

# L'ouverture sociale dans les écoles d'ingénieurs : quelles perceptions des élèves du dispositif BTSPLUS ?

VIVIANA URREGO

Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation  
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC – UR 2310)  
Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace, Université de Lorraine  
vaurrego@unistra.fr

NAJOUA MOHIB

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation  
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC – UR 2310)  
Université de Strasbourg, Université de Haute-Alsace, Université de Lorraine  
najoua.mohib@unistra.fr

## TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif<sup>1</sup>

## RESUME

En France, l'ouverture sociale des grandes écoles est aujourd'hui présentée par les décideurs politiques comme un véritable défi à relever. C'est dans cette perspective que de nombreuses initiatives se développent ces dernières années en particulier dans les écoles d'ingénieurs. L'objectif de cette communication est de présenter une partie des résultats d'une recherche-collaborative menée dans le cadre du projet IngéPLUS qui vise à accompagner des élèves BTS vers la poursuite d'études en écoles d'ingénieurs. Il s'agit plus précisément de décrire les modes d'engagement des élèves ayant participé au dispositif BTSPLUS ainsi que leurs perceptions des possibilités d'action offertes par leur environnement pédagogique. Les résultats montrent que si les élèves se distinguent en ce qui concerne leurs modes d'engagement, tous perçoivent l'ouverture d'un champ des possibles.

## SUMMARY

In France, the widening access of *Grandes Ecoles* is now presented by political decision-makers as a real challenge. It is in this perspective that many initiatives have been developed in recent years, particularly in engineering schools. The objective of this paper is to present part of the results of a collaborative research conducted within the framework of the IngePLUS project, which aims to accompany BTS students towards further studies in engineering schools. More specifically, the aim is to describe both the modes of engagement that students who participated in the BTSPLUS program use and their perceptions of opportunities offered by their pedagogical environment. The results show that although the different modes of engagement, all the students can perceive a wide range of opportunities.

## MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Ouverture sociale, école d'ingénieurs, dispositif d'accompagnement, engagement, pouvoir d'agir.

## KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Widening access, engineering school, support environment, engagement, empowerment.

---

<sup>1</sup> Cette communication s'inscrit dans le cadre du projet IngéPLUS qui bénéficie d'aides de l'État gérées par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'Investissements d'avenir portant la référence ANR-18-NCUN-0029 et INPclusion.

## 1. Introduction

L’ouverture sociale de l’enseignement supérieur constitue aujourd’hui en France un enjeu social et politique majeur pour les autorités éducatives (Van zanten, 2010 ; Acsé, 2012 ; Meyer *et al.*, 2020). Plusieurs initiatives ont ainsi été développées depuis une vingtaine d’années, en particulier dans les grandes écoles afin de favoriser « une plus grande diversité garante de richesse intellectuelle » (Tapie et Dardelet, 2010, p.16). Si les Conventions d’Éducation Prioritaire (CEP) de Sciences Po, le programme « Une grande école, pourquoi pas moi (PQPM) » de l’ESSEC ou encore les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) expérimentales figurent parmi les dispositifs les plus cités, de nombreuses actions d’ouverture sociale sont actuellement mises en place notamment dans les écoles d’ingénieurs. A titre d’exemple, il est possible de mentionner le *Summer Camp* proposé par CentraleSupélec ou encore le dispositif BTSPLUS piloté par l’Institut polytechnique de Grenoble (Grenoble INP) dont il sera question dans cette communication.

