stages d'immersion pendant les vacances scolaires, etc. Il nous semble important que les familles soient très régulièrement impliquées dans les actions menées afin de maintenir l'engagement et la dynamique sur la durée.

En accord avec un cadrage national, qui doit encore être affiné, les modalités concrètes devraient être adaptées en fonction du contexte local et territorial du lycée et de l'école du Groupe INSA associée. Les actions devraient être coconstruites localement en fonction des ressources mobilisables et des partenaires potentiels, notamment les associations, les entreprises, les *alumni* et les structures culturelles présentes sur le territoire. Notons qu'un travail reste également à entreprendre avec les cellules d'ingénierie pédagogique du Groupe INSA (OpenINSA) et des chercheurs en sciences de l'éducation pour identifier de nouveaux modes d'accompagnement à distance pour les établissements éloignés.

Un dossier d'évaluation et d'appréciation pourrait être constitué pour chaque élève tout au long de son accompagnement au lycée et transmis au Groupe INSA en cas de candidature. Par ailleurs, dans une phase de conception plus aboutie, il pourrait être envisagé d'autres éléments d'évaluation, par exemple la restitution orale d'un projet technique au cours de laquelle il serait demandé à l'élève de réfléchir à l'impact social et environnemental du projet réalisé. L'évaluation pourrait être réalisée par une commission mixte composée de représentants du lycée et de l'INSA.

Nous souhaitons également mettre l'accent sur la nécessité d'accompagner les bénéficiaires du dispositif dans la préparation de leurs candidatures et dans la formulation de leurs vœux sur *Parcoursup*. Il s'agit en effet de lutter contre l'auto-sélection avérée de certains jeunes issus de milieux sociaux défavorisés au moment de la transition vers l'enseignement supérieur. Pour celles et ceux intéressés par des études d'ingénieur, il serait essentiel de les aider à identifier toutes les voies possibles d'accès, que ce soit directement après le Baccalauréat ou après une ou plusieurs années d'études. En amont de la clôture de la phase de dépôt des vœux, les référents enseignants des lycées pourraient

également inciter les élèves intéressés à candidater en 1^{re} année du cursus ingénieur par la voie spécifique et/ou à une autre filière proposée par le Groupe INSA (*bachelor*, classe préparatoire aux études supérieures, etc.).

Une voie spécifique de recrutement

Les modifications apportées récemment au Code de l'éducation, suite à l'adoption de l'article 37 de la Loi de Programmation de la Recherche (LPR n°2020-1674) du 24 décembre 2020, offrent de nouvelles possibilités aux établissements d'enseignement supérieur d'agir en faveur de l'égalité des chances et de favoriser la diversité des étudiants qu'ils recrutent. En effet, dans sa version actuelle, en vigueur depuis le 27 décembre 2020, son article L621-3 énonce : « Pour l'examen des candidatures [...], les établissements dispensant une formation d'enseignement supérieur peuvent tenir compte de la participation des bacheliers aux dispositifs d'accompagnement mis en place entre les établissements d'enseignement pour garantir l'égalité des chances. L'inscription peut, compte tenu, d'une part, des caractéristiques de la formation et, d'autre part, de l'appréciation portée sur les acquis de la formation antérieure du candidat ainsi que sur ses compétences, être subordonnée à l'acceptation, par ce dernier, du bénéfice des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisé proposés par l'établissement pour favoriser sa réussite. Il est tenu compte, à cette fin, des aménagements et des adaptations dont bénéficient les candidats en situation de handicap »³³⁶.

Il semblerait que le dispositif d'ouverture sociale que nous souhaitons élaborer puisse s'inscrire dans ce nouveau cadre législatif. Nous recommandons donc qu'une nouvelle voie spécifique de recrutement soit mise en œuvre à l'attention des lycéens intégrés dans le dispositif et candidatant au Groupe INSA. Ces élèves pourraient bénéficier d'un examen individualisé et approfondi de leur dossier de candidature et de modalités complémentaires par rapport à celles des autres candidats de filière générale, telles que par exemple l'évaluation d'un projet mené au lycée et/ou un entretien obligatoire (thématique 6, pp. 96-107).

Différentes pistes peuvent être envisagées pour la mise en œuvre technique d'une voie spécifique de recrutement, dans le respect des contraintes imposées par la loi relative à l'Orientation et à la Réussite des Étudiants (ORE) et la plateforme nationale *Parcoursup*. Il serait par exemple

336. Voir [l'article L612-3 du Code de l'éducation](#).

possible de classer les candidats issus du dispositif national au sein d'un vivier de recrutement spécifique, avec des places réservées dans chaque école du Groupe INSA. Notons par ailleurs qu'il conviendrait d'étudier la possibilité d'intégrer à ce vivier spécifique l'ensemble des boursiers du secondaire candidats au Groupe INSA, même si ceux-ci ne sont pas issus d'un établissement partenaire du dispositif national. Une autre option pourrait être de procéder à un premier classement des candidats issus du dispositif national puis de les interclasser avec l'ensemble des candidats de filière générale. Ces différentes possibilités doivent être discutées et approfondies, en considérant notamment leurs avantages et inconvénients en termes de faisabilité, d'acceptabilité et d'efficacité. Il relèverait des attributions de la Commission d'Admission Inter-INSA (CA2I) du Groupe INSA de définir les modalités d'une telle voie spécifique de recrutement.

Dans le cadre de cette potentielle voie spécifique, nous recommandons fortement que les lycéens issus de milieux sociaux modestes (et pas forcément boursiers du secondaire) soient exonérés des droits de candidature au Groupe INSA qui peuvent constituer un frein important pour ces populations d'élèves. Par ailleurs, des dispositions particulières pourraient être associées aux propositions d'admission dans le Groupe INSA. Par exemple, il pourrait être envisagé de demander aux candidats de classer leurs vœux d'école au sein du Groupe INSA et de les prendre en considération dans les propositions d'admission qui pourraient leur être faites³³⁷. Il est probable que, dans une majorité de cas, ces élèves choisiraient préférentiellement l'école la plus proche géographiquement ou encore l'école les ayant accompagnés au lycée dans le cadre du dispositif. Une telle mesure pourrait être incitative au regard de la candidature d'élèves qui souhaiteraient ne pas trop s'éloigner de leur domicile familial pour des raisons économiques ou encore qui seraient rassurés par le fait d'intégrer une école qu'ils connaissent déjà. Une autre modalité pourrait être que les propositions d'admission soient conditionnées à un engagement formel du candidat à accepter et à suivre l'ensemble des dispositifs d'accompagnement qui lui seraient proposés dans l'école d'admission du Groupe INSA, notamment en première année du cursus.

Un accompagnement des élèves recrutés par le Groupe INSA

Pour faciliter l'intégration, l'adaptation et la réussite des élèves admis via le dispositif national, des mesures d'accompagnement spécifique devraient être mises en œuvre. Ces mesures ont été largement développées dans la thématique 10 (pp. 137-147). Nous recommandons en particulier la mise en place d'une école d'été en amont de la première rentrée universitaire afin qu'ils s'acclimatent à leur nouvelle vie d'étudiant, disposent de l'aide et du temps nécessaires pour traiter des questions administratives et soient préparés aux méthodologies de travail propices à leur réussite dans l'enseignement supérieur (thématique 10). Avant la rentrée officielle à l'INSA, un objectif serait également que chaque primo-entrant soit parrainé par un élève des années supérieures qui pourrait être à terme un étudiant issu lui-même du dispositif.

Tout au long de leur cursus, ces élèves bénéficieraient d'un suivi régulier sur le plan scolaire, social et psychologique par les professionnels des établissements pour favoriser leur inclusion, leur bien-être, leur réussite et leur insertion professionnelle (thématiques 10 et 11, pp. 137-156). Ainsi, ils seraient éligibles aux dispositifs d'aides financières directes ou indirectes mises en place par les écoles (thématique 9, pp. 127-136). Par ailleurs, en cas de difficultés académiques, des dispositifs d'accompagnement (tutorat inter-promotions, soutien enseignant, stages de remédiation pendant les vacances universitaires, etc.) leur seraient proposés, notamment durant les deux premières années du cursus INSA. Dans le cadre d'une prise en compte globale de l'origine sociale et de ses effets tout au long du parcours de formation, chaque étudiant issu du dispositif devrait enfin pouvoir bénéficier d'une « seconde chance », quelle que soit l'école dans laquelle il est scolarisé, sous réserve qu'il démontre des capacités suffisantes et qu'il ait respecté son contrat d'engagement à participer et à suivre l'ensemble des dispositifs d'accompagnement proposés. À nouveau, les éléments énoncés ci-dessus s'inscriraient dans un cadrage national qu'il conviendrait d'adapter au contexte local et institutionnel de chaque école du Groupe, à l'aide de plans d'actions qui seraient coconstruits en interne puis largement communiqués aux élèves et à leurs familles.

337. Pour rappel, sur *Parcoursup*, les candidats de filière générale formulent un seul vœu groupé pour le « Groupe INSA » puis sélectionnent des sous-vœux que sont les INSA et/ou INSA partenaires qu'il souhaite intégrer.

Un engagement de chacune des parties prenantes

La réussite d'un projet à portée nationale et aussi ambitieux nécessiterait avant tout une adhésion très large de l'ensemble des communautés INSA ainsi qu'un soutien fort des instances académiques et ministérielles. Les engagements de chacune des parties prenantes devraient être formalisés dans le cadre de conventions de partenariat multipartites et pluriannuelles. Ainsi, il pourrait être établie une convention cadre entre le MENJ, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) et les écoles du Groupe INSA afin de fixer les principes généraux du dispositif et de faciliter son déploiement sur tout le territoire national ainsi que les collaborations entre les écoles du Groupe INSA et les lycées partenaires. Pour être efficiente et impactante, la mise en œuvre du dispositif national demanderait un engagement et un investissement importants et sur le long terme tant des lycées que des écoles du Groupe INSA. Des conventions de partenariat locales devraient également être établies entre le lycée partenaire, l'école de rattachement du Groupe INSA, le rectorat d'académie et éventuellement la région d'implantation du lycée pour préciser les modalités de mise en œuvre locale du dispositif. Afin d'assurer une bonne coordination et un bon fonctionnement du partenariat, les engagements de chacune des parties devraient être précisés. Si tous ces éléments restent à être définis précisément dans le cadre d'une conception plus approfondie du projet, nous tentons de donner ci-dessous quelques éléments concernant les engagements des principales parties prenantes.

Les écoles du Groupe INSA s'engageraient à piloter localement le dispositif en prenant en charge l'organisation annuelle établie en concertation avec les lycées partenaires et en mobilisant les ressources humaines (personnels, étudiants, *alumni*, associations internes et externes, etc.) nécessaires à la mise en œuvre des actions d'accompagnement des lycéens. Elles s'engageraient à proposer la location d'un logement sur ou proche du campus aux lycéens admis dans le Groupe INSA, à s'assurer de leurs bonnes conditions de vie et d'études en leur attribuant si besoin des aides financières directes ou indirectes, et à mettre en place des dispositifs d'accompagnement scolaire, social et psychologique pour favoriser leur

réussite. Les écoles du Groupe INSA s'engageraient à communiquer aux lycées les résultats de jury de fin d'année des élèves issus de leur établissement. Le Groupe INSA s'engagerait à produire des bilans annuels locaux et agrégés au niveau du Groupe.

Les lycées partenaires s'engageraient à nommer un référent ayant pour mission de coordonner les actions à l'échelle de l'établissement et d'assurer l'interface avec les écoles du Groupe INSA. Les équipes pédagogiques, éducatives et de direction des lycées s'engageraient à participer aux processus de sélection des élèves de première et terminale, dans le respect des règles et des critères préétablis. Elles seraient également en charge du suivi de l'implication et de l'évaluation des lycéens engagés dans le dispositif. Les établissements devraient également s'engager à coconstruire l'ensemble des actions menées, à organiser logiquement celles se déroulant dans leurs locaux, à assurer les liens entre les écoles du Groupe INSA et les élèves bénéficiaires et leurs familles et à participer aux réunions de préparation et aux bilans semestriels et annuels. Elles s'engageraient également à fournir les informations demandées par le Groupe INSA, à faciliter la passation de questionnaires et l'organisation d'enquêtes auprès des élèves et/ou de leurs familles.

Afin de favoriser leur implication dans le dispositif, les élèves bénéficiaires ainsi que leurs responsables légaux devraient signer un contrat d'engagement moral à respecter l'ensemble des modalités des actions mises en œuvre dans leur établissement ou dans les écoles du Groupe INSA jusqu'à la fin de l'année de terminale. En cas de non-respect, une décision conjointe du lycée et de l'école pourrait prononcer l'exclusion du dispositif. En cas de candidature au Groupe INSA par la voie spécifique, les élèves et leurs responsables légaux (pour les élèves mineurs) devraient signer un nouveau contrat d'engagement à suivre l'ensemble des actions d'accompagnement à l'intégration et à la réussite proposées par l'école dans laquelle ils pourraient avoir une proposition d'admission.

Les rectorats d'académie et éventuellement les services ministériels, notamment la DEPP, pourraient s'engager à fournir l'aide nécessaire au ciblage des lycées conventionnés, dans le respect des critères préétablis et à accompagner le Groupe INSA dans l'évaluation du dispositif.

Un déploiement progressif dans une démarche d'amélioration continue

Nous avons tenté de bâtir les fondations de ce que pourrait être un nouveau dispositif national d'ouverture sociale. Dans l'hypothèse où le Groupe INSA déciderait de mettre en œuvre un programme aussi transformant, il serait nécessaire de travailler à une conception beaucoup plus élaborée et concertée. En premier lieu, il conviendrait de communiquer sur ce projet et de sonder la faisabilité légale et technique des actions préconisées auprès des diverses parties prenantes. Par ailleurs, la rupture que constituerait une sélection des élèves sur critères sociaux au sein des lycées, dans une logique d'équité, reste sujette à son acceptabilité de la part des équipes pédagogiques et éducatives des établissements comme de celle des communautés internes aux écoles du Groupe INSA. Il faudrait donc sonder les lycées potentiellement ciblés afin de mieux percevoir leur intérêt pour la construction et la mise en œuvre de ce dispositif, qui ne pourrait être conçu ni fonctionner sans leur appui et un engagement important de leur part. Il s'agirait aussi de sonder l'intérêt et le degré de soutien possible des *alumni* et des collaborateurs des entreprises partenaires des écoles du Groupe INSA et des entreprises mécènes des Fondations INSA nationale et locales, qui pourraient être mobilisés dans le cadre d'actions au sein des lycées et des INSA. Notons enfin qu'il serait indispensable d'obtenir l'accord de principe de l'État et des Ministères de tutelle ainsi qu'un soutien important des rectorats d'académie pour la mise en œuvre du dispositif.

Dans une phase expérimentale, le Groupe INSA pourrait engager des premiers partenariats avec certains établissements, par exemple avec les lycées déjà partenaires d'une des écoles du Groupe qui satisferaient aux critères définis pour intégrer le dispositif. Il pourrait également s'agir de lycées pour lesquels le nombre de candidats et d'admis au Groupe INSA les années précédentes est très faible voire nul. L'indice de valeur ajoutée des lycées pourrait également être utilisé en complément afin de cibler en priorité certains établissements (voir p. 49). Si les sept INSA et les six écoles partenaires du Groupe INSA se partageaient le territoire national métropolitain selon leur localisation et leur taille, un tel dispositif pourrait rapidement prendre de l'ampleur. À noter qu'il serait nécessaire que certains INSA prennent en charge les lycées éligibles localisés dans les Départements et Régions d'Outre-Mer (DROM). Néanmoins, plusieurs années de déploiement seraient nécessaires pour élargir et développer le dispositif afin d'atteindre les objectifs et l'impact recherché par le Groupe INSA. À cet égard, il conviendrait de structurer dès la phase de conception l'ensemble des éléments d'analyse et d'évaluation du dispositif, tant dans l'objectif d'optimiser celui-ci dans une démarche d'amélioration continue que pour communiquer et inciter d'autres écoles à franchir ce cap pour se rapprocher d'une véritable égalité des chances. L'Institut Gaston Berger, au travers de son Observatoire social, pourrait porter cette démarche d'évaluation ainsi que les travaux de recherche-action qu'il serait nécessaire de mener pour faire progresser le dispositif, en collaboration avec toutes les parties prenantes et avec des chercheurs en sciences cognitives et en sciences de l'éducation.

