Du secondaire au supérieur : égalité pour toutes et tous ?

Université Rouen Normandie

du 22 au 24 juin 2026

Egalisup3

Argumentaire

Présentation du colloque, soumission et inscription sur le site :

https://egalisup3.sciencesconf.org/

Dans le prolongement des premières éditions du colloque international « *Égalité des chances ou égalité des réussites dans l'enseignement supérieur ?* » à l'Université de Montpellier en mars 2020 et « *Égalité(s) vers et dans l'enseignement supérieur* » à l'Université de Rennes 2 en juillet 2023, nous poursuivrons la réflexion à l'Université Rouen Normandie du 22 au 24 juin 2026. Toujours dans la perspective d'une analyse collaborative de l'égalité des chances et des réussites dans l'enseignement supérieur (Annoot et Étienne, 2020), c'est-à-dire des inégalités qui s'y poursuivent, s'y développent ou y prennent naissance, ce colloque international entend interroger l'égalité pour toutes et tous, du secondaire au supérieur.

Les politiques d'éducation et de formation ont pris une place nouvelle dans l'Union européenne (UE) depuis la stratégie de Lisbonne, définie par le Conseil européen de mars 2000 ; celle-ci avait pour ambition de faire de l'UE en 2010 « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* », les institutions de recherche et d'enseignement supérieur devant aider au développement de la compétitivité de l'économie européenne. Après la stratégie dite « *Europe 2020* », qui visait quant à elle « *une croissance intelligente, durable et inclusive* », l'Union européenne s'est fixée de nouveaux objectifs à l'horizon 2030, dont la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur par au moins 45% des 25-34 ans. En 2023, 51,9% des individus âgés de 25 à 34 ans avaient d'ores et déjà un diplôme d'enseignement supérieur en France, la moyenne de l'UE s'élevant à 43,1% ; ils n'étaient que de 40.9% au Portugal, 38.4% en Allemagne et 30.6% en Italie (DEPP, 2024).

Au-delà de ce cadre européen qui incite à une convergence des systèmes nationaux d'enseignement supérieur, chaque système national est spécifique : « *certains pays organisent une égalité des chances en amont, d'autres pays favorisent les retours en formation ; certains s'accommodent de structures d'enseignement très hiérarchisées, d'autres présentent des systèmes plus unifiés ou horizontaux ; certains pays fondent leur admission sur le mérite scolaire des individus, d'autres reconnaissent ses lacunes et prennent en compte des*

dimensions alternatives du mérite personnel » (Charles et Delès, 2020, p. 331), la France combinant égalité des chances d'accès et valorisation du mérite scolaire. La déclinaison concrète des grandes réformes des universités en Europe dépend de particularités des contextes nationaux et « *c'est moins dans leur esprit que dans leur mise en pratique que se joue leur réel impact* » (Musselin, 2009, p. 88).

La stratégie de Lisbonne ne doit pas être confondue avec le processus de Bologne (Musselin *et al.*, 2007), officialisé à Vienne en 2010, et qui comptait 29 pays signataires à l'origine (Charlier et Croché, 2023). Ce dernier vise la création d'un espace européen d'enseignement supérieur (EEES), dont les motivations sont économiques et sociales, car il entend notamment favoriser la mobilité des étudiantes et étudiants, des enseignantes et enseignants, des diplômées et diplômés, sans traiter spécifiquement de la question des inégalités laissée à la souveraineté nationale de chaque pays signataire. Quatre ans après la conférence ministérielle à Rome en 2020, la conférence ministérielle à Tirana (Albanie) en 2024[1] réaffirmait l'importance de construire un EEES plus inclusif, innovant et interconnecté. Il s'agit notamment de soutenir les étudiantes et étudiants, à chaque étape de leurs parcours de formation, par des politiques d'accès à l'enseignement supérieur et de réussite ; de renforcer les transitions vertes et numérique ; de permettre la mobilité des étudiantes, des étudiants et du personnel, etc.