Cependant, malgré un « engagement fort et continu » (CGE, 2019), du moins du point de vue des promoteurs institutionnels de l’ouverture sociale (Dutercq et Perez-Roux, 2011), il semblerait que les dispositifs mis en œuvre jusqu’à présent n’aient pas atteint leurs objectifs de diversité. D’après une étude récente de l’Institut des Politiques Publiques, « malgré les dispositifs d’ouverture sociale qui ont été mis en place par certaines grandes écoles à partir du milieu des années 2000, on constate que leur recrutement a très peu changé depuis 2006, qu’il s’agisse du profil social et scolaire de leurs étudiants, de leur origine géographique ou de la répartition filles/garçons » (Bonneau *et al.*, 2021, p. 14). Bien que de tels constats rejoignent ceux réalisés par d’autres chercheurs (Merle, 2017 ; Van zanten, 2019), ils restent centrés sur les *résultats* du dispositif laissant de côté la question des *processus* en jeu. Or, le fonctionnement d’un dispositif dépend avant tout de l’investissement des acteurs (ex. pilotes, enseignants, élèves, etc.) qui s’inscrivent dans un mouvement dynamique « qui organise une tendance par adhésions et rejets, engagements et retraits » (Albero, 2018, p. 123). Par conséquent, l’analyse d’un dispositif ne peut se limiter à la seule évaluation des rapports buts-moyens et doit aussi prendre en compte les conduites des acteurs pour mieux comprendre les éventuels décalages entre le projet initial et sa réalisation effective (Albero, 2011 ; 2018). C’est dans cette perspective que la présente communication s’intéresse au sens que les acteurs concernés par le dispositif BTSPLUS, autrement dit les élèves, donnent à leur engagement. Il s’agit plus précisément de mettre au jour les motifs pour lesquels les élèves s’engagent (ou non) et de comprendre dans quelle mesure ils se saisissent des opportunités offertes par le dispositif pour développer leur pouvoir d’agir entendu ici comme la possibilité pour les personnes « de mieux contrôler leur vie » (Rappaport, 1987, cité dans Le Bossé, 1998, p. 352) et « de mener à terme un changement souhaité » (Vallerie et Le Bossé, 2006, p. 89).

## 2. Description du dispositif BTSPLUS

BTSPLUS est un dispositif d’accompagnement pédagogique mis en place en 2020 dans le cadre du projet IngéPLUS, piloté par Grenoble INP et financé par l’action « Nouveaux Coursus à l’Université » (NCU), dont l’objectif est de favoriser l’ouverture sociale des écoles d’ingénieurs. Plus concrètement, le but de BTSPLUS est de permettre à des élèves inscrits en section industrielle de Brevet de Technicien Supérieur (BTS) de « reconnaître leur potentiel » et d’aller plus loin dans leur poursuite d’études sans se laisser décourager par le caractère sélectif des formations des écoles d’ingénieurs françaises. Il s’inscrit dans une perspective de « formation tout au long de la vie » ouvrant ainsi la possibilité à des jeunes diplômés de BTS

qui choisiraient une insertion professionnelle immédiate d'intégrer par la suite une formation d'ingénieur.

La mise en œuvre du dispositif BTSPLUS est née du constat suivant : la part des élèves issus de BTS en écoles d'ingénieurs est très faible<sup>2</sup> (MESRI, 2019) et ce malgré la mise en place, à la fin des années 1980, des classes préparatoires scientifiques ATS (Adaptation Technicien Supérieur) destinées à diversifier le recrutement social des écoles d'ingénieurs en offrant une voie d'étude parallèle à des étudiants titulaires d'un BTS, issus le plus souvent de milieux socio-économiques modestes (Beaud et Convert, 2010 ; Fontanini *et al.*, 2019). BTSPLUS a été introduit pour la première fois en janvier 2020 auprès de tous les élèves de BTS Industriels des lycées partenaires du projet IngéPLUS regroupant 7 établissements de l'académie de Grenoble et 16 établissements de l'académie de Toulouse. Pour cette première édition, 291 élèves se sont engagés de manière volontaire soit 201 élèves dans l'académie de Grenoble et 90 dans celle de Toulouse.