À RETENIR

LE DISPOSITIF NATIONAL INSA DANS UNE NOUVELLE AMBITION SYSTÉMIQUE

Le Groupe INSA propose la construction d'un nouveau dispositif d'ouverture sociale porté par l'ensemble de ses écoles. Les différentes actions auraient vocation à accompagner des élèves depuis l'enseignement secondaire jusqu'à la diplomation et l'insertion professionnelle. Dans une logique assumée d'équité, le dispositif s'adresserait à des élèves issus de milieux sociaux défavorisés scolarisés dans certains établissements sélectionnés sur critères sociaux et territoriaux. Il introduirait une voie spécifique de recrutement en 1^{re} année post-Bac.

Les points marquants :

- Identification de lycées éligibles au dispositif sur critères sociaux et territoriaux
- Sélection d'élèves sur critères sociaux et académiques (choix des spécialités) au sein des lycées partenaires
- Instauration d'une nouvelle voie spécifique de recrutement en 1^{re} année post-Bac, réservée aux bénéficiaires du dispositif
- Soutien et accompagnement sur les cinq années du cursus INSA sur les plans économique, académique, culturel et d'aide à l'insertion professionnelle

Ce dispositif trouve sa force et son originalité dans le fait qu'il adresserait le parcours de l'élève depuis le secondaire jusqu'à son insertion professionnelle et citoyenne.

Il serait évalué en continu par l'Observatoire social du Groupe INSA afin de le faire évoluer et d'en faire un réel démonstrateur pour l'ensemble de la communauté de l'enseignement supérieur.

Dans les pages suivantes :

- Un schéma récapitulatif du dispositif d'ouverture sociale proposé par le Groupe INSA
- Un entretien avec Agnès VAN ZANTEN, Directrice de recherche au CNRS et sociologue spécialisée sur les questions éducatives

📍 COLLÈGES & LYCÉES

Dispositif d'ouverture sociale INSA



DES CONVENTIONS DE PARTENARIAT AVEC DES LYCÉES CIBLÉS SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE NATIONAL

- Un ciblage selon des critères sociaux et territoriaux (lycées publics socialement défavorisés et/ou éloignés)
- Des engagements pour chacune des parties prenantes (Groupe INSA, lycées, rectorats d'académie)

DES ACTIONS D'INCITATION ET D'OUVERTURE

- ➔ pour les collégiens dans le cadre des « Cordées de la réussite »
- ➔ pour les élèves de seconde générale et technologique



SÉLECTION DES ÉLÈVES ÉLIGIBLES AU DISPOSITIF NATIONAL

sur critères sociaux

(boursiers de lycée, PCS des responsables légaux, IPS individuel)

et académiques

(choix de spécialités scientifiques)



INTÉGRATION DANS LE DISPOSITIF NATIONAL À PARTIR DE LA CLASSE DE PREMIÈRE



DES ACTIONS D'ACCOMPAGNEMENT

- Tutorat individualisé ou semi-individualisé
- Activités sur les campus (journées portes ouvertes, stages d'immersion, etc.)
- Actions d'ouverture scientifique, culturelle et sociale
- Ateliers de préparation à l'enseignement supérieur



CANDIDATURE SUR
PARCOURSUP PAR UNE
VOIE SPÉCIFIQUE DE
RECRUTEMENT



DES ACTIONS
D'ACCOMPAGNEMENT
📍 TOUT AU LONG
DU CURSUS AU SEIN DU
GROUPE INSA

Parcoursup

INSA

- Exonération des droits de candidature

- Examen individualisé et approfondi du dossier

- Éléments complémentaires éventuels : entretien obligatoire, dossier de suivi, avis des enseignants référents, etc.

- Prise en compte des vœux d'école du candidat

- Une admission éventuelle conditionnée à la signature d'un « contrat d'engagement » à participer à tous les dispositifs d'accompagnement mis en œuvre dans l'école d'admission du Groupe INSA.

- École d'été obligatoire avant la première rentrée universitaire

- Attribution d'un parrain étudiant à chaque élève

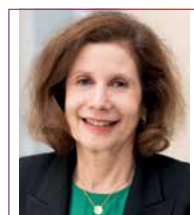
- Logement sur les campus ou à proximité

- Aides financières directes et indirectes

- Dispositifs d'accompagnement à l'inclusion, au bien-être et à la réussite académique

- Dispositifs de renforcement à la construction du projet et à l'insertion professionnelle

TROIS QUESTIONS À AGNÈS VAN ZANTEN



Agnès VAN ZANTEN est sociologue et Directrice de recherche CNRS au Centre de Recherche sur les Inégalités Sociales (CRIS). Spécialiste des questions éducatives, elle s'intéresse notamment au fonctionnement inégalitaire du système éducatif français et aux politiques éducatives. Elle a publié de nombreux ouvrages et articles scientifiques sur ces sujets. En 2022, elle a codirigé une sixième édition de *Sociologie de l'école*, ce manuel étant devenu une référence sur ces questionnements³³⁸.

Elle nous a accordé deux entretiens dans le cadre de la rédaction de ce Livre blanc, le second pour répondre plus spécifiquement à nos questions en lien avec notre proposition d'un nouveau dispositif d'ouverture sociale qui serait porté par les écoles du Groupe INSA.

1) Comment expliquer le fait que les dispositifs d'ouverture sociale français ne soient pas davantage réservés à des élèves issus de milieux sociaux défavorisés, dans une logique d'équité ?

Les enquêtes les plus récentes montrent en effet qu'il n'y a pas eu de changement notable dans le profil social des publics des grandes écoles depuis le début des années 2000. Le modèle politique français n'est pas très incitatif, l'État restant très en retrait sur la question de l'ouverture sociale des grandes écoles. Comme il n'y a pas de pression forte, les établissements ne se sentent pas suffisamment mobilisés pour mettre en place des actions qui peuvent s'avérer coûteuses et complexes dans leur mise en œuvre, d'autant plus qu'il faudrait impliquer les classes préparatoires dans le cas des grandes écoles qui recrutent à Bac+2. L'incitation est plus forte dans d'autres pays. Par exemple, les niveaux de financements des universités anglaises sont aujourd'hui conditionnés à la preuve de leur ouverture sociale. De même, aux États-Unis, c'est parce qu'il y a eu une très forte pression de la société et de l'État que des politiques ambitieuses d'*affirmative action* ont été mises en œuvre. En France, il y a en outre une croyance très forte dans les concours et dans un principe d'égalité qui se traduit par une volonté de traiter tous les jeunes de la même manière, cette croyance étant très difficile à infléchir. Un autre obstacle, que votre projet cherche à contourner, est le fait que les politiques françaises d'ouverture sociale ont pris pour cible les établissements et non pas les élèves défavorisés : la cible étant collective et non pas individuelle, on reste plus éloigné de ce qui ressemblerait trop à de la discrimination positive, ce qui est plus confortable au niveau administratif et politique. Mais ce choix ne peut pas être efficace en termes d'action compensatrice car la plupart des lycées français, y compris les plus défavorisés, ne sont heureusement pas des ghettos. À cet égard, la situation est très différente de celle des États-Unis : le *percentage plan* mis en place au Texas à partir de la fin des années 1990 a fonctionné très efficacement pendant quelques années car, en réservant des places à l'université aux 10 % des meilleurs élèves de chaque lycée, ceux qui ont initié ce dispositif étaient sûrs d'en faire bénéficier des élèves hispaniques et afro-américains défavorisés du fait de leur très forte concentration dans certains établissements.

2) Quels sont, selon vous, les risques liés à la mise en place du dispositif proposé par le Groupe INSA ?

La première difficulté semble être d'accéder aux données nécessaires pour cibler les élèves défavorisés au sein des lycées. Il faudra convaincre les établissements qui collectent ces données (parfois imparfaites, notamment dans la prise en compte des changements de situation professionnelle des parents) et les font remonter à l'administration. Le risque est également de rencontrer une réticence de la part des enseignants, qui adoptent souvent une posture égalitaire alors que toutes les enquêtes montrent qu'ils font énormément de différences entre les élèves ; mais c'est une autre chose de le reconnaître et de l'afficher publiquement. Une autre difficulté est de pouvoir assurer un *monitoring* systématique dans les lycées, sous la forme par exemple d'un suivi des actions et des procédures utilisées car une délégation trop forte aux équipes éducatives introduirait une variabilité très grande, avec des pratiques différentes et donc inévitables selon les lycées. Ce risque est en partie inévitable car on se doit de respecter l'autonomie des professionnels. Il faudrait cependant imaginer des processus permettant de contrôler la nature des actions menées ainsi que les

338. DURU-BELLAT, Marie ; FARGES, Géraldine ; VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie de l'école*, éd. Armand Colin, coll. « U », 6^e édition, 2022.

critères de sélection des élèves. Il ne s'agit pas d'imposer des consignes et un cadrage trop strict aux acteurs des lycées mais bien de s'inscrire dans un travail collaboratif avec les enseignants qui permettrait l'élaboration de guides évolutifs en fonction des difficultés rencontrées. Un autre point d'attention est le fait que certains élèves qui intégreraient l'INSA via ce dispositif pourraient présenter des faiblesses au plan des connaissances et des compétences nécessaires pour réussir dans l'enseignement supérieur, liées au manque de soutien familial mais également au lycée qu'ils ont fréquenté. En effet, même si les programmes scolaires sont nationaux, il n'est pas certain qu'ils aient été couverts de la même façon dans tous les établissements. Ces inégalités restent à explorer mais les quelques recherches à ce sujet montrent de grands écarts dans la couverture des programmes à l'entrée dans l'enseignement supérieur : certains élèves, même s'ils ont obtenu de bons résultats au lycée, pourraient avoir besoin d'une période de préparation en amont de la rentrée pour une remise à niveau sur certains enseignements fondamentaux. Il faudra aussi lutter, notamment en première année post-Bac, contre le risque d'étiquetage des élèves ayant bénéficié d'un traitement spécial de la part des autres étudiants ou même des enseignants qui peuvent se questionner sur la façon dont les élèves ont été admis. Une attention forte doit également être portée à l'intégration de ces élèves, qui ont parfois tendance à se regrouper entre eux, ce qui peut être très protecteur au début mais peut aussi freiner leur participation à la vie associative de l'école. Enfin, la mise en place d'une voie spécifique de recrutement peut parfois être considérée comme injuste quand les effectifs recrutés restent quasi constants et que les taux d'admission sont faibles. Il faut donc faire la balance entre les avantages et les inconvénients. Mené avec une visée ambitieuse, ce type de politique permettrait sans doute d'intégrer 10 à 20 % d'élèves d'origine défavorisée mais il n'en demeure pas moins que le recrutement resterait élitiste, les autres élèves provenant majoritairement de milieux favorisés. Cela invite à imaginer d'autres types d'actions à mener en parallèle, en direction d'élèves de classes moyennes qui ne relèveraient pas de ce dispositif d'ouverture sociale.

3) Pensez-vous que le dispositif que nous préconisons puisse conduire à une réelle évolution qui réponde à l'ambition du Groupe INSA d'accroître la diversité sociale dans ses écoles ?

Ce qui est intéressant dans le dispositif proposé est que, par rapport aux autres programmes d'ouverture sociale, il ne s'agit pas seulement d'actions de tutorat qui peuvent rarement porter leurs fruits en intervenant de façon isolée. Dans la plupart des pays, on fait le constat que les actions de tutorat sont nécessaires mais insuffisantes en elles-mêmes si elles ne s'intègrent pas dans un dispositif plus ambitieux, instituant notamment un changement des modalités de recrutement. De ce point de vue, ce projet est très ambitieux. Le fait de choisir de sélectionner les élèves et d'aller au-delà du critère boursier du secondaire en prenant en compte la profession des parents est une excellente initiative car c'est idéalement la meilleure façon de s'assurer que les élèves soient issus d'un milieu défavorisé et d'aller plus loin dans l'ouverture sociale. Dans la mise en œuvre, il sera nécessaire de lutter contre les mécanismes d'auto-sélection des élèves et d'être clair sur les critères de sélection pour l'entrée dans le dispositif au lycée et pour l'entrée à l'INSA. Pour les lycéens, pouvoir se constituer un dossier sur les actions dont ils ont bénéficié et analysant en quoi elles ont alimenté leur projet serait nécessaire pour leur permettre de rester motivés et investis. Il s'agirait aussi d'étudier des voies possibles de reconnaissance de leur engagement en première et en terminale afin qu'ils puissent le valoriser même s'ils n'intègrent pas un INSA. Je considère également que tout ce qui relève de l'accompagnement interne [dans les INSA] est très important et cela figure bien dans le projet. Enfin, la démarche d'évaluation du dispositif est également essentielle car on remarque qu'il n'y a en France que très peu d'évaluations indépendantes des programmes d'ouverture sociale. Beaucoup d'établissements mènent des actions qui visent à accroître la « culture légitime » des élèves mais sans que les acteurs ne se posent réellement la question des buts recherchés et sans qu'on ait la preuve qu'elles aient des effets positifs sur la scolarité et l'orientation des bénéficiaires. Le projet proposé met l'accent sur la cohérence des actions et sur leur évaluation ; il semble très complet en termes de réflexion sur tout ce qui peut être mené. Il ne sera toutefois pas évident de mettre en place toutes les actions proposées et d'instaurer un *monitoring* avec les lycées pour des raisons de coût, notamment en termes de ressources humaines nécessaires. Reste donc à savoir si ce projet pourra rassembler toutes les conditions de son acceptabilité par l'ensemble des parties prenantes et de faisabilité dans sa mise en œuvre.

III/ QUELQUES FACTEURS INSTITUTIONNELS DE RÉUSSITE

Ce Livre blanc a vocation à nourrir le projet de rénovation du modèle social du Groupe INSA, lancé début 2021. Porté par l'ensemble des écoles du Groupe, ce projet a pour objectif de former davantage d'ingénieurs, d'architectes et paysagistes-concepteurs issus de milieux sociaux défavorisés dans les années à venir. S'inscrivant dans une politique d'égalité des chances et dans un enjeu de justice sociale, il répond également à la demande des entreprises qui voient dans la diversité de leurs équipes une source de créativité et d'innovation. Ce projet politique et stratégique a été décliné en trois ambitions qui ont été approuvées par les Conseils d'Administration de l'ensemble des INSA entre novembre 2021 et janvier 2022. La première de ces ambitions est de renforcer l'ouverture sociale et l'inclusion des diversités, la seconde de garantir des conditions d'équité, sans biais sociaux au sein des INSA, et la dernière de développer des campus modèles, durables et inclusifs au bénéfice de toutes les communautés. Le travail en cours vise désormais à décliner ces ambitions en objectifs à court, moyen et long terme, à identifier des axes prioritaires puis à élaborer des plans d'actions pluriannuels associés à une stratégie de moyens. Dans ce Livre blanc, nous avons énoncé de nombreuses préconisations et pistes d'actions qui s'inscrivent dans ces trois ambitions et sur lesquelles le Groupe INSA pourra s'appuyer. Quels que soient les choix qui seront faits, nous avons souhaité évoquer quelques facteurs institutionnels qui nous paraissent essentiels à la mise en œuvre de nos propositions mais aussi à la réussite de ce vaste défi collectif. Ces facteurs de réussite visent à favoriser l'adhésion et la mobilisation des communautés INSA et des parties prenantes afin de s'inscrire dans un projet structurant, transformant et pérenne qui initie une dynamique collective sur le long terme.