Aujourd'hui, l'EEES poursuit sa politique d'une « *plus grande démocratisation de l'enseignement supérieur, en termes d'accès et de réussite* » (EEES 2030), interrogeant chacun des systèmes sur ses capacités à accueillir et faire réussir une nouvelle population toujours plus hétérogène du fait même de sa diversité. Ainsi, l'ouverture de l'accès à l'enseignement supérieur, qui constitue un enjeu social et politique (Goastellec, 2020), s'accompagne de deux principes. Le premier est un accès régulé à l'enseignement supérieur qui repose sur un processus d'orientation fortement influencé par les politiques nationales d'accompagnement et de régulation des flux (Dutercq et Michaut, 2020) ; l'origine sociale, le contexte de scolarisation (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020 ; Draelants, 2013 ; Nakhili, 2005) ou encore les acteurs professionnels (van Zanten, 2015). Si, en France, la loi orientation et réussite des étudiants (loi ORE) généralise la sélection à l'entrée à l'enseignement supérieur (Chauvel *et al.*, 2020 ; Frouillou, 2021 ; Masy et Étienne, 2024), celle-ci prend différentes formes selon les établissements, les filières ou encore les formations (Dirani et Piquée, 2024 ; Frouillou *et al.,* 2020 ; Hoareau et Masy, 2025). Ce processus conditionne *in fine* la manière dont les jeunes vivent Parcoursup (Geuring, 2024 ; Mizzi, 2021 ; Couto et Valarcher, 2022). Le second est l'accueil d'un public toujours plus diversifié, tant en matière de besoins éducatifs particuliers que de conditions de vie, d'identité, de mode d'expression. Cette diversité implique non seulement de proposer un accompagnement personnalisé de la réussite et des parcours étudiants, mais aussi de considérer la variabilité des expériences étudiantes selon les facteurs les plus discriminants tels que l'âge, la culture, la scolarité, le genre, le handicap, l'orientation sexuelle, l'histoire migratoire familiale, le lieu de résidence, la langue, la religion, etc. (Doutreloux et Auclair, 2021). Selon Nicolas Charles et Romain Delès (2018, 2020), chaque système national sélectionne et individualise les parcours à sa manière, les modèles sociaux anglais, allemand et suédois semblant plus spontanément compatibles avec les principes de sélection des étudiantes et des étudiants et d'individualisation de leurs parcours, tandis que ces deux principes font débat en France.

[1] https://ehea.info/Immagini/Tirana-Communique.pdf

Toutefois, l'expérience étudiante ne saurait se limiter à l'accès, à la réussite académique ou à un ensemble de dispositifs visant ces objectifs. Entendue comme une socialisation secondaire, c'est-à-dire un « *processus qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société* » (Berger et Luckmann, 2006, p. 225) qui « *tiendrait aussi bien aux caractéristiques sociales et scolaires des étudiants qu'au cadre institutionnel et aux pratiques pédagogiques qui s'y déploient* » (Jellab, 2011, p. 131), elle est le produit d'un ensemble complexe qui s'articule autour de nombreuses variables socio-démographiques, politiques, contextuelles et pédagogiques. Cela conduit, à l'instar des parcours scolaires, à des expériences inégalement rentables et inégalement valorisées (Le Pape et van Zanten, 2009). Ces constats invitent la communauté scientifique à analyser autant les effets de ces inégalités sur l'expérience étudiante, que les conséquences sociales de ces inégales expériences dans l'enseignement supérieur. L'enjeu est d'autant plus important aujourd'hui que les établissements d'enseignement supérieur, laboratoires de la société de demain dédiés aux savoirs et à la transformation sociale (Amboulé Abath, 2022), verront leur « *responsabilité institutionnelle* » (McNair *et al.*, 2020) renforcée par la massification et la diversité qui l'accompagne.

La question de l'égalité pour toutes et tous du secondaire au supérieur constitue le fil directeur de cette troisième édition d'Egalisup. Celle-ci s'articule autour de trois axes complémentaires et en interaction :

- La diversité et l'inclusion des nouveaux publics de l'enseignement supérieur
- L'orientation du secondaire au supérieur
- Les pratiques d'évaluation, la sélection et les dispositifs de remédiation

Axe 1. La diversité et l'inclusion des nouveaux publics de l'enseignement supérieur