En ce qui concerne l'ingénierie pédagogique, la conception du dispositif BTSPLUS a été confiée à une équipe de formateurs recrutés dans le cadre du projet IngéPLUS. Elle repose sur une démarche de co-construction associant les enseignants intervenant dans les lycées pilotes et suit les étapes de construction d'un dispositif de formation définies par Lebrun *et al.* (2011). Ainsi, BTSPLUS prévoit un accompagnement pédagogique individuel et collectif, en présentiel et à distance, décliné sur les deux années du BTS correspondant chacune à un parcours spécifique. D'une part, le parcours d'exploration, proposé en première année de BTS, vise à favoriser le développement des compétences transversales des élèves qui, à partir d'une démarche réflexive, sont amenés à interroger leur parcours et leur projet (personnel et professionnel) afin de prendre conscience des apprentissages réalisés. D'autre part, le parcours d'approfondissement, intégré au cursus de deuxième année de BTS, a plutôt vocation à renforcer les compétences disciplinaires (mathématiques, français, anglais) et transversales des élèves, tout en les accompagnant dans la construction de leur projet professionnel. Les formes d'accompagnement privilégiées dans les deux parcours sont : le coaching (par les enseignants) ; le mentorat (par les ingénieurs des entreprises partenaires) et le parrainage (par les étudiants des écoles d'ingénieurs du réseau IngéPLUS). Par ailleurs, des activités d'accompagnement des apprentissages (ex. exercices d'entraînement, autoévaluation, etc.) mais aussi d'aide et de conseil (ex. *feedback*, visite d'écoles, voyage d'étude, rencontres avec des ingénieurs issus de BTS, etc.) sont également proposées au cours des deux années de formation. Un bilan est réalisé avec chaque élève au terme des deux parcours en vue de faire le point sur leur expérience du dispositif et de discuter de leur projet de poursuite d'études en école d'ingénieurs.

Dans un souci d'amélioration continue, trois types d'évaluation sont organisées. La première évaluation porte sur la cohérence pédagogique du dispositif et repose sur une approche de recherche-collaborative impliquant une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation (SEF). La deuxième évaluation est organisée par les concepteurs du dispositif BTSPLUS et concerne l'appréciation par les élèves et les enseignants des activités et des modalités d'accompagnement qui leur sont proposés. La troisième évaluation est conduite par les pilotes du projet IngéPLUS et vise à mesurer l'efficacité des actions menées dans le but de garantir à l'ANR le respect des objectifs visés.

---

<sup>2</sup> « 50 % des étudiants proviennent de CPGE, 13 % de DUT, 3 % de BTS et 4% de Licence, les 9% restant ayant une origine diverse » (MESR, 2016, p.5).

Cette communication propose de présenter une partie des résultats obtenus lors de la première évaluation qui a été conduite sous la forme d’une recherche-collaborative visant à analyser le fonctionnement du dispositif BTSPLUS à partir de l’approche ternaire et trilogique développée par Alberio (2010 ; 2011).

### **3. Méthodologie**

Une démarche compréhensive et inductive a été privilégiée pour répondre à la question de recherche qui peut se résumer ainsi : quelles sont les possibilités d’action perçues par les élèves concernés par le dispositif BTSPLUS à travers leur engagement et le sens qu’ils lui donnent ? Les données sont issues de plusieurs sources : observation participante, documents et entretiens. Elles ont toutes été collectées durant la période 2019-2020.

Premièrement, les deux auteurs ont participé, depuis le mois de mai 2019, à l’ensemble des rencontres stratégiques (comités de suivi, d’évaluation, de pilotage) et des réunions d’information ainsi qu’aux différents ateliers de formation organisés dans le cadre du projet IngéPLUS. Les observations réalisées, qui ont été consignées sous forme de notes, ont permis de connaître le terrain étudié, de mieux saisir la complexité du projet, de repérer l’existence de plusieurs logiques d’action et d’identifier certaines difficultés dans la mise en œuvre du dispositif BTSPLUS.

Deuxièmement, les documents liés au dispositif BTSPLUS (ex. descriptif du projet, brochure, site web, fiches méthodologiques, référentiel des compétences, etc.) ont été analysés en vue de comprendre l’organisation du projet et de son contexte.