Porter une ambition transformante

Un premier facteur de réussite repose sur la capacité du Groupe INSA à déployer des dispositifs transformants aptes à lutter contre l'assignation sociale. Ainsi, pour intégrer davantage d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés, encore faut-il que les processus de recrutement leur offrent des chances équitables d'être admis dans le Groupe. La question du recrutement doit donc être mise au cœur de cette transformation. Rappelons que le recrutement en 1^{re}, 2^e et 3^e année post-Bac est commun aux quatorze écoles du Groupe INSA, c'est-à-dire que ces établissements recrutent dans les mêmes viviers de candidats et selon des modalités identiques. C'est pourquoi il est indispensable que ce projet soit porté collectivement par le Groupe INSA et non par chaque école de façon isolée. Nous sommes en effet convaincus que la seule mise en œuvre de dispositifs d'incitation dans le secondaire, même de façon démultipliée, ne serait pas

efficace si elle n'était pas associée à une évolution du recrutement. Il s'agit donc d'oser et d'expérimenter de nouvelles voies, en s'autorisant une certaine prise de risques. Cela nous semble essentiel pour répondre à l'ambition affichée du Groupe INSA.

Sur la question du recrutement, les modifications précédemment évoquées, qui ont été apportées au *Code de l'éducation* suite à la Loi de Programmation de la Recherche (LPR) du 24 décembre 2020³³⁹, semblent ouvrir la voie à davantage de marges de manœuvre pour permettre aux établissements d'enseignement supérieur la mise en place de modalités de recrutement spécifiques dans l'objectif de favoriser la diversité des étudiants : « *Des modalités particulières d'admission destinées à assurer un recrutement diversifié des étudiants sont mises en œuvre par les établissements dispensant une formation d'enseignement supérieur [...]. Ces modalités, qui visent à assurer une mixité sociale et géographique, sont fixées*

339. [Loi n° 2020-1674 du 24 décembre 2020](#) de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur.

par les autorités compétentes pour déterminer les modalités d'accès aux formations dans des conditions et selon des objectifs fixés par arrêtés des ministres de tutelle des établissements »³⁴⁰.

Pour calibrer les dispositifs à mettre en œuvre au niveau du recrutement, il nous paraît nécessaire que le Groupe INSA se fixe des objectifs chiffrés en termes de diversité sociale qu'il s'agirait d'atteindre à moyen terme, par exemple à cinq ans. À titre d'illustration, nous avons réalisé quelques simulations très globales qui ont néanmoins le mérite de donner quelques ordres de grandeur. Ces calculs concernent le recrutement en 1^{re} année post-Bac et sont agrégés au niveau des 7 INSA. En 2021/22, on comptabilisait 1 911 primo-entrants de nationalité française dans l'ensemble des INSA. Parmi eux, près de 13 % (246 étudiants) avaient deux responsables légaux de PCS moyenne ou défavorisée. À effectif total recruté identique, si l'objectif était de doubler cette proportion pour atteindre 26 %, environ 500 élèves ayant deux responsables de PCS moyenne ou défavorisée devraient être recrutés, soit en moyenne 36 élèves supplémentaires ayant ce profil par INSA. Ces effectifs sont ici moyennés sur l'ensemble des INSA sachant que, dans les faits, ils devraient être fixés au prorata des effectifs recrutés dans chaque INSA et en prenant éventuellement en compte les disparités en termes de composition sociale actuelle dans un objectif partagé qui pourrait être de rééquilibrer celle-ci entre les différents INSA. Certains membres des communautés internes expriment parfois une crainte vis-à-vis d'une baisse potentielle de la qualité moyenne du recrutement si celui-ci s'ouvrait davantage aux élèves issus de milieux défavorisés. Cependant, nous sommes convaincus que, grâce à des actions fortes et massives dans le secondaire, portées par l'ensemble des écoles du Groupe, il serait possible de susciter suffisamment de nouvelles candidatures de lycéens issus de milieux défavorisés qui s'autocensurent alors qu'ils ont autant de potentiel pour devenir ingénieur que les élèves actuellement recrutés. Notons enfin que, au-delà du recrutement post-Bac, des objectifs chiffrés pourraient également être envisagés pour les recrutements en 2^e et 3^e année, par exemple en termes de taux de boursiers CROUS à des échelons élevés.

Les ambitions partagées par le Groupe INSA appellent désormais à définir des orientations stratégiques communes, coconstruites et acceptées par le plus grand nombre. Le Groupe INSA doit donc s'attacher à poursuivre la mobilisation des personnels, étudiants et parties prenantes

(*alumni*, Fondations, etc.) dans l'ensemble des écoles du Groupe. Ce « laboratoire d'idées » que constitue ce Livre blanc ne doit pas rester un objet théorique : il a pour objectif de susciter des débats et de répondre aux questionnements légitimes de tout un chacun en vue d'enclencher une dynamique d'actions au sein des écoles du Groupe. Les communautés INSA devront en effet s'emparer des préconisations afin de travailler à l'élaboration de plans d'actions cohérents et efficaces au niveau du Groupe INSA comme de chacune de ses écoles.

Inscrire des objectifs de diversité dans la stratégie de chaque établissement du Groupe INSA

Un autre facteur de réussite du projet est qu'il soit issu d'une construction collective pour susciter l'adhésion d'une large majorité de personnels afin qu'il puisse être porté politiquement par chaque établissement. Dans le cadre du projet de rénovation du modèle social porté par le Groupe INSA depuis près de deux ans, chaque INSA a organisé des concertations et a constitué des groupes de travail qui ont permis d'acculturer les communautés à la complexité des questions de diversité et d'élaborer des propositions d'actions prises en compte dans l'écriture de ce Livre blanc. Aujourd'hui, suite à la publication de son second tome, chaque école doit mobiliser sa communauté pour poursuivre l'acculturation du plus grand nombre, analyser les propositions émises et se positionner sur les actions qui leur paraissent les plus pertinentes et prioritaires en fonction de son contexte local. En parallèle, le travail doit se poursuivre au niveau du Groupe INSA pour coordonner les réflexions et déterminer de manière plus précise les grands axes de mise en œuvre.

Chaque école du Groupe INSA est un établissement d'enseignement supérieur autonome jouissant de sa propre personnalité morale. Tout programme stratégique engageant des moyens humains et financiers est donc soumis à l'approbation de son Conseil d'Administration. Pour soumettre ce projet aux instances décisionnaires, il conviendrait de l'inscrire préalablement dans la stratégie de développement de chaque école. Les objectifs de diversité et d'ouverture sociale préalablement définis pourraient être clairement inscrits dans le contrat quinquennal d'établissement négocié avec la tutelle. Notons que des orientations récentes au niveau national semblent encourager un tel engagement contractuel des établissements pour une plus grande diversité des publics

340. op. cit. [Article L611-1 du Code de l'éducation](#), version en vigueur depuis le 27 décembre 2020.

étudiants, comme en atteste les modifications apportées au Code de l'éducation en décembre 2020, qui précise : « L'établissement [dispensant une formation d'enseignement supérieur] rend compte de l'atteinte des objectifs fixés en matière de recrutement diversifié une fois par an. L'État tient compte de ces résultats pour déterminer les engagements, notamment financiers, qu'il prend à l'égard de l'établissement. Lorsque l'établissement conclut avec l'État un contrat qui définit, pour l'ensemble de ses activités, les objectifs de l'établissement et les engagements réciproques des parties, le contrat prévoit l'objectif de recrutement diversifié assigné à l'établissement et dans quelle mesure l'État tient compte des résultats obtenus par l'établissement pour déterminer les engagements, notamment financiers, qu'il prend à l'égard de l'établissement »³⁴¹. De plus, dans un rapport publié en novembre 2021, l'IGÉSR formule comme première recommandation : « Intégrer les indicateurs de diversité des publics étudiants dans le dialogue contractuel entre le ministère et les établissements qui en bénéficient et, en tout état de cause, dans l'évaluation de chaque formation par le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres), pour réaliser un suivi de leur évolution et évaluer dans la durée les actions que chaque établissement met en œuvre dans ce domaine »³⁴². De même, un récent rapport du think tank Terra Nova estime que l'État devrait contractualiser avec les établissements d'enseignement supérieur sur les questions de démocratisation et de parité. Ainsi, il incite à « envisager des mécanismes combinant carotte et bâton : une feuille de route contractuelle ayant été établie entre l'établissement et sa tutelle, la réalisation ou non de ses objectifs serait sanctionnée sur le plan financier, et, à tout le moins, sur le plan réputationnel »³⁴³.

Une fois le projet inscrit dans la stratégie de développement de chaque école, un pilotage institutionnel fort, une organisation structurée et une information efficiente seraient d'autres facteurs de réussite essentiels. En effet, pour susciter l'adhésion et l'implication sur le long terme des communautés, il conviendrait de mettre en place une animation régulière en interne et de rendre compte régulièrement des résultats devant les Conseils consultatifs et décisionnaires de chaque école. Pour la mise en œuvre des actions, de nombreuses thématiques clés du projet de rénovation du modèle social s'inscrivent dans le périmètre des Centres

Gaston Berger (CGB) locaux, qui sont des services transversaux dédiés notamment à l'ouverture sociale et à l'inclusion des diversités. Si ces actions étaient amenées à se massifier, il serait impératif de développer les CGB pour le déploiement de programmes (ouverture sociale, handicap, genre, interculturalité, étudiants étrangers, etc.) dans les établissements du secondaire et sur les campus ainsi que pour contribuer aux programmes de recherche-action pilotés par l'IGB. Il conviendrait de définir clairement leur périmètre d'action et leurs liens avec les autres entités, notamment celles dédiées à la vie étudiante et à l'accompagnement social, psychologique et académique des étudiants. Il conviendrait également de les doter de ressources financières et humaines pérennes nécessaires pour mener à bien leurs missions. À cet égard, il pourrait également être envisagé de développer une offre de services civiques proposés à des étudiants INSA en césure ou à de jeunes diplômés INSA qui seraient intéressés pour participer aux actions. Leur bonne connaissance de l'environnement INSA ainsi que leurs compétences pourraient être de véritables atouts pour la réussite des missions confiées et pour une contribution efficiente aux activités des CGB.

Obtenir le soutien des instances nationales, régionales et académiques

Un autre facteur de réussite qui nous paraît essentiel est que les instances éducatives nationales adhèrent aux grands principes du projet de rénovation du modèle social. En effet, il ne semble pas envisageable de réussir une transformation aussi ambitieuse sans pouvoir s'appuyer sur le soutien des acteurs éducatifs nationaux et territoriaux qui s'intéressent de près aux enjeux de justice sociale et scolaire, de diversification des profils étudiants et de réussite académique dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur. C'est dans cet esprit que les préconisations formulées dans ce Livre blanc se sont inscrites, à chaque fois que cela a été possible, dans le cadre des politiques publiques actuellement conduites ou en cours de déploiement ainsi que dans les dispositifs déjà mis en œuvre par les rectorats, les régions et les collectivités territoriales.

Un fort portage politique nous semble nécessaire pour convaincre de l'intérêt du projet, de sa pertinence au regard de l'histoire comme de la situation actuelle des INSA, de sa cohérence avec

341. op. cit. [Article L611-1 du Code de l'éducation](#), version en vigueur depuis le 27 décembre 2020.

342. op.cit. IGÉSR, [Impact des modifications apportées aux modes d'accès à l'enseignement supérieur, accès aux grandes écoles inclus. Partie 2 : les recrutements post-bac par concours](#), Rapport

n°2021-186, novembre 2021.

343. op.cit. ANDLER, Martin, « [La Recherche et l'Enseignement supérieur en manque de stratégie](#) », *La grande conversation de 2022*, Terra Nova, publié le 10 mars 2022.

son modèle éducatif et avec les valeurs que le Groupe souhaite transmettre à ses futurs ingénieurs, architectes et paysagistes-concepteurs. Le Groupe INSA doit donc s'attacher à communiquer et à valoriser les travaux menés auprès des pouvoirs publics, des milieux de l'enseignement supérieur, des médias spécialisés et du grand public pour maximiser son impact voire pour influencer sur les pratiques d'autres établissements et sur les politiques publiques.

Il est certain que le projet du Groupe INSA ne pourra pas être mis en œuvre sans un soutien important du MENJ et du MESR. À cet effet, depuis le lancement du projet, les Directeurs des écoles du Groupe INSA ont engagé un dialogue important avec les pouvoirs publics et ont communiqué auprès des Conférences nationales. À plusieurs reprises, le MESR a manifesté son intérêt et son attention pour le projet du Groupe et pour ce Livre blanc³⁴⁴. Le dialogue avec les pouvoirs publics devrait se poursuivre dans les mois qui viennent, en particulier pour expliciter les grands principes sur lesquels se sont basées les propositions émises, notamment les principes d'équité et de solidarité que nous défendons ainsi que notre conviction de la nécessité d'aller vers davantage de discrimination positive. Ces principes revêtant un caractère disruptif par rapport aux politiques publiques actuelles, il semble impératif que les pouvoirs publics donnent leur accord pour l'expérimentation de certaines actions novatrices, assortie d'un engagement du Groupe à évaluer leur efficacité et leur impact. En particulier, l'instauration d'un nouveau dispositif national d'ouverture sociale ne pourrait être mis en œuvre sans un soutien important logistique et financier du MESR et un aval des services ministériels de gestion de la plateforme nationale *Parcoursup*, au regard de la nécessité de respecter les modifications récentes du Code de l'Éducation. De plus, nous avons précédemment évoqué la nécessité d'obtenir de l'aide des services ministériels de la DEPP et des rectorats d'académie pour identifier les lycées cibles d'un tel dispositif et apporter une aide logistique à l'évaluation des actions entreprises dans ce cadre.

Dans la phase de conception et de déploiement des dispositifs, les écoles du Groupe devraient également solliciter des soutiens financiers en soumettant des projets dédiés dans le cadre de leurs dialogues stratégiques de gestion avec l'État. Des soutiens de l'Agence Nationale de la Cohésion des Territoires (ANCT), des régions et des collectivités locales devraient également être recherchés.

344. Ce travail s'est inscrit dans un projet soutenu en 2021 par le MESR dans le cadre du dialogue stratégique de gestion phase 2 de l'INSA Lyon.

Mobiliser et reconnaître l'engagement des personnels et des étudiants

Un projet ambitieux visant à promouvoir la diversité sociale ne peut être réalisé sans une large adhésion et implication des communautés internes. La mobilisation des personnels et des étudiants est en conséquence un autre facteur de réussite déterminant. En effet, la mise en œuvre des actions préconisées impliquerait et/ou impacterait de nombreux services transversaux et acteurs individuels des écoles du Groupe INSA. Cela sous-entend d'abord que les enjeux, les valeurs et les grands principes du projet soient compris, acceptés et défendus par une large majorité des personnels et des étudiants. À cet égard, il nous paraît très important de faire signer une charte engagement à tout personnel et étudiant et de mettre en œuvre les mesures de sensibilisation et de formation proposées (thématique 11, pp. 148-156). Afin que la politique sociale du Groupe INSA soit réellement impactante, elle devrait s'incarner dans chacun de ses membres, appelés à devenir des « ambassadeurs » du modèle social renouvelé. Pour ce faire, il conviendrait également de travailler à une coordination institutionnelle de grande ampleur, à une définition claire du rôle des entités, des personnels et des étudiants dans le projet mais aussi à veiller à la reconnaissance de toutes les parties prenantes impliquées.

Les enseignants et enseignants-chercheurs sont des acteurs indispensables à la mise en œuvre de certaines actions proposées auprès des collégiens et lycéens mais surtout des dispositifs d'accompagnement au sein des écoles du Groupe. Il s'agit donc de mettre en place toutes les mesures qui permettraient de les mobiliser et de reconnaître leur investissement. Ainsi, un engagement à participer aux actions de soutien aux diversités pourrait être systématiquement intégré dans les fiches de poste lors des recrutements de nouveaux personnels. Il serait aussi nécessaire que les heures consacrées aux actions conduites auprès des élèves du secondaire et auprès des étudiants INSA issus de la diversité soient intégrées dans leur service d'enseignement via le Référentiel d'Équivalences Horaires (REH) des établissements et/ou que leur investissement soit reconnu dans le cadre de la mise en œuvre du Régime Indemnitaire des Personnels Enseignants et Chercheurs (RIPEC). Certaines missions comme celles d'enseignant référent, de tuteur auprès des étudiants ou encore de participation à des activités d'orientation et d'insertion professionnelle font partie du REH³⁴⁵. Les établissements ont toute

345. Arrêté du 31 juillet 2009 approuvant le référentiel national d'équivalences horaires.

liberté pour y ajouter d'autres missions spécifiques, à condition qu'elles soient approuvées par les instances de l'établissement : missions partenariales, promotion des formations, participation à des salons étudiants, etc.