Il y a près de 30 ans, Valérie Erlich (1998) soutenait sa thèse sur les nouveaux étudiants en soulignant la diversification du recrutement et des modes de vie étudiants qu'avait impliquée la massification croissante des effectifs. Cette tendance, marquée dans la plupart des pays de l'OCDE, n'a depuis pas faibli, devenant même un objectif de l'EEES qui ambitionne « *une plus grande démocratisation de l'enseignement supérieur, en termes d'accès et de réussite* » (MESRI, 2020). En France, elle s'est même renforcée avec la loi de 2005, qui a marqué un tournant en matière d'inclusion des étudiantes et étudiants à besoins éducatifs particuliers, ou avec les politiques d'ouverture sociale des filières élitistes qui visaient la diversification sociale, scolaire et genrée du recrutement - la démocratisation de l'enseignement supérieur n'en restant pas moins ségrégative (Dutercq et Masy, 2018) - ou encore avec la réforme du baccalauréat professionnel qui a vu les effectifs de bacheliers professionnels augmenter dans l'enseignement supérieur (Troger *et al.*, 2016).

Si 60 années de politiques volontaristes ont contribué à diversifier les publics accueillis, tout en renforçant les hiérarchies socio-scolaires et contribuant à une segmentation entre les établissements de premier cycle (Rossignol-Brunet *et al.,* 2022), la question de la diversité reste aujourd'hui sans réponse globale et efficace (Perret et De Clercq, 2022). Malgré les nombreux dispositifs dans l'enseignement supérieur comme ailleurs (Barrère, 2013), s'agissant de remédiation à l'entrée (tutorat, oui si, etc.), ou encore d'accompagnement individualisé (plan étudiants, plan d'accompagnement des étudiantes et étudiants en situation de handicap, service d'orientation, direction des études, etc.), la situation pour ces étudiantes

et étudiants jugés atypiques, du fait de leur origine socio-scolaire, leur situation sociale, leur handicap, leur nationalité, etc., reste plus compliquée que pour leurs pairs, tant en matière de conditions matérielles agissant sur la réussite (Girès, 2024), que d'expérience (Marquis et Dal, 2024), d'aspiration (Convert, 2010) ou d'insertion professionnelle (Ebersold et Santos Amâncio Cabral, 2016). Alors que des travaux sur le sujet sont depuis longtemps engagés outre-Atlantique (Bauer et Borri-Anadon, 2021), les études européennes restent plus rares et souvent orientées vers le handicap (Vérétout, 2019 ; Milon, 2022) ; cela souligne la nécessité de s'intéresser aujourd'hui autant à la diversité des expériences qu'à l'expérience de la diversité dans l'enseignement supérieur.

Dans le prolongement de ces travaux, les communications proposées visent à apporter des éléments de réponses à ces questions : quelles politiques d'ouverture sociale, pour quels effets ? Quelle diversité et dans quel(s) espace(s) de l'enseignement supérieur ? Quelle reconnaissance des spécificités individuelles ? Quelles pratiques de régulation des flux, de sélection, dans les différentes filières, disciplines (Parcoursup, Mon Master, etc.) ? Quelle reconnaissance de quels besoins particuliers ? Quelle mise en œuvre locale des politiques nationales concernant la réussite des étudiantes et étudiants (dispositifs, services, etc.) ? Quelles politiques locales en faveur d'un climat inclusif dans les établissements du supérieur ? Quelles trajectoires des nouveaux étudiants ? Outre les catégories sociales qui se dégagent traditionnellement comme le genre, l'appartenance à un groupe racisé, la reconnaissance de la situation de handicap, l'origine socio-scolaire ou la classe, l'intersectionnalité en tant que point d'intersection des appartenances identitaires d'un individu (Lépinard et Mazouz, 2021) pourra apporter un nouvel éclairage sur les multiples réalités et expériences étudiantes.