Troisièmement, des entretiens semi-directifs d’une durée moyenne de 35 minutes (entre 20 et 70 minutes) ont été conduits auprès de 11 élèves inscrits en première année de BTS dont 6 d’entre eux ont décidé de poursuivre leur participation en deuxième année, les 5 autres élèves ayant choisi d’interrompre leur implication dans le dispositif BTSPLUS. Le guide d’entretien a été élaboré en fonction des trois dimensions constitutives d’un dispositif selon l’approche ternaire et trilogique : l’idéel, le fonctionnel de référence et le vécu (Alberio, 2010, 2011). Si les entretiens ont été retranscrits dans leur intégralité, seuls les *verbatim* en lien avec les objectifs de cette recherche ont été analysés.

Ainsi, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a été réalisée sur l’ensemble des données sans catégorisation *a priori* permettant : 1) d’identifier, à partir des observations et des documents, ce qui est mis en place dans le dispositif BTSPLUS pour favoriser l’engagement et le pouvoir d’agir des élèves et 2) repérer, à travers les entretiens, ce qu’en disent les élèves, à la fois ceux qui sont toujours « engagés » au sens d’impliqués dans le dispositif et ceux qui se sont « désengagés » autrement dit qui ont volontairement mis fin à leur participation.

## **4. Résultats**

### **4.1 Ce que prévoit le dispositif**

L’observation participante et l’analyse des documents ont permis d’identifier deux types d’actions visant à soutenir l’engagement des différents acteurs concernés. Premièrement, le dispositif accorde une grande importance à la constitution d’une « communauté BTSPLUS » censée favoriser le « sentiment d’appartenance » de tous les acteurs. C’est dans cette perspective qu’une « newsletter » est diffusée tous les deux mois et que plusieurs événements

sont organisés depuis le lancement du projet permettant aux élèves de se réunir et d'échanger avec l'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif (ex. pilotes, enseignants, etc.) autour de leur expérience ou encore des objectifs et des enjeux du dispositif (ex. journée BTSPLUS, journée d'intégration, etc.). Des rencontres sont également prévues pour encourager la participation au dispositif (ex. visites d'écoles, jeux pédagogiques, etc.). Deuxièmement, des outils de communication (ex. Slack) sont proposés pour inciter les élèves à « s'entraider », « collaborer », « échanger », « se soutenir mutuellement » dans le but d'encourager l'implication de chacun dans le dispositif.

Le dispositif BTSPLUS offre également aux élèves plusieurs opportunités de développement de leur pouvoir d'agir, au sens défini plus haut. D'abord, deux stages linguistiques ont été organisés en 2020 pour donner aux élèves « l'opportunité de travailler les aspects de savoir-faire, savoir être, et de pouvoir valoriser différemment leurs compétences acquises ». Ensuite, des rencontres régulières avec les mentors et les parrains et marraines ainsi que des actions de valorisation des formations d'ingénieurs (ex. conférences, témoignages) sont prévues pour susciter chez les élèves « l'envie d'aller plus loin que le diplôme du BTS » et d'intégrer une filière d'étude à laquelle ils n'auraient pas pensé. Par ailleurs, les élèves ont la possibilité d'utiliser un espace numérique de travail (Extranet) dans le but : 1) « d'accéder et d'utiliser les ressources pédagogiques » mises à leur disposition et 2) « échanger » entre eux et avec l'ensemble de l'équipe pédagogique. Enfin, des activités de réflexivité (ex. carnet de bord, atelier *Jobready*) sont proposées aux élèves tout au long de la formation afin de leur permettre de prendre conscience de leurs capacités mais aussi de l'influence de leurs potentialités et de leur environnement sur leurs perspectives personnelles et leurs choix de vie professionnelle.

## 4.2 Ce que disent les élèves<sup>3</sup>

L'analyse thématique révèle des points de convergence et de divergence entre les deux profils d'élèves (les « engagés » et les « désengagés ») aussi bien en ce qui concerne les formes d'engagement ou de désengagement que les possibilités d'action perçues.