Nous sommes également convaincus de la nécessité de s'appuyer au maximum sur les très nombreux étudiants du Groupe INSA ainsi que sur les associations étudiantes pour les actions dans les collèges et lycées ciblés (chapitre 2) mais aussi pour activer la solidarité entre pairs et progresser vers des campus qui soient davantage inclusifs. Il conviendrait ainsi d'envisager un caractère incitatif fort pour qu'un grand nombre d'étudiants s'engagent dans les dispositifs, voire de rendre obligatoire un engagement citoyen au cours du cursus (thématique 11, pp. 148-156). En contrepartie, il conviendrait de veiller à une forte reconnaissance institutionnelle de l'engagement des étudiants. À l'heure actuelle, cette reconnaissance prend des formes variées selon les écoles du Groupe : harmoniser les pratiques ferait sens avec le développement d'un modèle social commun à toutes les écoles. La loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017³⁴⁶, précisée par le décret n° 2017-962 du 10 mai 2017³⁴⁷ et par la circulaire du 23 mars 2022³⁴⁸, offre un cadre législatif permettant aux étudiants de faire valider un engagement dans le cadre de leur cursus. Cette validation désigne « le fait pour un établissement d'enseignement supérieur de reconnaître les compétences et savoir-faire acquis dans le cadre d'un engagement »³⁴⁹, par exemple dans une unité d'enseignement dédiée octroyant des crédits ECTS complémentaires ou en remplacement d'autres enseignements. Les établissements peuvent également envisager que les étudiants s'engageant dans certaines actions soient rémunérés dans le cadre de contrats étudiants, sous réserve de financements dédiés (subventions handicap du MESR, Contribution à la Vie Étudiante et de Campus – CVEC, subventions des régions, etc.). Cela pourrait être le cas pour les actions de soutien aux étudiants en situation de handicap (tutorat, secrétariat d'examen, aides à la vie quotidienne, etc.), pour des actions de tutorat entre pairs ou encore pour les étudiants-relais. Il serait aussi possible de créer une labellisation « INSA », éventuellement en lien avec des structures partenaires externes, qui donnerait droit à un supplément au diplôme et permettrait aux étudiants de valoriser

plus efficacement leur implication auprès de leurs futurs employeurs. Cette labellisation pourrait être déclinée selon le niveau d'engagement de l'étudiant. Dans le même temps, il conviendrait d'encourager la constitution d'associations étudiantes dédiées aux questions de diversité et d'ouverture sociale et d'envisager de subventionner certains de leurs projets, notamment grâce à la CVEC et aux ressources des Fondations locales.

Coconstruire avec les partenaires externes du Groupe INSA

Au-delà des communautés du Groupe INSA, ce projet structurant d'ouverture sociale doit aussi impliquer de nombreuses parties prenantes externes. S'il doit être porté et piloté par les écoles du Groupe, nous avons précédemment souligné que certaines actions doivent être construites avec les acteurs nationaux et territoriaux : collectivités locales, rectorats, collèges et lycées, entreprises partenaires, associations externes, autres établissements d'enseignement supérieur, etc. Ce n'est en effet qu'au prix d'une très forte coordination entre les différents acteurs que nous pourrions recréer un modèle social favorable au rapprochement d'un idéal d'égalité des chances et de justice sociale. Un facteur de réussite du projet résidera alors sur la capacité à établir et à faire vivre des partenariats pérennes à l'échelle du Groupe INSA et de chacune de ses écoles.

Ainsi, l'engagement des équipes éducatives des établissements du secondaire (enseignants, référents, services de vie scolaire et personnels de direction), au contact quotidien des élèves, est indispensable à l'implémentation de nouveaux dispositifs. Il conviendrait donc d'enrichir les liens entre les personnels des collèges/lycées et ceux des INSA afin de mieux prendre en compte les contraintes rencontrées et de travailler à une intégration facilitée des dispositifs dans chacun des établissements³⁵⁰. Tout en s'articulant aux objectifs et grands principes des programmes, élaborés au niveau du Groupe INSA, les modalités de collaboration avec les établissements ciblés devraient ainsi être définies localement par chacune des écoles du Groupe afin de pouvoir être adaptées au projet d'établissement et à l'organisation des collèges et lycées partenaires

346. [Loi relative à l'égalité et à la citoyenneté](#).

347. Voir la page dédiée [à la reconnaissance de l'engagement des étudiants dans la vie associative, sociale ou professionnelle](#) sur le site du MESR.

348. Circulaire relative à l'engagement, à l'encouragement et au soutien des initiatives étudiantes au sein des établissements d'enseignement supérieur sous tutelle du MESR. Voir [le BO n°13 du 31 mars 2022](#) sur le site du MESR.

349. Voir la page « [Valider vos engagements dans un cursus](#) » sur le site [étudiant.gouv.fr](#).

350. Par exemple, des enseignants du secondaire ont souligné qu'il serait facilitant de pouvoir travailler sur les contenus des différentes interventions dans les collèges et lycées afin qu'elles puissent être adaptées aux programmes nationaux de formation et ainsi s'intégrer plus aisément dans les programmations des cours.

ainsi qu'aux politiques régionales et rectorales d'accompagnement à l'orientation des élèves. Concernant le dispositif national, nous avons déjà évoqué que ces modalités de collaboration devraient être formalisées via des conventions multipartites et pluriannuelles entre les écoles du Groupe INSA, les collèges et lycées, les rectorats et éventuellement les régions.

Par ailleurs, chaque école du Groupe INSA devrait s'employer à associer davantage le monde de l'entreprise, dans l'objectif de constituer un pôle local de professionnels qui pourraient s'impliquer dans différentes actions, que ce soit en amont (par exemple en intervenant dans les collèges et lycées et/ou en invitant les élèves de milieu social défavorisé à visiter ou à réaliser leur stage dans leur entreprise) ou auprès des étudiants (par exemple en s'impliquant dans les dispositifs de mentorat). Les CGB, les Fondations locales et les associations d'*alumni* devraient ainsi œuvrer au développement de modalités d'actions communes pour activer la solidarité intergénérationnelle des diplômés qui partageraient nos valeurs et notre ambition. Des réseaux d'ambassadeurs *alumni* pourraient être créés dans chaque INSA pour participer aux actions auprès des élèves du secondaire et auprès des apprenants, faire vivre sur le long terme les dispositifs et créer des émulations dans la société et les entreprises. Notons que les actions liées à la diversification sociale pourraient également s'appuyer sur les expertises des entreprises du secteur de l'*Educational Technology (Edtech)*, qui visent à développer des solutions numériques facilitant l'enseignement et l'apprentissage. Leurs apports pourraient être particulièrement utiles pour créer de nouveaux dispositifs à distance pour les collèges et lycées géographiquement éloignés des écoles du Groupe INSA.

Au niveau local, il conviendrait également de s'appuyer plus largement sur les compétences de tous les acteurs de la société civile qui œuvrent pour davantage de justice sociale sur les territoires : associations, Maisons des Jeunes et de la Culture, maisons de quartiers, etc. Chaque école du Groupe INSA pourrait ainsi recenser les associations locales sur les thèmes de l'ouverture sociale et territoriale, de l'égalité de genre, du handicap, de la lutte contre les discriminations, etc., puis développer de nouveaux partenariats avec celles qui leur paraissent les plus pertinentes pour enrichir leurs propositions en termes d'ouverture culturelle et humaine (thématique 4, pp. 80-86). Les associations et structures locales pourraient ainsi participer à l'animation de conférences thématiques, coconstruire des ateliers dans les collèges et lycées, faciliter l'accès à des spectacles et à des manifestations, créer des liens

avec les familles, etc. Les associations externes spécialisées pourraient également jouer un rôle essentiel dans les actions de sensibilisation voire de formation des tuteurs et des mentors.

Enfin, et à plus long terme, il serait souhaitable que les écoles du Groupe INSA travaillent à de nouvelles modalités de mutualisation de ressources et d'actions avec d'autres établissements de l'enseignement supérieur. Ainsi, des conventions de partenariat pourraient être établies avec d'autres écoles partageant nos valeurs pour conduire des actions coordonnées sur les territoires, notamment auprès des collégiens. Avec l'appui et l'expertise des rectorats, les INSA pourraient créer et entretenir des dynamiques territoriales à cet égard pour communiquer davantage sur les dispositifs mis en œuvre et qui feraient preuve de leur efficacité afin de susciter des initiatives similaires qui pourraient peut-être contribuer à inverser la tendance structurelle d'un déficit d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur.

S'inscrire dans une démarche d'évaluation et d'amélioration continue

Au cours de l'écriture de ce Livre blanc, nous avons tout d'abord récolté les principaux indicateurs de la diversité dans chaque INSA afin de réaliser un état des lieux puis nous avons tenté de mettre en cohérence les propositions d'actions issues des différentes réunions et échanges internes et externes avec les résultats éprouvés des recherches académiques en sciences de l'éducation. Ce Livre blanc offre ainsi des premières perspectives qui devront être approfondies à partir de nouvelles analyses, qui nécessiteraient des données complémentaires. En effet, dans notre démarche, nous nous sommes fréquemment heurtés à un manque de données (notamment sur le profil des candidats en 1^{re} année post-Bac) pour pouvoir conduire des analyses plus fines et préciser davantage nos préconisations d'actions. Il conviendrait donc de compléter les indicateurs présentés dans ce Livre blanc par d'autres données statistiques, notamment celles relatives aux candidats, afin d'en apprendre davantage sur le poids de l'autocensure en amont ainsi que sur les potentiels biais sociaux en œuvre dans les processus de recrutement. Il s'agirait par exemple de mener des analyses sur les PCS des responsables légaux des candidats à condition qu'elles nous soient rendues accessibles par *Parcoursup*, sur l'origine géographique des candidats et des admis par département français et par lycée de scolarisation ou encore sur la répartition des boursiers du secondaire, des élèves issus de PCS moyenne et défavorisée et des femmes dans le

classement des candidats. Concernant la réussite académique des étudiants, nous nous sommes focalisés sur la réussite en fin de 1^{re} année mais il serait aussi nécessaire de mettre en place des outils de suivi de cohortes en fonction de variables sociologiques. Ainsi, des études longitudinales permettraient d'analyser le parcours des étudiants selon leur profil sociologique et d'inclure des données relatives à l'origine sociale dans les enquêtes d'insertion professionnelle.

Au-delà de ces données statistiques, il conviendrait aussi de renforcer la capacité du Groupe INSA à mener, en collaboration avec des experts, de nouvelles recherches-actions sur des sujets qui nous sont apparus comme des points clés pour mieux comprendre et mieux agir. Cette démarche de recherche-action, qui est l'un des éléments constitutifs de l'IGB du Groupe INSA et des CGB locaux, nous semble encore trop peu développée aujourd'hui dans l'enseignement supérieur français. Ainsi, nous avons évoqué précédemment l'intérêt qu'il y aurait à engager des recherches-actions sur différentes thématiques dans l'objectif de faire évoluer les processus de recrutement et de mieux adapter les dispositifs d'accompagnement dans le secondaire et dans les INSA, au plus près des besoins des élèves. Sans viser à l'exhaustivité, des premières thématiques de recherche ont ainsi été identifiées : la détection du potentiel des lycéens ; la réduction des biais sociaux dans les processus de recrutement, dans l'accès à l'offre de formation et à la vie de campus, dans la qualité de l'insertion professionnelle ; le suivi de la progression des étudiants dans l'acquisition des compétences et l'identification des facteurs de réussite ou d'échec ; les conditions de bien-être étudiant (sentiment d'appartenance, confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle, capacité à agir, etc.).

Un dernier facteur essentiel à la réussite du projet est en conséquence de s'inscrire dans une démarche d'évaluation et d'amélioration continue des actions menées. Beaucoup d'initiatives visant l'ouverture sociale et l'inclusion des diversités ont été mises en œuvre ces dernières années par les pouvoirs publics et/ou par les établissements

d'enseignement supérieur (notamment dans le cadre des Cordées de la réussite) mais elles restent à ce jour rarement évaluées et nous ne disposons pas de preuves tangibles de leur efficacité. Dans cette optique, nous avons tenté d'établir pour chacune des thématiques abordées dans ce Livre blanc une liste d'indicateurs d'évaluation et d'impact qui pourraient être affinées pour les actions qui viendraient à être déployées. Il nous paraît impératif de concevoir des protocoles d'évaluation de chaque programme ou dispositif avant leur opérationnalisation, en distinguant les effets immédiats ou de court terme qui peuvent inclure une dimension conjoncturelle et les effets transformants de plus long terme, souvent plus difficiles à mesurer. En fonction des résultats, il conviendrait d'identifier les failles et les manquements du dispositif afin de procéder aux changements nécessaires, voire de l'abandonner en cas d'échec. Cette démarche est indispensable pour démontrer l'efficacité réelle des actions conduites autant que pour revendiquer un « droit à l'erreur » corollaire de toute initiative un tant soit peu novatrice.

Pour porter cette démarche d'évaluation et d'amélioration continue, nous préconisons que l'IGB, via son Observatoire social, produise un rapport annuel interne d'évaluation et d'analyse d'impact. Après évaluation il pourrait également énoncer des perspectives notamment en termes de réajustements des dispositifs jugés nécessaires. En parallèle, il conviendrait qu'un rapport annuel intégrant des tableaux de bord, le suivi des indicateurs de la diversité et l'analyse de leur évolution au fil des années ainsi que leur comparaison aux données nationales soit produit et diffusé par l'IGB. Notons qu'un entrepôt des données étudiantes du Groupe INSA est actuellement en cours de construction et qu'il devrait à terme grandement faciliter la collecte et la constitution des tableaux de bord. Il devrait être également envisagé que l'IGB établisse des collaborations pérennes avec des laboratoires de recherche sur les questions éducatives pour conduire les recherches-actions évoquées précédemment et poursuivre les réflexions pour construire des écoles socialement plus justes.

Le « laboratoire d'idées » que constitue ce Livre blanc vient nourrir le projet de rénovation du modèle social du Groupe INSA en proposant de nombreuses actions qu'il s'agit désormais de structurer pour répondre aux grandes ambitions du projet.

DE NOUVELLES RECHERCHES-ACTIONS À ENTREPRENDRE POUR OPTIMISER LES DISPOSITIFS

- L'évaluation du « potentiel » des lycéens à réussir des études d'ingénieur, afin d'accompagner spécifiquement certains profils d'élèves dans le secondaire et de proposer des évolutions des modalités de sélection des candidats au Groupe INSA
- L'identification des facteurs de réussite ou d'échec dans les écoles d'ingénieur pour calibrer les dispositifs d'accompagnement
- La qualification des biais sociaux et générés dans les procédures de recrutement, dans l'accès à l'offre de formation et de vie de campus et dans la qualité de l'insertion professionnelle, pour mieux adapter les dispositifs
- L'analyse des conditions de bien-être étudiant pour développer l'inclusivité des campus

CONSTRUIRE UN NOUVEAU DISPOSITIF NATIONAL D'OUVERTURE SOCIALE PORTÉ PAR LE GROUPE INSA



- Un dispositif structurant les principales préconisations de ce Livre blanc dans une approche systémique des besoins des élèves à tous les niveaux de leurs parcours
- Un dispositif basé sur un principe d'équité et un traitement différencié qui prend en compte l'environnement social et territorial des jeunes, avec une couverture nationale
- Un dispositif encore en construction mais qui reposerait sur les éléments suivants :
 - Le développement d'un réseau de lycées publics partenaires ciblés sur critères sociaux et territoriaux
 - Des engagements pour chaque partie prenante : Groupe INSA, lycées partenaires, rectorats, élèves, etc.
 - Une sélection des lycéens bénéficiaires au sein des lycées partenaires, sur des critères sociaux et selon les enseignements de spécialité de filière générale
 - Des actions d'incitation et d'accompagnement des lycéens bénéficiaires : tutorat, activités sur les campus, actions d'ouverture scientifique, culturelle et sociétale, ateliers de préparation à l'enseignement supérieur, etc.
 - La mise en œuvre d'une voie spécifique de recrutement en 1^{re} année post-Bac
 - Un accompagnement renforcé au sein des écoles du Groupe INSA : école d'été, logement, aides financières, parrainage étudiant, etc.