Axe 2. L'orientation du secondaire au supérieur

Au-delà de l'objectif de démocratisation en termes d'accès et de réussite de l'EEES, l'harmonisation des systèmes européens (architecture commune des systèmes d'enseignement supérieur fondés sur 3 cycles, avec des formations validées par des ECTS) ne doit pas faire oublier la spécificité des contextes nationaux et la déclinaison locale des grandes orientations européennes. En France, dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants (loi ORE), l'État a en partie délégué la mise en œuvre des dispositifs d'orientation à l'échelon local et renforcé l'engagement des établissements d'enseignement secondaire et supérieur. De nombreux travaux portent d'ores et déjà sur les effets - notamment en termes d'inégalités et de ségrégation - de Parcoursup (Couto *et al.*, 2021 ; Giret *et al.,* 2022). D'autres se concentrent sur le rôle central des établissements (Daverne-Bailly *et al.*, 2025 ; Lehoux, 2025) et des équipes éducatives du secondaire - et notamment des professeurs principaux (Lehner et Pin, 2024) -, en lien non seulement avec le renforcement humain et temporel de l'accompagnement à l'orientation, mais aussi le manque de temps, de formation, de reconnaissance, d'information sur les conséquences des choix opérés dans le secondaire (Daverne-Bailly, 2023 ; Lehoux, 2024 ; Pannier et Michaut, 2024). D'autres encore s'intéressent aux lycéennes et lycéens, aux étudiantes et étudiants (Daverne-Bailly *et al.*, 2024 ; Geuring, 2024 ; Mizzi, 2022).

Dans le prolongement de ces travaux, les communications proposées visent à apporter des éléments de réponses à ces questions : quelles manières de penser et mettre en œuvre le continuum bac-3, bac+3, voire bac-5, bac+5, au niveau de l'établissement (politique

d'établissement, dispositifs) et de ses actrices et acteurs (pratiques professionnelles), et avec quels effets ? Quelles manières de s'en saisir par les lycéennes et lycéens, étudiantes et étudiants, et avec quels effets ? Quelles différences territoriales, voire nationales, observées et quel impact sur le processus d'orientation du secondaire au supérieur ? Quelles « nouvelles » pratiques professionnelles des enseignantes et enseignants du secondaire (cf. professeurs principaux ou référents) et du supérieur (cf. directrices et directeurs des études, membres des commissions d'examen des vœux), entre transmission des savoirs (éventuellement recherche) et accompagnement à l'orientation ? Quelle contribution des compétences transversales au processus d'orientation ? Quelle prise en compte de la diversité des publics scolaires et de leurs attentes en termes de parcours ?

Axe 3. Les pratiques d'évaluation, la sélection et les dispositifs de remédiation

Depuis la réforme du lycée général et technologique en France, le baccalauréat évalue le niveau atteint selon deux modalités : des épreuves terminales (60% de la note finale) et du contrôle continu en classes de première et terminale (40% de la note finale). En lien avec la place dorénavant accordée au contrôle continu et les procédures d'affectation dans l'enseignement supérieur qui combinent une « *intervention humaine* » et un traitement algorithmique des candidatures opaque (Geers *et al.*, 2024), les notes constituent un élément déterminant de la sélection alors même que l'estimation des compétences des élèves relève d'une loterie (Merle, 2018). Pratiques de sur-notation, stress des élèves, revendications des familles, évaluations certificatives au détriment des évaluations formatives, moindre valeur du baccalauréat, etc., sont régulièrement pointés du doigt. Les commissions d'examen des vœux, mises en œuvre localement (Frouillou *et al.*, 2020) et qui disposent d'une plus ou moins grande latitude pour déterminer les critères de classement des candidates et candidats (Grenet, 2022), peuvent proposer aux étudiantes et étudiants les plus fragiles scolairement une remise à niveau ou un renforcement disciplinaire, dans le cadre du dispositif « oui si ». Quant à l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence, il se fait lui aussi le relai de préoccupations autour de la réussite de toutes et tous, de l'individualisation des parcours et de l'évaluation : « *Dans l'objectif de réussite de tous les étudiants* […]*, la licence favorise la personnalisation des parcours de formation et offre des dispositifs d'accompagnement pédagogique, en tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis en formation initiale et en formation continue* » (article 2) et « *les modalités de contrôle des connaissances et des compétences privilégient une évaluation continue qui permet une acquisition progressive tout au long de la formation* » (article 12).

Dans le prolongement de ces travaux, les communications proposées visent à apporter des éléments de réponses à ces questions : quelle place accordée aux notes et importance effective dans le processus de sélection à l'entrée à l'enseignement supérieur ? Quels effets des évaluations sur les lycéennes et lycéens, étudiantes et étudiants, leurs parcours de formation, apprentissages et expérience scolaire ou universitaire ? Quel financement et mise en œuvre des dispositifs d'accompagnement, par quels actrices et acteurs, et avec quels effets sur les usagers ? Quelle contribution des compétences transversales à la réussite universitaire ?