### 4.2.1 Formes d'engagement et de désengagement

En s'appuyant sur le modèle des motifs d'engagement en formation décrit par Carré (2005), il est possible de distinguer trois raisons principales pour lesquelles tous les élèves décident de participer au dispositif BTSPLUS : *des motifs épistémiques* liés au désir d'apprendre<sup>4</sup> ; *des motifs identitaires* relatifs à l'image de soi et à la reconnaissance par l'environnement<sup>5</sup> et *des motifs hédoniques* propres au déroulement et à l'ambiance du dispositif<sup>6</sup>.

Cependant, les deux profils d'élèves se distinguent en ce qui concerne certaines dimensions constitutives de l'engagement. Premièrement, les buts poursuivis par les élèves « engagés » sont clairement fixés<sup>7</sup> contrairement à ceux des élèves « désengagés » qui voient plutôt dans le dispositif BTSPLUS une opportunité à saisir<sup>8</sup>. Deuxièmement, en référence à la théorie de l'*expectancy-value* (Atkinson, 1957, cité dans Bourgeois *et al.*, 2009), qui stipule que l'engagement dans une tâche/formation dépend de la valeur accordée au but à atteindre et des

---

<sup>3</sup> Afin d'alléger le texte, les extraits des entretiens sont référencés en note de bas de page en italique et sans guillemets.

<sup>4</sup> *Envie d'apprendre (E1) ; Apprendre des choses (E3)*

<sup>5</sup> *Je me verrais bien ingénieur (E7) ; Être ingénieur, c'est qqch d'assez haut ! (E5)*

<sup>6</sup> *Le fait qu'on nous accompagne, ça motive (E6) ; Suivre le mouvement (E2)*

<sup>7</sup> *J'ai vraiment envie de poursuivre en école d'ingénieurs après le BTS (E11)*

<sup>8</sup> *Voir où cela allait me mener (E3) ; Ça pourrait être une bonne expérience à prendre (E9)*

perceptions de ses propres chances de réussite, il ressort que les élèves « engagés » expriment une forte valeur perçue et espérance de réussite<sup>9</sup> à l’inverse des autres élèves. En effet, les « désengagés » jugent le dispositif BTSPLUS peu utile au regard de leurs objectifs personnels et ne se sentent pas capables de réussir<sup>10</sup>.

De telles perceptions se traduisent par des modes d’engagements opposés. Alors que les élèves « engagés » persévèrent<sup>11</sup> et investissent beaucoup de temps et de travail<sup>12</sup>, les « désengagés » se désimpliquent progressivement<sup>13</sup> considérant que le coût « effort-bénéfice » est trop élevé<sup>14</sup>. Un autre élément de différenciation concerne le rapport aux accompagnateurs. Les « engagés » apparaissent *proactifs* dans la mesure où ils prennent l’initiative de contacter les membres de l’équipe pédagogique<sup>15</sup>, ce qui n’est pas le cas des « désengagés » qui sont plutôt *expectants* au sens où ils s’attendent à être pris en charge<sup>16</sup>. La plupart de ces derniers estiment d’ailleurs ne pas avoir suffisamment de « soutien » contrairement aux élèves « engagés » qui apprécient le rôle de leurs accompagnateurs et en particulier de leurs enseignants « *coachs* »<sup>17</sup>.

#### 4.2.2 Possibilités d’action

L’ensemble des élèves interviewés reconnaissent que le dispositif BTSPLUS favorise l’ouverture d’un espace des possibles<sup>18</sup> notamment à travers sa visée émancipatrice<sup>19</sup> ou encore de transformation sociale<sup>20</sup>. Cependant, les deux profils d’élèves se distinguent à deux niveaux. Premièrement, en ce qui concerne leurs capacités de projection, les « engagés » se voient poursuivre en école d’ingénieur et maintiennent ainsi leurs objectifs initiaux<sup>21</sup> tandis que les « désengagés » clarifient leurs objectifs de départ et indiquent vouloir trouver un emploi immédiatement après leur BTS<sup>22</sup>. Deuxièmement, les élèves qui continuent de participer au dispositif déclarent utiliser et mobiliser l’ensemble des ressources<sup>23</sup> mises à leur disposition ce qui n’est pas le cas de ceux qui se sont désimpliqués. Si les élèves « désengagés » mentionnent