QUELQUES FACTEURS INSTITUTIONNELS POUR UNE TRANSFORMATION SOCIALE RÉUSSIE

- Porter une ambition transformante pour lutter contre l'assignation sociale : objectifs chiffrés, orientations communes, dispositifs systémiques, etc.
- Inscrire des objectifs de diversité dans la stratégie de chaque établissement et définir une organisation structurée au sein du Groupe INSA
- Obtenir un soutien financier et de principe des instances nationales, régionales et académiques
- Mobiliser et reconnaître l'engagement des acteurs internes impliqués, notamment les étudiants, les associations étudiantes, et les personnels
- Coconstruire avec les partenaires externes : collèges et lycées, rectorats, collectivités territoriales, associations, alumni, entreprises partenaires, autres établissements d'enseignement supérieur, etc.
- S'inscrire dans une démarche d'évaluation et d'amélioration continue des dispositifs mis en œuvre

CONCLUSION GÉNÉRALE DE L'INSTITUT GASTON BERGER

La parution du second tome de ce Livre blanc marque l'aboutissement d'un travail de près de deux années qui a conduit l'Institut Gaston Berger à approfondir ses réflexions sur la problématique éminemment complexe de l'ouverture sociale du Groupe INSA et plus largement des grandes écoles. Le Groupe INSA a démontré sa capacité à se fédérer autour de son modèle humaniste et à mobiliser sa force collective pour adresser les enjeux sociétaux actuels et porter les transformations nécessaires tout en respectant l'histoire, la culture et l'environnement territorial de chacune de ses écoles. Ainsi, l'aboutissement récent du projet « ClimatSup », conduit en partenariat avec *The Shift Project*, permet aujourd'hui au Groupe INSA d'être précurseur dans l'intégration des enjeux socio-écologiques dans l'ensemble de ses formations. De par son histoire et ses valeurs fondatrices qui continuent de guider ses grands projets de transformations, le Groupe INSA a toute légitimité pour s'engager dans de nouvelles voies afin de répondre à l'ambition de revitaliser la dimension sociale de son modèle.

Après avoir dressé un état de lieux de la diversité au sein des INSA, nous avons dans ce Livre blanc dessiné de nouvelles perspectives d'actions en ce sens. L'engagement du Groupe en faveur de l'égalité des chances est bien sûr antérieur à la production de cet ouvrage : depuis de nombreuses années, les INSA mobilisent leurs communautés internes, leurs étudiants et leurs partenaires externes pour conduire des programmes d'incitation dans le secondaire et pour favoriser l'intégration et la réussite de leurs apprenants. Le Groupe INSA dispose aujourd'hui d'atouts indéniables au regard de l'inclusion des diversités : il accueille un nombre toujours croissant d'élèves en situation de handicap ; les taux de femmes et de boursiers CROUS restent supérieurs aux moyennes nationales dans les formations d'ingénieur hors universités. Pourtant, nos constats statistiques sont formels : depuis une dizaine d'années, nous observons une érosion de la diversité sociale au sein des promotions étudiantes. À l'instar de l'ensemble du système éducatif français, des inégalités sociales et scolaires subsistent, que ce soit en termes d'accès au Groupe INSA des jeunes issus de milieux sociaux défavorisés ou en termes d'épanouissement et de réussite au sein de ses écoles. Alors que la démocratisation de l'enseignement supérieur et la lutte contre l'assignation sociale constituaient des objectifs fondamentaux à la création du premier INSA en 1957, force est d'admettre que le Groupe INSA s'éloigne progressivement de sa promesse originelle. Ce constat fait craindre que l'éducation humaniste et les formations de haut niveau délivrées par le Groupe ne deviennent « réservées » aux jeunes issus de milieux privilégiés sur le plan social et culturel.

Il peut arriver de se sentir impuissant face à la force des inégalités multiformes en œuvre dans le système éducatif français et au sein de notre société où le parcours scolaire et universitaire détermine en grande partie le destin social d'un individu. Il est certain que les établissements d'enseignement supérieur ne pourront à eux seuls lutter contre ces inégalités structurelles et ancrées dans une réalité socio-historique. Nous restons cependant convaincus que des moyens d'actions existent et que le Groupe INSA est en mesure d'œuvrer à davantage de justice sociale. La mobilisation que nous avons réussie à créer autour de ce Livre blanc ainsi que la richesse des contributions, tant internes qu'externes, nous ont permis d'élaborer

de nombreuses propositions en ce sens. Nous avons ainsi exploré des solutions possibles dans les champs de l'incitation en amont, du recrutement et de l'accompagnement dans les écoles du Groupe, qui toutes s'appuient sur un principe d'équité. Nous avons également pris en considération les principaux apports de soixante années de travaux tant académiques qu'institutionnels qui permettent de mieux comprendre la genèse des inégalités scolaires et d'analyser les résultats des politiques éducatives et des programmes d'ouverture sociale existants. Nous avons tenté de nous appuyer sur les résultats de ces recherches pour esquisser de nouveaux axes d'actions mais également pour aborder des angles parfois peu éprouvés et rarement diffusés par les écoles comme par exemple l'analyse des procédures de recrutement, des facteurs de réussite ou encore des pratiques éducatives. Le dialogue des écoles avec ce champ de recherche académique en pleine expansion doit être poursuivi et approfondi pour aider à la conception de nouvelles enquêtes internes, initier des démarches de recherche-action et évaluer les actions mises en œuvre afin d'en objectiver les résultats et les impacts.

Les années à venir seront déterminantes pour l'identité du Groupe INSA. En s'autorisant une certaine prise de risques, le Groupe peut ouvrir de nouvelles voies et s'engager résolument dans des actions novatrices et de grande ampleur en faveur de l'ouverture sociale. Avec la même audace dont firent preuve Gaston Berger et Jean Capelle à la création du premier INSA, il faudra néanmoins oser emprunter collectivement des chemins disruptifs réaffirmant l'excellence de la diversité. En communiquant largement et de façon transparente sur l'impact des actions entreprises, qu'il soit positif ou négatif, le Groupe INSA pourrait redevenir une référence dans le paysage national de l'enseignement supérieur, initier des cercles vertueux et inciter d'autres écoles à s'engager dans la même voie pour construire pas à pas et collectivement un système socialement plus juste. Si une telle dynamique s'enclenchait, elle pourrait contribuer à un changement de regard sur les grandes écoles d'ingénieur davantage ouvertes socialement et porteuses de cohésion sociale. Cette évolution devrait alors être rendue visible dans les classements nationaux des écoles, très consultés par les élèves et leurs familles, en intégrant de nouveaux indicateurs relatifs à l'inclusion des diversités, à la réussite et au bien-être des étudiants.

Une dernière inconnue résiste à cette équation complexe que constitue la lutte contre les inégalités scolaires : la volonté politique des pouvoirs publics de réellement agir et engager les transformations nécessaires. Les discours actuels restant encore très centrés autour du mythe idéalisé de la méritocratie républicaine, un soutien de l'État pour l'expérimentation de nouvelles pratiques davantage basées sur des logiques d'équité et de discrimination positive pourra-t-il être obtenu ? Les établissements du Groupe INSA auront-ils les moyens d'agir ? Arrivés au terme de l'écriture de ce Livre blanc, nous sommes convaincus que l'inertie et la résignation ne sont pas des options. Ne rien faire serait accepter d'abandonner la dimension sociale historique du modèle INSA. Nous espérons que ce Livre blanc constituera un tremplin pour renouer pleinement avec les valeurs humanistes de nos écoles.



GLOSSAIRE

Seuls les sigles ou abréviations figurant dans le corps du texte au moins une fois sans leur signification sont rappelés ici. Chaque sigle est défini lors de sa première occurrence dans chaque chapitre et dans chaque thématique (pour les chapitres 2, 3 et 4).

APB : Admission Post-Bac	FAS (filière) : Formation Active en Sciences	PISA : Programme for International Student Assessment
ATS : Adaptation Technicien Supérieur	GOS : Groupe Ouverture Sociale	QPV : Quartier prioritaire de la Politique de la Ville (QPV)
Bac : Baccalauréat	HGGSP (spécialité lycée) : Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences Politiques	REP : réseau d'éducation prioritaire
BTS : Brevet de Technicien Supérieur	HLP (spécialité lycée) : Humanités, Littérature et Philosophie	REP+ : réseau d'éducation prioritaire renforcée
BUT : Bachelor Universitaire de Technologie	IGB : Institut Gaston Berger	RERS : Repères et Références Statistiques
CA2I : Commission d'Admission Inter-INSA	IGÉSR : Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche	RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles
CDEFI : Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieurs	INSA : Institut National des Sciences Appliquées	RSE : Responsabilité Sociétale des Entreprises
CFA : Centre de Formation des Apprentis	INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques	S (filière) : Scientifique
CGB : Centre Gaston Berger	IPS : Indice de Position Sociale	SAGI : Service d'Admission du Groupe INSA
CGE : Conférence des Grandes Écoles	IUT : Institut Universitaire de Technologie	SES (spécialité lycée) : Sciences Économiques et Sociales
CIO : Centre d'Information et d'Orientation	IVAL : Indice de valeur ajoutée	SCEI : Service de Concours Écoles d'Ingénieurs
CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires	Maths (spécialité lycée) : Mathématiques	SHS : Sciences Humaines et Sociales
CPES (f.) : Classe préparatoire à l'enseignement supérieur	MENJ : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse	SI (spécialité lycée) : Sciences de l'Ingénieur
CPES (m.) : Cycle préparatoire aux études supérieures	MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche	SPI : Sciences Pour l'Ingénieur
CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles	MJC : Maison des Jeunes et de la Culture	STAV (filière lycée) : Sciences et Technologies de l'Agriculture et du Vivant
CRÉDOC : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie	NSI (spécialité lycée) : Numérique et Sciences Informatiques	STI2D (filière lycée) : Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable
CROUS : Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires	OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques	STL (filière lycée) : Sciences et Technologies de Laboratoire
CTI : Commission des Titres d'Ingénieur	ONISEP : Office national d'information sur les enseignements et les professions	STS : Section de Technicien Supérieur
CVEC : Contribution à la Vie Étudiante et de Campus	ORE : Loi relative à l'Orientation et à la Réussite Étudiante	SVT (spécialité lycée) : Sciences de la Vie et de la Terre
DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective	OVE : Observatoire de la Vie Étudiante	TSI : Technologie et Sciences Industrielles
DNB : Diplôme National du Brevet	P-C (spécialité lycée) : Physique-Chimie	UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
DROM : Départements et Régions d'Outre-Mer	PARC : Prêt À Remboursement Contingent	VSS : Violences sexistes et sexuelles
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie	PCS : Profession et Catégorie Socioprofessionnelle	
EN : Éducation Nationale		
EPL : Établissement Public Local d'Enseignement		

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cette annexe présente les principales références bibliographiques et les sites internet les plus fréquemment utilisés pour l'écriture de ce Livre blanc. Notons que d'autres références sont indiquées en notes de bas de page ainsi que dans le document annexe sur les inégalités scolaires au regard des sciences de l'éducation publié par l'Institut Gaston Berger en juillet 2022.

OUVRAGES ET THÈSES

BALUTEAU, François,
*Les Savoirs au collège :
Discours officiels et discours
critiques sur la pédagogie du
secondaire*, éd. PUF, coll.
« Éducation et formation »,
1999

BAUTIER, Élisabeth ; RAYOU,
Patrick, *Les inégalités
d'apprentissage. Programmes,
pratiques et malentendus
scolaires*, éd. PUF, coll.
« Éducation et société », 2009

(dir.) BEAUCHEMIN, Cris ;
HAMEL, Christelle ; SIMON,
Patrick, *Trajectoires et origines.
Enquête sur la diversité des
populations en France*, INED,
coll. « Grandes enquêtes »,
2016

BEAUD, Stéphane, *La France
des Belhoumi. Portraits de
famille (1977-2017)*, éd. La
découverte, coll. « Poche /
Sciences humaines et
sociales », 2020

BECKER, Gary S., *Human
Capital, A Theoretical and
Empirical Analysis*, Columbia
University Press for the
National Bureau of Economic
Research, New York, 1964

BERENI, Laure ; CHAUVIN,
Sébastien ; JAUNAIT,
Alexandre ; REVILLARD, Anne,
*Introduction aux études sur le
genre*, éd. De Boeck supérieur,
coll. « Ouvertures politiques »,
3^e édition, 2020

BERGER, Gaston ;
DE BOURBON-BUSSET,
Jacques ; MASSÉ, Pierre,
*De la prospective : textes
fondamentaux de la
prospective française, 1955-
1966 (textes réunis et présentés
par Philippe Durance)*, éd.
L'Harmattan, 2007

BERNSTEIN, Basil, *Langages et
classes sociales. Codes socio-
linguistiques et contrôle social*,
Les Éditions de Minuit, coll.
« Le sens commun », 1975

BERTHAUD, Julien, *L'intégration
sociale étudiante : relations
et effets au sein des parcours
de réussite en Licence*, thèse
de doctorat, Université de
Bourgogne-Franche-Comté,
2017

(dir.) BONNÉRY, Stéphane,
*Supports pédagogiques et
inégalités scolaires. Études
sociologiques*, éd. La Dispute,
coll. « L'enjeu scolaire », 2015

BOUDON, Raymond,
L'inégalité des chances, éd.
Armand Colin, 2^e édition,
1979

BOURDIEU, Pierre ;
PASSERON, Jean-Claude,
*Les héritiers : les étudiants et la
culture*, Les Éditions de Minuit,
coll. « Grands documents »,
1964

BOURDIEU, Pierre ;
PASSERON, Jean-Claude,
*La reproduction : Éléments
d'une théorie du système
d'enseignement*, Les Éditions
de Minuit, coll. « Grands
documents », 1970

BOURDIEU, Pierre, *La
distinction : critique sociale
du jugement*, Les Éditions
de Minuit, coll. « Le sens
commun », 1979

BOURDIEU, Pierre, *Questions
de sociologie*, Les Éditions de
Minuit, 1984

BOURDIEU, Pierre, *La noblesse
d'État. Grandes écoles et
esprit de corps*, Les Éditions
de Minuit, coll. « Le sens
commun », 1989

(dir.) BROCOLLICHI, Sylvain ;
BEN AYED, Choukri ;
TRANCART, Danièle, *École :
les pièges de la concurrence.
Comprendre le déclin de
l'école française*, éd.
La Découverte, coll. « Cahiers
libres », 2010

(dir.) BRUNNER, Anne ;
MAURIN, Louis, *Réduire les
inégalités, c'est possible !
30 experts présentent leurs
solutions*, Observatoire des
inégalités, novembre 2021

CARAGLIO, Martine, *Les élèves
en situation de handicap*, éd.
PUF, coll. « Que sais-je ? »,
2^e édition, 2019