Bibliographie

Amboulé Abath, A. (2022). Des enjeux de genre à la (re)féminisation de la gouvernance scolaire au Québec : une dynamique d'égalisation de rattrapage ou de dévalorisation ? *Revue Organisations & territoires*, *30*(3), 107–119.

Annoot, E. et Étienne, R. (2020). Éditorial : Égalité des chances… ou des réussites et des places dans l'enseignement supérieur ? *Éducation et socialisation*, *58*.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *36*(2), 95-116.

Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, *10*(2), 45-55.

Berger, P. et Luckmann, T. (2006). *La Construction sociale de la réalité* [1966]. Armand Colin.

Charles, N. et Delès, R. (2018). *Les parcours d'études, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale,* CNESCO.

Charles, N. et Delès, R. (2020). Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures, *L'année sociologique*, *70*(2), 313-336.

Charlier, J.-E. et Croché, S. (2023). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. *Éducation et Sociétés, 12*(2), 13-34.

Chauvel, S., Delès, R. et Tenret É. (2020). Introduction : *L'Année sociologique*, *70*(2), 275-281.

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *183*(3), 14-31.

Couto, M., Bugeja-Bloch, F. et Frouillou, L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora débats/jeunesses*, *89*(3), 23-38.

Couto, M.-P. et Valarcher, M. (2022). La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *51*(1), 41-75.

Daverne-Bailly, C. (2023). L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités. *Éducation et Sociétés*, *49*(3), 167-183.

Daverne-Bailly, C. et Bobineau, C. (2020). Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : incertitudes, choix, inégalités. *Éducation et socialisation*, *58*.

Daverne-Bailly, C., Geuring, E. et Li, Y. (2025, à paraitre). Information et accompagnement à l'orientation : quelles réalités dans un lycée rural ? *Education et sociétés*, *54*.

Daverne-Bailly, C., Li, Y. et Grenier, V. (2024). Orientation, numérique et pandémie : expériences et points de vue rétrospectifs d'étudiants de licence 1. *L'orientation scolaire et professionnelle, 52*(1), 119-144.

DEPP (2024). Les objectifs de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation pour 2030 : où en est la France en 2024 ? Note d'information, 24.18.

Dirani, A. et Piquée, C. (2024). Analyse du processus d'admission en L1 dans les filières universitaires non sélectives. *Éducation et socialisation*, *72*.

Doutreloux, E. et Auclair, A. (2021). *Rapport d'enquête sur l'expérience étudiante en lien avec l'équité, la diversité et l'inclusion*. Service de recherche et de développement pédagogique du Cégep de l'Outaouais.

Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *42*, 3-32.

Dutercq, Y. et Masy, J. (2018). Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ? *Éducation et sociétés*, *41*, 27-42.

Dutercq, Y. et Michaut, C. (2020). Subir ou choisir son orientation ? Une comparaison internationale des politiques d'éducation à l'orientation. Dans R. Malet et L. Baocun (dir.), *Politiques éducatives, diversité et justice sociale* (p. 93-110). Peter Lang.

Ebersold, S. et Santos Amâncio Cabral, L. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie*, *44*(1), 134-153.

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Armand Colin.

Frouillou, L. (2021). Parcoursup : quelles sélections à l'entrée dans le supérieur ? *Céreq Échanges*, *16*, 43-50.

Frouillou, L., Pin, C. et Van Zanten, A. (2020). Les plateformes *APB* et *Parcoursup* au service de l'égalité des chances ? *L'Année sociologique*, *70*(2), 337-363.

Geers, A., Legendre, F. et Pinto, S. (2024). Opacités et implicites : ce que Parcoursup fait au groupe professionnel des enseignant.es. *Éducation et socialisation*, *72*.

Geuring, E. (2024). L'expérience de Parcoursup des néo-bacheliers. *Éducation et socialisation*, *72*.

Girès, J. (2024). Inégalités sociales de réussite à l'Université. La performance académique au prisme des conditions de vie étudiante. *Brussels Studies. La revue scientifique pour les recherches sur Bruxelles*.

Giret, J.-F., Belghith, F. et Tenret, É. (2022). Introduction : La transition lycée-enseignement supérieur à l'aune de Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle, 51*(1), 5-14.