---

<sup>9</sup> *Cela m’aidera à réussir le BTS (E1) ; Si je le fais c’est pour réussir plus tard (E6)*

<sup>10</sup> *[BTSPLUS] peut nous faire échouer au BTS (E5) ; Franchement, je ne me voyais pas faire 4 ou 5 années supplémentaires ; (E2) ; C’est pas la faute de BTSPLUS, c’est plus moi qui n’en suis pas capable (E3)*

<sup>11</sup> *Je ne voulais pas lâcher prise et vraiment je suis vraiment motivé pour le finir (E1)*

<sup>12</sup> *Ça prend du temps ... Mais ce n’est pas une perte de temps (E6) ; Je travaille régulièrement ... une heure tous les soirs (E4)*

<sup>13</sup> *Ça m’intéressait moins, de moins en moins (E5)*

<sup>14</sup> *Ça prend trop de temps ... Faudrait pas que ce soit trop ... on a quand même le BTS à côté (E5) ; Je ne voulais pas me rajouter une charge de travail supplémentaire ... je n’avais pas envie de travailler le WE (E8)*

<sup>15</sup> *On prend contact une fois par semaine ... On est accompagné et ça c’est vraiment important ... parce qu’on sait qu’on ne va pas être seul (E6)*

<sup>16</sup> *On n’a pas forcément tout le temps qqn à côté qui vous dit ce qu’il faut faire ... parfois on a des aides (E3) ; Je n’ai pas réellement vu de soutien (E8)*

<sup>17</sup> *Je pense que le coach est vraiment la chose la plus importante (E6) ; Notre enseignante est toujours prête à mettre des heures pour nous accompagner (E11)*

<sup>18</sup> *[BTSPLUS] permet d’aller plus loin (E9) ; Ça peut beaucoup aider sur le plan personnel (E6)*

<sup>19</sup> *Ça nous apprend à être plus autonome (E2) ; Intégrer des personnes qui ont le potentiel, mais qui n’ont pas les moyens d’atteindre des écoles d’ingénieurs (E3)*

<sup>20</sup> *Ils vont se rendre compte que c’est possible même en étant issu d’un BTS (E4) ; Éveiller les consciences (E3)*

<sup>21</sup> *J’ai vraiment envie de poursuivre en école d’ingénieurs après le BTS (E11)*

<sup>22</sup> *Je me suis remis en question, j’ai réfléchi à ce qui me plaisait le plus ... c’est travailler dans un bureau d’études (E5)*

<sup>23</sup> *J’ai adoré le fait de pouvoir communiquer et parler avec les parrains (E1) ; Les ateliers qu’on a faits, ça nous a permis ... de répondre à nos questions (E4) ; Ils nous proposent des fiches à compléter ... moi, j’ai choisi deux fiches ...ça nous permet de développer des compétences là où on a besoin de s’améliorer (E6) ; On pourra visiter les entreprises et voir comment ça se passe (E11)*

la plupart des ressources offertes par le dispositif BTSPLUS<sup>24</sup>, ils n'en font pas usage pour autant<sup>25</sup>.

## 5. Discussion

Les résultats obtenus montrent que les élèves du dispositif BTSPLUS perçoivent le champ des possibles offert par leur environnement pédagogique. Cependant, les deux profils d'élèves (engagés et désengagés) se distinguent tant du point de vue de leur projet que de leurs modes d'engagement. Les premiers manifestent une forte envie de poursuivre leurs études en école d'ingénieurs et se saisissent des ressources mises à leur disposition tout en investissant une part importante de leur temps et de travail. En revanche, les seconds expriment la volonté d'intégrer le monde du travail après leur BTS et se désengagent progressivement du dispositif. Mais la décision de se désengager n'est pas le résultat d'un échec pour ces élèves qui soulignent les effets transformateurs de BTSPLUS à la fois pour eux-mêmes (ex. confiance en soi, clarification des objectifs de départ) et la société (ex. reconnaissance du potentiel des élèves de BTS).