- CHAPELLE, Gaëtane ; MEURET, Denis, *Améliorer l'école*, éd. PUF, coll. « Apprendre », 2006
- CHARLES, Nicolas, *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, thèse soutenue le 14 juin 2013 sous la direction de François DUBET à l'Université Bordeaux 2
- CHAUVEL, Louis, *La spirale du déclassement. Essai sur la société des illusions*, éd. du Seuil, 2016
- COLLET, Isabelle, *Les oubliées du numérique*, éd. Le passeur, 2019
- COULON, Alain, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, éd. PUF, coll. « Politique d'aujourd'hui », 1997
- CRAHAY, Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, éd. de Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2013
- DELAY, Christophe, *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, éd. PU de Rennes, coll. « Le sens social », 2011
- (dir.) DEMEUSE, Marc, *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, ENS Éditions, 2008 (tome 1) et 2011 (tome 2)
- DURU-BELLAT, Marie, *Le mérite contre la justice*, éd. Les Presses de Sciences Po, coll. « Nouveaux débats », 2009
- (dir.) DURU-BELLAT, Marie ; VAN ZANTEN, Agnès, *Sociologie du système éducatif*, éd. PUF, coll. « Quadrige Manuels », 2016
- ESCUDIÉ, Marie-Pierre, Gaston Berger, *Les sciences humaines et les sciences de l'ingénieur. Un projet de réforme de société*, thèse de doctorat effectuée sous la direction de M. Jacques Michel et M. Michel Fauchoux, Université Lumière Lyon 2, soutenue le 6 décembre 2013.
- FELOUZIS, Georges ; CHARMILLOT, Samuel, *Les enquêtes PISA*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », 1^{re} édition, 2012
- FELOUZIS, Georges ; MAROY, Christian ; VAN ZANTEN, Agnès, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, éd. PUF, coll. « Éducation et société », 2013
- FELOUZIS, Georges, *Les inégalités scolaires*, éd. PUF / Humensis, coll. « Que sais-je ? », 2^e édition, 2020
- FORQUIN, Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, éd. PU de Rennes, 2008
- GARCIA, Sandrine, *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, éd. PUF, coll. « Éducation et société », 2018
- HOGGART, Richard, *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970 [1957]
- INED, « Populations » et *l'Enseignement*, éd. PUF, 1970
- (dir.) ISAMBERT-JAMATI, Vivienne, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, éd. PUF, coll. « Savoir et formation », 1990
- (dir.) KOUBI, Geneviève ; GUGLIEMI, Gilles J., *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, éd. La Découverte, 2000
- (dir.) LAHIRE, Bernard, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, éd. du Seuil, 2019
- MERLE, Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, éd. La Découverte, coll. « Repères », 3^e édition, 2017
- MERLE, Pierre, *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*, éd. PUF, coll. « Éducation et société », 2018
- MIALARET, Gaston, *Les sciences de l'éducation*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », 2017
- MONS, Nathalie, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, éd. PUF, coll. « Éducation et société », 2007
- MUXEL, Anne, *L'autre à distance : quand une pandémie touche à l'intime*, éd. Odile Jacob, 2021
- PASQUALI, Paul, *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, éd. Fayard, 2014
- PASQUALI, Paul, *Héritocratie. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*, éd. La Découverte, coll. « SH / L'épreuve des faits », 2021
- PAYET, Jean-Paul, *École et familles. Une approche sociologique*, éd. De Boeck, 2017
- PEUGNY, Camille, *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, éd. du Seuil, coll. « La République des idées », 2013
- PINÇON, Michel ; PINÇON-CHARLOT, Monique, *Les Ghettos du gotha. Comment la bourgeoisie défend ses espaces*, éd. du Seuil, 2007

RAWLS, John, *Théorie de la justice*, 1971
(dir.) ROCHEX, Jean-Yves ; CRINON, Jacques, *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. PU de Rennes, coll. « Paideia », 2011

RAPPORTS ET ÉTUDES

Arts & Métiers, *Quels ingénieurs pour l'industrie du futur ?*, décembre 2020

AZÉMA, Ariane ; MATIOT, Philippe, *Territoires et réussite*, rapport de mission, novembre 2019

ANDLER, Martin ; BLOCH, Daniel ; DONZELOT, Jules ; HAMMOND, Constance, MIQUELARD-GARNIER, Guillaume ; RICHER, Martin ; THAUVRON, Arnaud, « Viser plus haut ». *De nouvelles ambitions pour démocratiser l'enseignement supérieur*, Terra Nova, octobre 2019

BERLIOUX, Salomé, *Orientation et égalité des chances dans la France des zones rurales et des petites villes. Restaurer la promesse républicaine*, rapport de mission, mars 2020

BONNEAU, Céline ; CHAROUSSET, Pauline ; GRENET, Julien ; THEBAULT, Georgia, *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?*, rapport de l'IPP, janvier 2021

Comité éthique et scientifique de Parcoursup, *4^e rapport annuel au Parlement*, février 2022

Commission internationale sur les futurs de l'éducation, *Repenser nos futurs ensemble. Un nouveau contrat social pour l'éducation*, UNESCO, novembre 2021

SAFI, Mirna, *Les inégalités ethno-raciales*, éd. PUF, coll. « Que sais-je ? », 2013

TROGER, Vincent ; RUANO-BORBALAN, Jean-Claude, *Histoire du système éducatif*, coll. « Que sais-je ? », 6^e édition, 2021

CGE, *L'insertion des diplômés des grandes écoles. Résultats de l'enquête 2021*, juin 2021

CGE, *L'insertion des diplômés des grandes écoles. Résultats de l'enquête 2022*, juin 2022

CGE, *Livre blanc ouverture sociale et territoriale des grandes écoles*, février 2022

CTI, *Références et orientations de la Commission des titres d'ingénieur*, 2022

DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2021*, juillet 2021

DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2022*, septembre 2022

France Stratégie, *Les soft skills pour innover et transformer les organisations*, mai 2022

GALLAND, Olivier ; LAZAR, Marc, *Une jeunesse plurielle. Enquête auprès des 18-24 ans*, rapport établi pour l'Institut Montaigne, février 2022.

(coord.) HENRRARD, Valentin ; ILARDI, Valérie, *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la Génération 2013*, Céreq Enquêtes, n°1, octobre 2017

(dir.) HIRSCH, Martin, *Rapport du Comité stratégique « Diversité sociale et territoriale dans l'enseignement supérieur »*, décembre 2020

VAN ZANTEN, Agnès, *L'École de la périphérie*, éd. PUF, 2^e édition, 2012

VAN ZANTEN, Agnès, *Les politiques d'éducation*, éd. PUF / Humensis, coll. « Que sais-je ? », 4^e édition, 2021

HOIBIAN, Sandra ; MILLOT, Charlotte, *Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25 ans*, CRÉDOC-CNESCO, décembre 2018

IGÉSR, *L'orientation : de la quatrième au master*, rapport thématique, 2020

IGÉSR, *Impact des modifications apportées aux modes d'accès à l'enseignement supérieur, accès aux grandes écoles inclus. Partie 2 : les recrutements post-bac par concours*, rapport n°2021-186, novembre 2021

IGÉSR, *Analyse des vœux et affectations dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2021 après la réforme du lycée général et technologique*, rapport n°2022-004, janvier 2022

IFOP, *Enquête auprès des jeunes de 17 à 23 ans sur leurs choix d'orientation et leur rapport à l'avenir*, rapport établi pour la Fondation Jean Jaurès et l'association Chemins d'avenir, octobre 2019

INSEE, *Portrait social. Édition 2021*, novembre 2021

Institut Montaigne, *Enseignement supérieur et recherche : il est temps d'agir !*, avril 2021

Institut Paris Région, *Les Cordées de la réussite en Île-de-France. Évaluation*, septembre 2020

IPSOS-MESR, *Opinion des néo-bacheliers sur Parcoursup*, septembre 2021

(dir.) KREMO, Anita, *Frais et systèmes nationaux d'aides financières aux étudiants dans l'enseignement supérieur en Europe – 2020/2021*, Commission européenne/EACEA/Eurydice, décembre 2020

LOMBARDO, Philippe ; WOLFF, Loup, *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*, Ministère de la Culture, coll. « Cultures études », 2020

LY, Son Thierry ; RIEGERT, Arnaud, *Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les*

collèges et lycées, rapport du CNESCO, 2015

MESR, *Parcoursup : bilan de la procédure d'admission 2022*, septembre 2022

MESR-DGESIP, *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n°15, mai 2022

OVE, *Repères 2020*, Enquête sur les Conditions de vie des étudiants, janvier 2021

PAUL, Jean-Jacques ; TRONCIN, Thierry, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, 2004

Sénat, *Accompagnement des étudiants : une priorité et un enjeu d'avenir pour l'État et les collectivités*, rapport d'information n° 742 (2020-2021) de M. Laurent LAFON, fait au nom de la mission d'information Conditions de la vie étudiante, juillet 2021

Sénat, *Les aides aux étudiants et frais de scolarité. Allemagne – Danemark – Espagne – Royaume-Uni – Suède*, étude de législation comparée n°294, août 2021

Sénat, *Bilan des mesures éducatives du quinquennat*, rapport d'information n° 543 (2021-2022) de Mme Annick BILLON, M. Max BRISSON et Mme Marie-Pierre MONIER, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, déposé le 23 février 2022

ARTICLES

ANDLER, Martin, « La Recherche et l'Enseignement supérieur en manque de stratégie », *La grande conversation de 2022*, Terra Nova, mars 2022

BALUTEAU, François, « La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? », *Revue française de pédagogie*, n°188, pp. 51-62

BARHOUMI, Meriam ; CAILLE, Jean-Paul, « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés », *Éducation & formations*, n°101, novembre 2020

BAUTIER, Élisabeth ; RAYOU, Patrick, « La littérature scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, vol. 7, n°2, 2013, pp. 29-46

BELLAMY, Vanessa, « À la rentrée 2020, les élèves de terminale précisent leur choix de parcours », *Note d'information de la DEPP*, n°20.38, novembre 2020

BERNARD, Julien, « Les jeunes ni en emploi, ni en études, ni en formation : jusqu'à 21 ans, moins nombreux parmi les femmes que parmi les hommes », *Insee focus*, n°229, mars 2021

BRIQUET, Coline, « De la banalisation des violences de genre en école d'ingénieur·e·s », *Cahiers du genre*, n°66, 2019/1, pp. 109-128

Centre Pompidou, « Tout savoir sur le revenu universel », bibliothèque publique d'information - sélection de ressources, mars 2022

COURTIOUX, Pierre, « Les prêts à remboursement contingent au revenu peuvent-

ils réduire les inégalités dans l'enseignement supérieur ? », *Regards croisés sur l'économie*, n°16, 2015/1, pp. 191-202

CRÉDOC-INJEP, « De spectateurs à créateurs : multiplicité des pratiques culturelles et artistiques des jeunes », coll. « Analyses & Synthèses », n°30, 2019

CYTERMANN, Jean-Richard ; MONSO, Olivier, « Les territoires de l'éducation : des approches nouvelles, des enjeux renouvelés », *Éducation & formations*, n°102, DEPP, juin 2021

DAUPHIN, Laurence, « 39 % des élèves de terminale générale suivent un enseignement optionnel en plus de leurs deux enseignements de spécialité », *Note d'information de la DEPP*, n°21.23, mai 2021

DAUPHIN, Laurence, « À la rentrée 2021, des choix d'enseignements de spécialité en première et en terminale générale proches de ceux de 2020 », *Note d'information de la DEPP*, n°21.41, décembre 2021

DELGENDRE, Nathalie, « Keyes V. School District n°1. L'intégration scolaire, de l' "équilibre racial" à l'égalité des chances dans "la séparation volontaire", 1969-1995 », *Revue française d'études américaines*, vol. 93, n°3, 2002, pp. 110-121

DEPP, « Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants », *Document de travail*, n°2021.E04, série « Études », 2021

DEPP, « Évaluations 2021. Repères CP, CE1 », *Document de travail*, série « Études », n°21.E06, novembre 2021

DEPP, « La nouvelle définition de la ruralité par l'Insee et les évolutions de la typologie des communes rurales et urbaines de la DEPP », novembre 2021

DRAELANTS, Hugues ; BALLATORE, Magali, « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie*, n°186, 2014, pp. 115-142

DUGUET, Amélie ; LAMBERT-LE MENER, Marielle ; MORLAIX, Sophie, « Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°57, 2016, pp. 31-53

FERNANDEZ-VAVRIK, Germán ; PIRONE, Filippo ; VAN ZANTEN, Agnès, « Discrimination positive,

méritocratie et l'inclusion en tension : les 'Conventions éducation prioritaire' de Sciences Po », *Raisons éducatives*, n°22, 2018/1, pp. 19-47

FRANÇOIS, Pierre ; BERKOUK, Nicolas, « Les concours sont-ils neutres ? Concurrence et parrainage dans l'accès à l'École polytechnique », *Sociologie*, vol. 9, n°2, 2018

GUIVARCH, Céline ; TACONET, Nicolas, « Inégalités mondiales et changement climatique », *Revue de l'OFCE*, n°165, 2020/1, pp. 35-70

HUGRÉE, Cédric, « 'Le CAPES ou rien'. Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du 'haut' des enfants de la démocratisation scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, 2010/3, pp. 72-85

ICHOU, Mathieu, « Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières », *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*, rapport scientifique du CNESCO, septembre 2016

INSEE, « En France, neuf personnes sur dix vivent dans l'aire d'attraction d'une ville », *INSEE Focus*, n°211, octobre 2020

INSEE, « Base des aires d'attraction des villes 2020 », mai 2021

INSEE, « Une photographie du marché du travail en 2021. L'emploi augmente fortement, notamment celui des jeunes », *INSEE Première*, n°1896, mars 2022

KERIVEL, Aude ; SULZER, Emmanuel, « Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées ? »,

INJEP, coll. « Analyses & Synthèses », 2018

L'Année sociologique, « Sélections dans l'enseignement supérieur et sens de la justice », études réunies et présentées par Séverine CHAUVEL, Romain DELÈS et Élise TENRET, vol.70, n°2, 2020

MAUGIS, Sylvain ; TOUAHIR, Mustapha, « Une mesure de l'éloignement des collèves », *Note d'information de la DEPP*, n°19.36, octobre 2019

MESR, « Parcoursup et le nouveau baccalauréat général », *Note d'information du SIES*, janvier 2021

MESR, « Les boursiers sur critères sociaux en 2020-21 », *Note flash du SIES*, n°20, septembre 2021

MESR, « Parcours et réussite en Licence : Les résultats de la session 2020 », *Note Flash du SIES*, n°24, novembre 2021

OBERTI, Marco ; PAVIE, Alice, « Les paradoxes d'un programme d'ouverture sociale : les Conventions Éducation prioritaire à Sciences Po », *L'Année sociologique*, vol. 70, 2020/2, pp. 395-422.

OVE, « L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés », *OVE Infos*, n° 39, septembre 2019

PERRONNET, Clémence, « À qui profitent les sciences ? Éducation scientifique et reproduction des inégalités en milieux populaires », *Émulations - Revue de sciences sociales*, n°29, 2019

PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, vol. 9, n°5, octobre 2001

Revue française de pédagogie, « Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre », dossier thématique, n°178, 2012

ROCHER, Thierry, « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, DEPP, n°90, avril 2016, pp. 5-27

SOUBIRON, Anne, « Le tutorat d'excellence : les contours d'une forme pédagogique », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°33, 2015

STÉFANO, Alexia, « L'éducation prioritaire. Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012 », *Éducation & formations*, n°95, 2017, pp. 87-106.