Goastellec, G. (2020). Le sens de la justice dans l'accès à l'université : les apports de la longue durée. *L'année sociologique*, *70*(2), 283-312.

Grenet, J. (2022). Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français. Dans M. Simioni et P. Steiner (dir.), , *Comment ça matche ? Une sociologie de l'appariement* (p. 21-60). Presses de Sciences-Po.

Hoareau, M. et Masy, J. (2025, à paraître). La prévention du décrochage universitaire dans le cadre de la loi ORE : quelles mises en œuvre des dispositifs de remédiation ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, *54*(2).

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 42*(2), 115-142.

Le Pape, M.-C. et van Zanten, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif* (p. 185-205). Presses universitaires de France.

Lehner, P. et Pin, C. (2024). L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de terminale. *Éducation et socialisation*, *72*.

Lehoux, E. (2024). Une anticipation rationnelle de son orientation. *Éducation et socialisation*, *72*.

Lehoux, E. (2025, à paraitre). Une analyse des dynamiques d'établissement. Le cas de l'accompagnement à l'orientation au lycée. *Education et sociétés*, *54*.

Lépinard, É. et Mazouz, S. (2021). *Pour l'intersectionnalité*. Anamosa.

Marquis, N. et Dal, C. (2024). Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique. "Faire l'expérience de l'université" : pratiques et représentations du public primo-inscrit en BLOC 1 à l'USL-B (2019-2020) à l'égard des différentes dimensions du métier d'étudiant·e. https://www.uclouvain.be/fr/sites/saint-louis-bruxelles/news/lutter-contre-l-echec

Masy, J. et Étienne, R. (2024). Parcoursup et l'introduction de la sélection à l'université. *Éducation et socialisation*, *72*.

McNair, T.-B., Bensimon, E.-M. et Malcom-Piqueux, L. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. John Wiley & Sons.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.

MESRI (2020). *EEES 2030 : perspectives de l'espace européen de l'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/presentation-de-l-eees-46573

Milon, A. (2022). La sélection invisible des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours ? *Formation Emploi*, *158*, 51-70.

Mizzi, A. (2021). Ressources et incertitudes des lycéens aux heures de Parcoursup. *Céreq Échanges*, *16*, 99-109.

Mizzi, A. (2022). La gestion émotionnelle de Parcoursup. Une épreuve entre inégalités de ressources et d'incertitudes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *51*(1), 137-162.

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

Musselin, C., Froment, E. et Ottenwaelter, M.-O. (2007). Le Processus de Bologne : quels enjeux européens ? Un entretien avec Christine Musselin et Eric Froment. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *45*, 99-110.

Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation & Formations*, *72*, 155-167.

Pannier, C. et Michaut, C. (2024). Les enseignants de lycée à l'épreuve de l'éducation à l'orientation. *Éducation et socialisation*, *72*.

Perret, C. et De Clercq, M. (2022), Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 38*(1).

Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P. et Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, *89*, 57-82.

Troger, V., Bernard, P.-Y., et Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives.* Presses universitaires de France.

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, *16*(1), 80-92.

Vérétout, A. (2019). *Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelle*s. [thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. https://theses.hal.science/tel-02175730

Du secondaire au supérieur : égalité pour toutes et tous ?

Université Rouen Normandie

du 22 au 24 juin 2026

Egalisup3

Appel à communications et à symposiums 2026

Présentation du colloque, soumission et inscription sur le site :

https://egalisup3.sciencesconf.org/

Cinq formes de contributions peuvent être soumises :

1. Des communications en atelier : recherche

Les communications, regroupées *a posteriori* en ateliers de deux heures par le comité d´organisation, peuvent être présentées par une ou plusieurs personnes.

Les ateliers sont animés par une personne chargée de la régulation.

2. Des communications en atelier : expérimentations pédagogiques

De nombreuses innovations pédagogiques se développent dans l'enseignement secondaire et supérieur et sont souvent désignées par une expression, comme « le cours inversé », qui ne permet pas d'en connaître le déroulement et l'organisation. Nous proposons aux personnes et aux équipes qui se prêtent à ces expérimentations de présenter des communications mettant en évidence **les hypothèses émises, les contextes concernés, les résultats obtenus et la discussion souhaitée**.