Toutefois, il aurait été intéressant de compléter ces résultats par une étude du sentiment de compétence des élèves pour vérifier si les croyances en leurs chances de réussite (*expectancy*), notamment de ceux qui se sont désengagés, ont évolué. Par ailleurs, d'un point de vue pédagogique, une réflexion sur les moyens d'aider les élèves à apprendre à utiliser les ressources mériterait d'être engagée.

### Références bibliographiques (7<sup>ème</sup> édition)

Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances – Acsé (2012). *Une chance pour réussir tous dans l'enseignement supérieur* (rapport première partie). MESRI.

Albero, B. (2018). Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif. Dans E. Brossais, G. Lefeuvre (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège* (1<sup>ère</sup> éd., p. 126-133). Octarès Editions.

Albero, B. (2011). *Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ?* [communication orale]. Actes du Colloque OUFOPREP, Nantes, France.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (1<sup>ère</sup> éd., p. 47-59). Presses Universitaires de France.

Beaud, S. et Convert, B. (2010). « 30 % de boursiers » en grande école... et après ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(183), 4-13.

Bonneau, C., Charousset, P., Grenet, J. et Thebault, G. (2021). *Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?* (rapport n° 30). Institut des Politiques Publiques.

---

<sup>24</sup> Il y avait Moodle ... puis Slack (E2) ; Tout ce qu'on nous mettait à disposition, donc les cours de maths, la plateforme de français, la plateforme d'anglais et aussi le lien avec un mentor (E3)

<sup>25</sup> JobReady, c'est une très, très, bonne initiative. Après, j'avoue que je ne l'ai pas utilisé (E3) ; Je recevais les mails et je les ouvrais même pas (E5)

Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. et Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 2(20), 119-133.

Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir : Vers un nouveau rapport au savoir* (1<sup>ère</sup> éd.). Dunod.

Conférence des Grandes Écoles – CGE. (2019). *L'ouverture sociale dans les Grandes écoles : un engagement fort et continu*. CGE.

Dutercq, Y. et Perez-Roux, T. (2011). La démocratisation de l'accès aux grandes écoles. *Recherche et formation*, 67, 135-148.

Fontanini, C., Paivandi, S. et Resve, C. (2019). *MOBIPOP Tech & ATS : Mobilité sociale des étudiant-e-s de milieux populaires en Classes Préparatoires technologie et ATS* (rapport N° 2201045442). Université de Lorraine.

Le Bossé, Y. (1998). Introduction à l'intervention centrée sur le pouvoir d'agir. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(3), 349-370.

Lebrun, M., Bricoult, G. et Smidts, D. (2011). *Comment construire un dispositif de formation ?* (4<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

Merle, P. (2017). Origine sociale et trajectoires scolaires. Dans P. Merle (dir.), *La démocratisation de l'enseignement* (1<sup>ère</sup> éd., p. 57-72). La Découverte.

Meyer, M., Joly, C., Jaeck, M. et Marais, M. (2020). Entre mission et marché : la diversité, enjeu stratégique des grandes écoles de management françaises ? *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 26(66), 91-114.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche – MESRI. (2019). Parcours et réussite en STS : les indicateurs de la session 2018. *Note Flash du SIES*, 10, 1-2.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Tapie, P. et Dardelet, C. (2010, décembre). *Ouverture sociale des grandes écoles : Livre blanc des pratiques, premiers résultats et perspectives*. Conférence des grandes écoles.

Vallerie, B. et Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 87-100.

Van zanten, A. (2019). L'ouverture sociale bénéfique à tous les élèves. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves* (1<sup>ère</sup> éd., p. 61-72). Retz.

Van zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, 3(79), 69-95.