THOMAS, Fanny, « Résultats définitifs de la session 2021 du baccalauréat », *Note d'information de la DEPP*, n°22.10, mars 2022

TRONCHER, Guillaume, « Universités et grandes écoles : perspectives historiques sur une singularité française », *Regards croisés sur l'économie*, n°16, 2015, pp. 39-52

VAN ZANTEN, Agnès, « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, vol. 66, 2016/1, pp. 81-114

WANG, Margaret C. ; HAERTEL, Geneva ; WALBERG, Herbert J., « What influences learning ? A content analysis of review literature », *Journal of Educational Research*, n°84-1, 1990, pp. 31-43

SITOGRAPHIE

Administration française, site officiel : www.service-public.fr

Agence Nationale de la Cohésion des Territoires : <https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr>

Assemblée nationale, Commission des affaires culturelles et de l'éducation : www2.assemblee-nationale.fr/15/commissions-permanentes/commission-des-affaires-culturelles

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-89558

Bulletin officiel de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bulletin-officiel

Canopé, réseau de formation des enseignants : www.reseau-canope.fr

Centre d'études et de recherches sur les qualifications : www.cereq.fr

Commission des Titres d'Ingénieur : www.cti-commission.fr

Conférence des Directeurs des Écoles Françaises d'Ingénieur : www.cdefi.fr

Conférence des Grandes Écoles : www.cge.asso.fr

Cordées de la réussite : www.cordeesdelareussite.fr

Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective, section « Études et statistiques » : www.education.gouv.fr/etudes-et-statistiques-1145

Défenseur des droits de la République française : www.defenseurdesdroits.fr

« Éducation et société », collection des Presses Universitaires de France : www.puf.com/collections/Education_et_societe

Éducation prioritaire, site officiel : <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

Éduscol, site d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation : <https://eduscol.education.fr/>

Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle : www.education.gouv.fr/le-haut-conseil-de-l-education-artistique-et-culturelle-11552

Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/inspection-generale-de-l-education-du-sport-et-de-la-recherche-igedr-49898

Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation : www.ih2ef.gouv.fr

Institut des Politiques Publiques : www.ipp.eu

Institut Montaigne : www.institutmontaigne.org

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire : <https://injep.fr/>

Institut National de la Statistique et des Études Économiques : <https://www.insee.fr/fr/accueil>

Légifrance, service public de la diffusion du droit :

www.legifrance.gouv.fr

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse :

www.education.gouv.fr

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche :

www.enseignementsup-recherche.gouv.fr

Ministère de la Cohésion des Territoires et des Relations avec les Collectivités Territoriales :

www.cohesion-territoires.gouv.fr

Ministère de la Culture :

www.culture.gouv.fr

Ministère des Sports et des Jeux Olympiques et Paralympiques :

www.sports.gouv.fr

Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion :

<https://travail-emploi.gouv.fr/>

Observatoire des Inégalités :

www.inegalites.fr

Observatoire national de la Vie Étudiante :

www.ove-national.education.fr

Office national d'information sur les enseignements et les professions :

www.onisep.fr

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture :

www.unesco.org

Parcoursup, plateforme d'entrée dans l'enseignement supérieur :

www.parcoursup.fr

Services étudiants, site gouvernemental :

www.etudiant.gouv.fr

Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves :

www.oecd.org/pisa-fr

Système d'Information et d'Études Statistiques, notes d'information :

www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/notes-information-sies

Sénat, rapports d'informations du Sénat sur le thème « éducation » :

www.senat.fr/themes/rapports-education.html

Terra Nova :

<https://tnova.fr/>

RESSOURCES CONCERNANT LE GROUPE INSA

BAILLE, Jacques ; COMPEYRON, Arielle ; FRUCHARD, Émilie, « La diversité des élèves ingénieurs de l'INSA Lyon : Données et Problèmes », archives HAL, 2009

BÉCHET, Sonia, *Approche psychologique de la conception et de la validation d'un entretien de recrutement : application au processus d'admission en première année aux INSA*, thèse soutenue le 12 décembre 2008 sous la direction de M. Alain VOM HOFFE à l'Université de Rouen

EROUART, Marion, *Analyses psychosociales des processus d'orientation genrés vers et pendant la formation d'ingénieur-e-s*, thèse soutenue le 16 décembre 2020 sous la direction de M. Philippe SARNIN à l'Université Lumière Lyon 2

Institut Gaston Berger, Livre blanc *Diversités et Ouverture*

sociale. Tome 1 : *État des lieux*, octobre 2021 :

<https://fr.calameo.com/read/00105768331febec0e353>

Institut Gaston Berger, *Les inégalités scolaires au sein du système éducatif français. Quelques apports théoriques des sciences de l'éducation*, juillet 2022 :

www.groupe-insa.fr/mieux-comprendre-les-inegalites-scolaires-contemporaines

Monde des Grandes Écoles et Universités, « Humanisme & technique, la force des INSA », numéro thématique, février 2022,

www.monedesgrandesecoles.fr/tour-de-france-des-insa-fevrier-2022/

The Shift project / Groupe INSA, Former l'ingénieur au XXI^e siècle, 2022 :

<https://theshiftproject.org/former-les-ingenieurs-a-la-transition/>

Admissions du Groupe INSA : www.groupe-insa.fr/preparer/comment-candidater

Fondation du Groupe INSA : <https://fondation.groupe-insa.fr>

Groupe INSA : www.groupe-insa.fr

Institut Gaston Berger : <https://igb.groupe-insa.fr>

Manifeste des Directeurs du Groupe INSA, 2020 : <https://fr.calameo.com/read/0010576839d1f704c1c97>

OpenINSA : <https://openinsa.groupe-insa.fr>

Plaquettes du Groupe INSA : www.groupe-insa.fr/preparer/nos-plaquettes

The European Consortium of Innovative Universities : www.eciu.org

L'ÉQUIPE PROJET

LES AUTEURS



Carole PLOSSU

Professeure des Universités, diplômée du département Génie Physique Matériaux de l'INSA Lyon (1981), Docteure-ingénieure en microélectronique (1984), Carole Plossu a dirigé le Premier Cycle de l'INSA Lyon de 2009 à 2015 puis a pris la direction de l'Institut Gaston Berger de Lyon le 1^{er} septembre 2015 à sa création. Depuis février 2021, elle est devenue la première Directrice de l'Institut Gaston Berger du Groupe INSA.

Carole Plossu a été chargée par l'Assemblée des Directeurs du Groupe INSA du pilotage de l'élaboration du Livre blanc « Diversités et ouverture sociale ». Elle a animé le Comité de pilotage, assuré un lien permanent entre les référents de l'IGB Groupe INSA et les rédacteurs, tout en travaillant activement à la conception du plan, à la rédaction puis à la relecture de ce 2nd tome.



Gabriel BRASSART

Titulaire d'une Licence en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne (2013) et d'un Master de sociologie politique comparée à Sciences Po Paris (2015), Gabriel Brassart est professeur certifié en sciences économiques et sociales. Bénéficiant d'une mise en disponibilité de ses fonctions, il a rejoint l'IGB du Groupe INSA en novembre 2020 en qualité de chef de projet du Livre blanc.

Gabriel Brassart a coordonné l'ensemble des travaux relatifs au Livre blanc, a (co-)animé des réunions collectives dans chaque INSA et a mené des entretiens semi-directifs auprès de chercheurs et d'acteurs de l'enseignement supérieur. Il a également formalisé les apports théoriques sur les inégalités scolaires dans un document annexe à ce Livre blanc. Il a assuré la rédaction, la relecture puis le suivi de fabrication de ce 2nd tome.

LES MEMBRES DU COMITÉ DE PILOTAGE DE L'IGB

Les référents de l'IGB du Groupe INSA ont contribué à l'élaboration de ce 2nd tome en organisant les réunions collectives et en entretenant un lien étroit avec les équipes de chacun des 7 INSA, en sélectionnant et en débattant des préconisations développées puis en participant à la relecture de cet ouvrage collectif.



Sonia BÉCHET

Docteure en psychologie cognitive, travaillant depuis 2003 à l'INSA Lyon, Sonia Béchet a mis en place les entretiens d'admission de 1^{re} année pour le Groupe INSA. Directrice adjointe de l'IGB Lyon de 2015 à 2020, elle en est devenue la Directrice depuis février 2021.



Jean-Christophe BUVAT

Enseignant-Chercheur à l'INSA Rouen Normandie après une thèse effectuée au CEA de Cadarache, Jean-Christophe Buvat a dirigé le Département de spécialité Maîtrise des Risques Industriels de 2011 à 2021. Il est Directeur du Centre Gaston Berger de l'INSA Rouen Normandie depuis sa création en avril 2021.



Philippe CARLIER

Assistant-Ingénieur, diplômé en sciences humaines (métiers de la formation), Philippe Carlier est chargé opérationnel du Centre Gaston Berger de l'INSA Hauts-de-France, dont il est également le référent « parité Femmes-Hommes ».



Nathalie GARTISER

Maître de Conférences en sciences de gestion à l'INSA Strasbourg depuis 2000, Nathalie Gartiser est depuis 2017 Directeur de la stratégie et de l'amélioration continue. Elle a été entre 2000 et 2017 référente entrepreneuriat. Au sein du Groupe INSA, elle est l'animatrice de la commission Prospective. Elle a pris la direction du Centre Gaston Berger de l'INSA Strasbourg à sa création en septembre 2022.



Hélène LAFFONT

Maître de Conférences en anglais de spécialité au Centre des Sciences Humaines de l'INSA Toulouse, Hélène Laffont a dirigé le Centre pendant six ans puis a assuré la responsabilité de la formation en Sciences Humaines à l'INSA Euro-Méditerranée de 2016 à 2020. Depuis janvier 2021, elle est Directrice du Centre Gaston Berger de l'INSA Toulouse.



Patrice LEGUESDRON

Maître de Conférences en mathématiques à l'INSA Rennes depuis 1988, Patrice Leguesdron a été directeur adjoint du centre de mathématiques de 2000 à 2006 puis directeur du Centre de ressources informatiques de 2006 à 2015. Depuis juin 2015, il est Directeur des Formations. Au sein du Groupe INSA, il est l'animateur de la commission Formation depuis janvier 2018.



Anne-Pascale MAQUINGHEN

Maître de Conférences en automatique à Valenciennes depuis 1991, ses recherches ont porté sur des Systèmes d'Aide à la Décision dans le milieu médical. Elle a lancé la Cordée de la Réussite « Ingénieur, je veux, je peux » en 2010 puis le groupe « parité Femmes-Hommes » en 2017. Elle est aujourd'hui Directrice du Centre Gaston Berger de l'INSA Hauts-de-France.



Cécile PRÉVOST

Docteur en sociologie du travail, Cécile Prévost est responsable des partenariats à l'INSA Centre Val de Loire. Elle est référente du Centre Gaston Berger créé en 2019. Directrice des Ressources Humaines pendant 10 ans au sein d'une collectivité territoriale, elle enseigne la sociologie des organisations et le management.



Béatrice TROMBETTA

Titulaire d'un diplôme de traducteur-interprète, Béatrice Trombetta enseigne l'anglais LANSAD (LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) à l'INSA Centre Val de Loire. Elle a dirigé les langues et les relations internationales à l'EIVL et l'ENIVL puis le CRP langues de l'INSA CVL. Elle est référente du Centre Gaston Berger de l'INSA CVL depuis 2019.



Aurélie VIDAILLAC

Diplômée d'un Master en Histoire de l'Art et Patrimoine, arrivée en 2011 au Service Relations Entreprises et à la Fondation de l'INSA Toulouse, Aurélie Vidailiac est aujourd'hui responsable opérationnel du Centre Gaston Berger de l'INSA Toulouse.

CHARGÉ D'ÉTUDES STATISTIQUES



Arnaud TROLLÉ

Diplômé du département Génie Civil et Urbanisme de l'INSA Lyon (2002), Docteur en Acoustique (2009), Arnaud Trollé s'est ensuite spécialisé dans les études statistiques en obtenant un Master en Statistique et Informatique Socio-Économiques à l'Université Lyon II (2016). Il travaille au sein de l'IGB Lyon depuis mars 2017 en qualité de chargé des études statistiques et du développement de l'Observatoire de l'IGB.

Arnaud Trollé a récolté puis analysé l'ensemble des données du Groupe INSA. Il a réalisé l'ensemble des graphes et des études statistiques présentées dans ce Livre blanc.

LES CONTRIBUTEURS

Les « contributeurs » sont l'ensemble des personnes qui ont accepté de rencontrer le chef de projet du Livre blanc afin de témoigner de leurs expériences et de contribuer à formuler et à discuter des préconisations d'actions sur les thématiques de la diversité et de l'ouverture sociale. Ils ont été rencontrés dans le cadre de réunions collectives organisées dans chacun des INSA, de réunions thématiques organisées à distance avec les différents référents des INSA ou lors d'entretiens individuels semi-directifs. Nous remercions chaleureusement l'ensemble de ces personnes pour la richesse des échanges, des débats et des propositions qui en sont issus.

CONTRIBUTEURS INTERNES AU GROUPE INSA

Clémence ABRY-DURAND,
Chargée de mission égalité de genre, INSA Lyon

Fethi ALOUI,
Responsable du recrutement, Membre de la CA21, INSA Hauts-de-France

Céline AUTHEMAYOU,
Chargée de projet communication du Groupe INSA

Nicolas BABOUX,
Maître de conférences, INSA Lyon

Maxime BAVENCOFFE,
Réfèrent musique-études, Réfèrent Cordées de la réussite, INSA Centre Val de Loire (campus de Blois)

Rémi BAYARD,
Maître de conférences, INSA Lyon

Jihane BELGA,
Responsable de l'axe « égalité, diversité et mixité » du CGB, INSA Rouen Normandie

Kathalyne BERTRAND,
Responsable adjointe du service scolarité, INSA Strasbourg

Stéphanie BOCQUET,
Assistante de direction, Réfèrent handicap, INSA Rouen Normandie

Eloïse BRAULT,
Psychologue, Chargée de mission handicap, INSA Rennes

Denis BURGER,
Réfèrent handicap, INSA Strasbourg

Anne CALDIN,
Responsable de l'axe « implication citoyenne » du CGB, INSA Rouen Normandie

Emmanuel CARTILLIER,
Responsable de la section arts plastiques – études, INSA Lyon

Thibaut CHAISE,
Enseignant-chercheur, INSA Lyon
Coralie CHARRON,
Gestionnaire de scolarité, INSA Strasbourg

Evelyne CHATAIGNON,
Ingénieure d'études, INSA Lyon

Marie-Laure CHRISTIN,
Ingénieure pédagogique, INSA Centre Val de Loire (campus de Blois)

Igor CREVITS,
Maître de conférences HDR en informatique, INSA Hauts-de-France

Floriane DAGNEAUX,
Réfèrent égalité femmes-hommes, Coordinatrice Cordées de la réussite et vie étudiante au sein du CGB, INSA Strasbourg

Philippe DENIER,
Responsable de la 1^{re} année, Membre de la CA21, INSA Strasbourg

Sophie DESGRANGES,
Responsable Cordées de la réussite Ô Talents, INSA Toulouse

Véronique DESRUELLES,
Directrice de la communication du Groupe INSA

Nadine DOBSLAFF,
Chargée de développement de la Fondation, INSA Strasbourg

Karine DUFLOS-ROQUES,
Assistance administrative du Pôle Handicap, INSA Toulouse

Orlane DRUX,
Chargée de communication, Chargée de mission parité, INSA Rennes

François DUFOUR,
Directeur général des services, INSA Strasbourg

Laurence DUPONT,
Professeure agrégée, INSA Lyon

Morgane FLAHAULT,
Réfèrent égalité de genre, INSA Toulouse

Jérôme FORTINEAU,
Directeur des formations et de la vie étudiante, INSA Centre Val de Loire

Jean-Yves FOURNIOLS,
Directeur des relations entreprises, alumni, INSA Toulouse

Marie GUEGUAN,
Réfèrent égalité des genres, INSA Centre Val de Loire (campus de Blois)

Maud GUÉZO,
Chargée de mission ouverture sociale, Déléguée de la Fondation, INSA Rennes

Myriam GUILBAUD,
Déléguée générale de la Fondation INSA Rouen, Chargée de mission relations entreprises, INSA Rouen Normandie

Jane JANVIER,
Réfèrent handicap, INSA Centre Val de Loire (campus de Blois)

Damien JACQUES,
Directeur adjoint du département Formation Initiale aux Métiers d'Ingénieur, INSA Lyon

Mathieu KOEHL,
Enseignant-chercheur, Directeur du département « Génie civil et Topographie », INSA Strasbourg

Corinne LAURENT,
Directrice du SAGI, Secrétaire générale du Groupe INSA

Philippe LEROY,
Directeur INSA Entreprise, Délégué général de la Fondation INSA Strasbourg

Anna LOEHR,
Chargée de programmes ouverture sociale, INSA Lyon

Vincent MAKI,
Chargé de mission égalité des chances, Référent Cordés de la réussite, INSA Centre Val de Loire (campus de Bourges)

Isabelle MANCHON,
Référente égalité des genres, INSA Centre Val de Loire (campus de Bourges)

Eveline MANNA,
Professeure agrégée, Directrice des études AMERINSA, INSA Lyon

Claude MARANGES,
Président de la CA2I,
Chargé de mission handicap et vie étudiante à l'INSA Toulouse, Responsable du double diplôme INSA – Sciences Po Toulouse, Directeur du département Formation et vie étudiante à l'Université fédérale de Toulouse