Les ateliers d'expérimentations pédagogiques sont animés par une personne chargée de la régulation.

3. Des communications en atelier : masterants et néo-doctorants

Dans l'objectif non seulement de tisser des liens entre des masterantes et masterants, doctorantes et doctorants en début de thèse, mais aussi de nouer des liens avec des docteures et docteurs, ingénieures et ingénieurs d'études, enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs, cet atelier propose de rassembler des propositions de communication présentant **les cadres théoriques et les approches méthodologiques mobilisés à l'occasion d'un mémoire de master 2 ou d'une thèse**. Animé par des docteures et docteurs, ingénieures et

ingénieurs d'études, enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs, cet atelier permettra aux communicantes et communicants de disposer d'éclairages sur leurs travaux et de retours d'expérience. Il n'est pas attendu que les propositions de communication, qui doivent s'inscrire dans l'un de trois axes, formulent des résultats.

4. Des symposiums : recherche

Un symposium se tient au minimum sur deux sessions de deux heures et au maximum sur trois sessions de deux heures. Les contributions d'un symposium sont articulées autour d'une problématique commune et d'un texte de cadrage rédigé par la personne organisatrice du symposium qui fait office de modératrice ou modérateur et peut communiquer. Il lui incombe l'organisation générale de chaque temps et de décider s'il y a lieu d'organiser un débat final avec une discutante ou un discutant. Chaque symposium réunit des autrices et auteurs provenant d'au moins 3 institutions différentes et de 2 pays différents. Sauf disposition contraire de la personne qui organise le symposium, celui-ci est fermé.

5. Des communications en atelier : enquêter sur l'égalité pour toutes et tous

Pour cette troisième édition, nous souhaitons mettre à l'honneur la diversité des méthodes et méthodologies qui font la richesse des recherches sur l'enseignement supérieur. Qu'il s'agisse d'enquêter *sur* ou *avec*, de démarches collaboratives ou participatives, d'hybridation, d'articulation ou de mixer des approches, des méthodes, des outils, cela donne dans tous les cas à voir autant la créativité des équipes que le renouvellement des protocoles de recherche. Ainsi, nous proposons de réunir dans le cadre de cet atelier des communications dont l'objet est avant tout méthodologique et permet la mise en discussion de ce qu'enquêter signifie ou engage lorsque l'on étudie l'égalité pour toutes et tous.

Les communications peuvent présenter des pratiques de recherche participatives ou collaboratives, le recours à différents types de matériaux empiriques, des modalités d'hybridation des démarches ou des données, etc. Chaque proposition doit en outre présenter **l'objet de l'enquête, son terrain, le matériau recueilli ainsi que les modalités d'analyse**. Si un ou deux résultats peuvent être présentés, à titre d'exemples, une attention particulière est portée à la réflexivité.

Critères d´évaluation des communications « recherche » et des symposiums : Les communications « recherche » et les symposiums seront évalués anonymement par deux membres du comité scientifique en fonction des critères suivants : la pertinence (lien avec la thématique et l'axe choisi du colloque) ; le cadre conceptuel et la problématisation (cadre théorique, questions, objectifs, références clés) ; les démarches (recueil, corpus, instruments, analyses) ; les apports (résultats, constats, perspectives).

Le comité scientifique sera particulièrement vigilant à la présentation de la méthodologie développée.

Dépôt des communications et symposiums :

Les communications comprennent un titre, un résumé de 300 mots maximum et 5 mots-clés. Elles doivent mentionner : **l'un des 3 axes et l'une des 5 formes de contribution**, ainsi que les noms et prénoms des autrices et auteurs, leur rattachement institutionnel et leur mail. Elles sont à déposer sur le site du colloque.

Les responsables des symposiums doivent soumettre un texte de présentation de 600 mots maximum, qui met en évidence la cohérence de la problématique et la logique d'articulation entre les différentes communications formant le symposium. C'est la personne responsable de la coordination qui se charge d'abord de collecter le texte de cadrage, les différentes propositions d'intervention (avec les noms et prénoms des autrices et auteurs, leur rattachement institutionnel et leur mail), puis de les déposer sur le site en choisissant **l'un des 3 axes**. Les autrices et auteurs qui communiquent dans le cadre d'un symposium ne doivent pas soumettre leur communication directement.