Gaëlle MORANDI,
Référente handicap, INSA Rouen Normandie

Fabienne NOUVEL,
Chargée de mission égalité des genres, INSA Rennes

Julien OLIVIER,
Délégué de la Fondation, INSA Centre Val de Loire

Matthew PADDICK,
Professeur agrégée, Responsable Cordées de la réussite, INSA Strasbourg

Julien PELLÉ,
Directeur délégué du cycle ingénieur, INSA Hauts-de-France

Stéphane PERRON,
Responsable du service formation et vie étudiante, INSA Centre Val de Loire

Stéphanie PETIT,
Déléguée générale de la Fondation Groupe INSA, Directrice des relations entreprises de l'INSA Rouen Normandie

Stéphane PONTAROLLO,
Enseignant, Responsable des langues, INSA Lyon

Sébastien PRUVOST,
Enseignant-chercheur, Chargé de mission recrutement auprès de la Direction de la Formation, INSA Lyon

Léa REBSTOCK,
Psychologue au service Conseil et Accompagnement personnalisé, INSA Lyon

Stéphanie RÉGLADE,
Référente DROM, INSA Centre Val de Loire (campus de Blois)

Bruno RENOÜ,
Responsable de l'axe « humanisme technique et scientifique » du CGB, INSA Rouen Normandie

Vanessa RIALLAND,
Référente handicap, INSA Centre Val de Loire (campus de Bourges)

Emmanuelle RICHARD,
Chargée de mission Aides aux étudiants, INSA Lyon

Eliane ROUPIE,
Référente handicap, INSA Lyon

Sébastien SCHROTH,
Gestionnaire de projets diversités et ouverture sociale au sein du CGB, INSA Strasbourg

Eddie SMIGIEL,
Enseignant-chercheur, INSA Strasbourg

Émilie STEVELER,
Maître de conférences, Responsable Cordées de la réussite, INSA Strasbourg

Émilie TELLIER,
Chargée de programme diversités et ouverture sociale au sein du CGB, INSA Strasbourg

Véronique TORREGROSSA,
Responsable du service scolarité et vie étudiante, INSA Toulouse

Guillemette TROGNOT,
Documentaliste, Responsable des services au public, INSA Lyon

Cléopâtre DE TURCKHEIM,
Responsable du pôle formation, INSA Strasbourg

Laure VIAU-BENOIT,
Assistante sociale, INSA Toulouse

CONTRIBUTEURS ÉTUDIANTS INSA

Ouns BENKHEDIJA,
5^e année, membre de l'association EDC by INSA, INSA Hauts-de-France

Tanneguy BLANDIN,
4^e année, Vice-président du club Vulagaris'action, INSA Rennes

Irma BRAULT,
3^e année, Présidente du BDE, INSA Centre Val de Loire

Esteban CHARLES,
4^e année, sportif de haut niveau, INSA Centre Val de Loire

Alban CHARONNAT,
3^e année, Président de l'Amicale, INSA Toulouse

Coline CHEVALLIER,
5^e année, élue au CA, tutrice Ô Talents, INSA Toulouse

Romain CONAN,
3^e année, tuteur Ô Talents, INSA Toulouse

Nabil DARY,
3^e année, Responsable du pôle club du BDE, INSA Strasbourg

Jérôme DEVEAUX,
5^e année, coordonnateur Ô Talents, INSA Toulouse

Marie DIEZ,
5^e année, élue au CA, INSA Rouen Normandie

Elsa GAUBERT,
3^e année, sportive de haut niveau, tutrice Ô Talents, INSA Toulouse

Paul GIROUX,
2^e année SHpl, représentant des étudiants en situation de handicap, INSA Hauts-de-France

Maxence GRESSENT,
4^e année, étudiant entrepreneur, INSA Centre Val de Loire

Léo HEDTMANN,
4^e année, Vice-président interne du BDE, INSA Strasbourg

David HILLAH,
3^e année, INSA Toulouse

Gaston LAHMAR,
5^e année, Vice-président étudiants, INSA Hauts-de-France

Nicolas LEIS,
2^e année, sportif de haut niveau SHN, INSA Centre Val de Loire

Sylvain LEMAY,
5^e année, représentant des étudiants en apprentissage, INSA Hauts-de-France

Antonin LEZAT,
3^e année, Vice-Président étudiant au CE, INSA Toulouse

Ismaël MARTIN,
5^e année, INSA Rennes

Émile MAURET,
3^e année, ancien président du BDE, INSA Centre Val de Loire

Marie MEILHAT,
5^e année, INSA Rennes

Mohann MICHALON,
2^e année, représentant des étudiants DROM, INSA Hauts-de-France

Sibylène MOUKARZEL,
4^e année, Présidente du club Vulagaris'action, INSA Rennes

Emmanuel SALCEDE,
4^e année, INSA Lyon

CONTRIBUTEURS EXTÉRIEURS AU GROUPE INSA

Mathias AÏT-ALI,
Enseignant au collège Henri
Barbusse, Vaulx-en-Velin (69)

Gilles BALBONI,
Ingénieur retraité,
alumni INSA Lyon

Rival BELLEC,
Enseignant au collège Elsa Triolet,
Vénissieux (69)

Jean-Paul BOISSELET,
Conseiller pour l'association
Entente des Générations pour
l'Emploi et l'Entreprise (EGEE)

Séverine BORDAGE,
Conseillère principale d'éducation
et référente Cordées du collège
Olympe de Gougues, Montauban
(82)

Sophie CAPERAN,
Directrice des Ressources Humaines
d'ACTIA, représentante mécène de
la Fondation

Emmanuelle CHEMMAM,
Enseignante au collège Pierre
Valdo, Vaulx-en-Velin (69)

Stéphanie CORNATON,
Provisseuse adjointe du lycée Arbez
Carme, Bellignat (01)

Agnès COUDÈNE-HORION,
Enseignante et référente Cordées
du collège Bellevue, Toulouse (31)

Antoine COULET,
Ingénieur retraité,
alumni INSA Lyon

Sabine CROS,
Provisseuse adjointe du lycée Fays,
Villeurbanne (69)

Stéphanie DROUET,
Manager Expérience collaborateur
et Innovation Ressources Humaines
à la Caisse d'Épargne Midi
Pyrénées

Yves CHAUSSET,
Vice-Président de l'association des
Ingénieur(e)s et des Scientifiques
dans le Cher

Jean-Philippe DUVAL,
Directeur adjoint de la Jeunesse au
Conseil départemental de Haute-
Garonne

Damien EDEL,
Vice-Président de l'association
Arts&Industries

Henri-Pierre FERRET,
Ingénieur à Medtronic Spine &
Biologics

Dorothée GABANOU,
Chargée de mission égalité des
chances à la DRAIO de l'Académie
de Lyon

Virginie JELSCH,
Référente Cordées de la réussite et
Coordinatrice académique égalité
des chances et égalité filles-
gargons au Rectorat de l'académie
de Strasbourg

David LAPOSSE,
Provisseur du lycée Charlie Chaplin,
Décines-Charpieu (69)

Christine LIEPPE,
Enseignante au collège Les
Ormeaux, Rennes (35)

Alain LOINSARD,
Enseignant au lycée Émile Zola,
Rennes (35)

Marine MAFFRE,
Directrice responsabilité sociétale
des entreprises à GA Smart
Building, alumni et représentante
mécène de la Fondation Toulouse

Alain MARCHAND,
Adjoint du Gouverneur du Rotary
Club Blois Sologne

Norbert MARTINEZ,
Conseiller pour l'association
Entente des Générations pour
l'Emploi et l'Entreprise (EGEE)

Lucie-Anne MAS,
Enseignante au collège Pierre
Valdo, Vaulx-en-Velin (69)

Jacques MESSENGER,
Provisseur du lycée Pierre-Émile
Martin, Bourges (18)

Christophe MICHEL,
Principal du collège Roger-Martin
du Gard, Sancerques (18)

Gérald MOENNER,
Référent Cordées de la réussite,
Adjoint à la cheffe de division et
Chef de bureau à l'Académie de
Rennes

Ouissem MOUSSI,
Professeur au collège Colette,
Saint-Priest (69)

Marie-Pierre MOYNOT,
Principale du collège Marguerite
Audoux, Sancoins (18)

Estelle MIAHLE,
Principale du collège Pablo Picasso,
Saint-Etienne du Rouvray (76)

Valérie MURIN,
Provisseuse adjointe lycée Jacques
Cœur, Bourges (18)

Michel OLLIVIER,
Représentant des alumni à la
Fondation de l'INSA Rennes

Émilie PIQUÉ,
Provisseuse adjointe du lycée
François Mitterrand, Montauban
(82)

Edmond PORRA,
Principal du collège Gaston-Jollet,
Salbris (41)

Jérôme PONCEL,
Principal du collège La Roche aux
Fées, Retiers (35)

Yves PRÉPOIGNOT,
Conseiller pour l'association
Entente des Générations pour
l'Emploi et l'Entreprise (EGEE)

Nicolas ROCHÉ,
Directeur délégué aux formations
professionnelles et technologiques
(DDFPT) du lycée Robert Doisneau,
Vaulx-en-Velin (69)

Jean-Luc ROCHER,
Enseignant et référent Cordées
au collège Rouget de Lisle,
Schiltigheim (67)

Claudine ROUX,
Présidente de l'association des
Alumni de l'INSA Rennes

Lina RUSTOM,
Directrice du CROUS de Strasbourg

Chantal SAULNIER,
Responsable de l'association
Entre'ages

François SOLELHAC,
Provisseur adjoint du lycée Robert
Doisneau, Vaulx-en-Velin (69)

Somaya TBATOU,
Provisseuse adjointe du lycée Paul
Painlevé, Oyonnax (01)

Éléonore TEMPIER,
Référente académique des Cordées
de la réussite de l'Académie de
Toulouse

Didier VANCOUWELAAR,
Inspecteur de l'Éducation Nationale
du second degré

Françine VAN WONGEGHEM,
Présidente de l'association Femmes
41

Christophe VERTHIGHEM,
Délégué emploi à la Direction
action régionale Centre Val de Loire
d'EDF

Myvan VUBA-CORNET,
Coach certifiée, Loire Coaching &
Conseils, Blois (41)

Claire VUILLERMOZ,
Chef de projet à l'espace des
sciences, Responsable du pôle
Bretagne pour le développement
de la culture scientifique, technique
et industrielle (CSTI)

Samy YOUNI,
Responsable innovation et
Directeur du Centre innovation
industrie 4.0 à CGI, alumni
et représentant mécène de la
Fondation Toulouse

ACTEURS ET EXPERTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & ENTREPRISES PARTENAIRES

Frédérique ALEXANDRE-BAILLY,
Directrice générale de l'Office
national d'information sur les
enseignements et les professions
(ONISEP)

Karine AURELIA,
Directrice déléguée à l'égalité des
chances à Sciences Po Paris

Benjamin BLAVIER,
Co-Président de l'association
Article 1

Bénédict BOST,
Directrice de l'Engagement Social
et Environnemental à l'Emlyon
business school

Élodie BOUZARD,
Chargée de mission Summer Camp
à CentraleSupélec

Auréli CAHUZAC,
Chargée de mission relations
étudiant-école-entreprise, en
charge de l'animation du réseau
« VINCI – Elles bougent » de Vinci

Patrice CORRE,
Chargé de mission interministériel
auprès du Ministre de l'Éducation
Nationale, de la Jeunesse et
des Sports sur les Cordées de la
réussite

Chantal DARDELET,
Directrice du Centre Égalité des
Chances de l'ESSEC, Animatrice du
Groupe Ouverture Sociale (GOS)
de la Conférence des Grandes
Écoles (CGE)

Pablo DIAZ,
Directeur de Sciences Po Rennes

Annamaria DONNARUMMA,
Consultante à Siris Academic

Philippe DUFOURCQ,
Directeur général adjoint de
CentraleSupélec

Mostafa FOURAR,
Recteur de l'Académie de Toulouse
en charge du déploiement des
internats d'excellence

Pauline GONDON,
Directrice du recrutement et des
relations étudiant-école-entreprise
de Vinci

Georges GAVAGNACH,
Attaché de direction et responsable
de mission pour le handicap à la
Matmut

Julien GRENET,
Économiste, Directeur de recherche
CNRS à Paris School of Economics

Stéphanie KERGALL,
Directrice adjointe du World
Entrepreneurship Forum à l'Emlyon

Nicolas LAPEYRE,
Responsable du recrutement de
la section « Du Tarn aux Grandes
écoles » de l'association Des
territoires aux grandes écoles
(DTGE)

Olivier DE LAPPARENT,
Historien, Chef de cabinet
du Directeur général de
CentraleSupélec

Sandrine MORCH,
Députée de la neuvième
circonscription de Haute-Garonne
(XV^e mandature, 2017-2022)

Solène QUÉRÉ
Chargée de mission vie étudiante
& diversité de la Conférence des
Grandes Écoles (CGE)

Guillaume QUIQUEREZ,
Directeur du Labo sociétal et
responsable de la vie associative à
Centrale Marseille

Thierry ROCHER,
Statisticien, Responsable du bureau
de l'évaluation des élèves à la
Direction de l'évaluation, de la
performance et de la prospective
(DEPP) du Ministère de l'Éducation
Nationale

Anne DE ROZARIO,
Cheffe des services académiques
de l'information et de l'orientation
de l'Académie de Rouen,
Chef du département
accompagnement et pédagogie de
l'ONISEP

Nouri RUPERT,
Chargé de mission au Pôle égalité
des chances de Sciences Po Paris

Sebastian STRIDE,
Consultant et co-fondateur de SIRIS
Academic

Agnès VAN ZANTEN,
Sociologue, Directrice de recherche
CNRS au Centre de Recherche sur
les Inégalités Sociales (CRIS)

Maxime ZEINDENBERG,
Responsable des relations grandes
écoles et comités de l'association
Des territoires aux grandes écoles
(DTGE)

L'ASSEMBLÉE DES DIRECTEURS

Les Directeurs ont inscrit ce projet Livre blanc dans la stratégie de développement du Groupe INSA pour répondre à l'enjeu de ses « transformations sociales », dont l'un des axes majeurs est le projet de rénovation du modèle social des INSA. Un point d'avancement a été régulièrement présenté à l'Assemblée Des Directeurs (ADD), instance qui se réunit mensuellement. La plupart des membres de l'ADD a accordé un ou plusieurs entretien(s) au chef de projet afin de discuter des propositions d'actions formulées dans le Livre blanc et a effectué une relecture du document final.

Bertrand RAQUET,
Directeur INSA Toulouse,
Président du Groupe INSA

Romuald BONÉ,
Directeur INSA Strasbourg

Mourad BOUKHALFA,
Directeur INSA Rouen Normandie

Armel DE LA BOURDONNAYE,
Directeur INSA Hauts-de-France

Vincent BRUNIE,
Directeur INSA Rennes

Yann CHAMAILLARD,
Directeur INSA Centre Val de Loire

Frédéric FOTIADU,
Directeur INSA Lyon

François KIEFER,
Directeur INSA Euro-Méditerranée

Christelle AUPETIT-BERTHELEMOT,
Directrice ENSIL-ENSCI Limoges

Jean-Philippe GODDARD,
Directeur ENSCMu Mulhouse

Elyes LAMINE,
Directeur ISIS Castres

Régis OLIVES,
Directeur Sup'EnR Perpignan

Jean-Marc PERRONNE
Directeur ENSISA Mulhouse

Claude ROZÉ,
Directeur ESITech Rouen



Véronique DESRUELLES,
Directrice de la communication Groupe INSA

Corinne LAURENT,
Secrétaire générale du Groupe INSA,
Directrice du SAGI

Jean-Yves PLANTEC,
Directeur d'OpenINSA

Carole PLOSSU,
Directrice de l'IGB Groupe INSA

CONTACTS

Carole PLOSSU
carole.plossu@groupe-insa.fr

Gabriel BRASSART
gabriel.brassart@groupe-insa.fr

GROUPE
INSA


**MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION**



Cti

**| CONSCIENCE
COLLECTIVE**