Dates de soumission : La date limite de soumission est le 1er novembre 2025 (réponse le 19 décembre).

Responsables scientifiques : Carole Daverne-Bailly (Cirnef, Université Rouen Normandie), Richard Etienne (Lirdef, Université de Montpellier), James Masy (Cread, Université Rennes 2)

Lien : https://egalisup3.sciencesconf.org/

Contact : egalisup3@sciencesconf.org

Du secondaire au supérieur : égalité pour toutes et tous ?

Université Rouen Normandie

du 22 au 24 juin 2026

Egalisup3

Comités scientifique et d'organisation

Présentation du colloque, soumission et inscription sur le site :

https://egalisup3.sciencesconf.org/

Comité scientifique

Albandéa Inès (CREN, Université de Nantes, France)

André Amaël (CIRNEF, Université Rouen Normandie, France)

Bell Lucie (CREAD, Université Rennes 2, France)

Carrein-Lerouge Cindy (CRFDP, Université Rouen Normandie, France)

Charlier Bernadette (Université de Fribourg, Suisse)

Clément Pierre (CIRNEF, Université Rouen Normandie, France)

Daverne-Bailly Carole (CIRNEF, Université Rouen Normandie, France)

De Clercq Mikaël (Université Catholique de Louvain, Belgique)

Dirani Agathe (CREAD, Université Rennes 2, France)

Doray Pierre (CIRST, Université du Québec, Canada)

Draelants Hugues (Université Catholique de Louvain, Belgique)

Ebersold Serge (CNAM, France)

Frouillou Leila (GTM-CRESPPA, Université Paris-Nanterre)

Geuring Esther (CREAD, Université Rennes 2, France)

Giret Jean-François (IREDU, Université de Dijon, France)

Goastellec Gaële (LACCUS, Université de Lausanne, Suisse)

Gonçalves Susanna (inED, Polytechnic University of Coimbra, Portugal)

Hucy Wandrille (UMR IDEES, Université Rouen Normandie)

Janner-Raimondi Martine (EXPERICE, Université Paris 13, France)

Kamanzi Pierre-Canisius (CIRST, Université de Montréal, Canada)

Lehner Paul (CIREL, Université de Lille, France)

Lison Christelle (Université de Sherbrooke, Canada)

Marquis Nicolas (Université Saint Louis, Belgique)

Masy James (CREAD, Université Rennes 2, France)

Messaoui Anita (LIRDEF, Université de Montpellier, France)

Morlaix Sophie (IREDU, Université de Bourgogne, France)

Paivandi Saeed (LISEC, Université de Lorraine, France)

Pilote Annie (CRIEVAT, Université de Laval, Canada)

Pin Clément (INSEI, Sciences-Po et EMA, France)

Piquée Céline (CREAD, Université Rennes 2, France)

Richard Etienne (LIRDEF, Université Montpellier, France)

Rossignol-Brunet Mathieu (IREDU, Université de Bourgogne, France)

Roy Vincent (CRFDP, Université Rouen Normandie, France)

Stamelos Georgios (LAMES, Université de Patras, Grèce)

Comité d'organisation

Bellenchombre Laura (DySoLab, Université Rouen-Normandie ; PIA3 100% IDT Normandie Rouen-Le Havre)

Bertrand Laure (CIRNEF, Université Rouen Normandie)

Bobineau Claudie (CIRNEF, Université Rouen Normandie)

Cajot Pierre (CIRNEF, Université Rouen Normandie)

Chassagnon Enéa (CIRNEF, Université Rouen Normandie)

Didisse Jonas (INSPE, Normandie Rouen-Le Havre ; LASTA, Université Rouen Normandie))

Gallet Normane (CIRNEF, Université Rouen Normandie)

Lanarre Emma (PIA3 100% IDT Normandie Rouen-Le Havre)

Lehoux Erwan (Circeft-Escol, Université Paris 8 ; DySoLab, Université Rouen Normandie)

Li Yong (DySoLab, Université Rouen Normandie)

Lux Carole (CIRNEF, Université Rouen Normandie)

Nicaud Charles (CIRNEF, Université Rouen Normandie ; INSPE, Normandie Rouen-Le Havre)

Povie Claire (CIRNEF, Université Rouen Normandie)