UCLouvain

Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication

Décret Paysage :
Comment la réforme de l'enseignement supérieur déplace-t-elle les contraintes de l'extériorité du dispositif vers une responsabilisation de l'étudiant amenant une ambivalence face à ces contraintes ?

Auteure : Élodie LIARD
Promoteur : Éric MANGEZ
Lecteur·rices : Hugues DRAELANTS – Martine FOSSION
Année académique 2020-2021
Intitulé du master et de la finalité

Décret Paysage :

Comment la réforme de l'enseignement supérieur déplace-t-elle les contraintes de l'extériorité du dispositif vers une responsabilisation de l'étudiant amenant une ambivalence face à ces contraintes ?

Remerciement

Je voudrais commencer ces remerciements par mes promoteurs Éric Mangez et Hugues Draelants. Leurs observations, conseils et suivis m'ont permis d'enrichir mes connaissances et de pousser toujours plus loin ma réflexion.

Je souhaite également remercier Martine Fossion qui m'a toujours apporté son soutien, son aide et ses encouragements.

L'aboutissement de ce travail n'aurait jamais vu le jour sans la présence de Réjane Frenais notre conseillère à la formation. Merci pour ton suivi, ta patience, et ton implication dans notre projet de reprise d'études.

Merci aux étudiants et enseignants qui ont pris le temps de participer à mes entretiens.

Un tout grand merci à Jean Liard et François Istasse pour le temps qu'ils ont consacré à la relecture de ce travail.

Finalement, je ne remercierai jamais assez ma famille qui a eu un soutien sans faille et plus particulièrement à mon compagnon : Quentin, qui avec patience accepte et me suit dans tous mes projets.

Une pensée pour mes enfants Célien et Alexis pour qui je souhaite toujours faire mieux.

Table des matières

Remerciement 4

Table des matières 5

Introduction 7

Problématique 8

CONTEXTE DE L'OBJET ÉTUDIÉ

1. Le décret Paysage ou décret Marcourt 9

1.1. Le commencement : le processus de Bologne et les prémices du décret paysage 9

1.2. Les intentions du décret Paysage 12

1.2.1. Le paysage institutionnel 13

1.2.2. L'organisation des études et le parcours des étudiants 14

1.2.2.1. Définition 14

1.2.2.2. Organisation des études au sein du décret Paysage 14

1.2.2.3. Le parcours des étudiants 16

1.3. La recherche menée sur le décret Paysage 20

1.4. La population cible 20

PARTIE THÉORIQUE

2. Le redoublement 23

2.1. Les études sur le redoublement et la promotion automatique, d'hier à aujourd'hui 23

2.2. Les effets du redoublement 24

2.2.1. Conséquences pour les étudiants 24

2.2.2. Conséquences pour les enseignants 25

2.2.3. Redoublement, que retenir ? 27

2.3. Les politiques scolaires du secondaire transposables au supérieur 28

3. La théorie de la justification 30

3.1. Le commencement 30

3.2. La théorie de la justification en elle-même 31

3.3. Les axiomes 31

3.4. Les mondes 33

3.4.1. Le monde domestique 33

3.4.2. Le monde industriel 34

3.4.3. Le monde marchand 35

3.4.4. Le monde de l'inspiration 36

3.4.5. Le monde de l'opinion 36

3.4.6. Le monde civique 37

3.4.7. Le monde par projet 37

3.5. Que retenir de la théorie de la justification dans le cadre de ce mémoire 38

PARTIE PRATIQUE

3.6. Question de recherche et hypothèse 39
3.7. La population cible 40
3.8. Le guide d'entretien, le déroulement des entretiens, et leurs retranscriptions 40
3.9. Méthode d'analyse 41
4. Analyse des résultats de l'intériorisation de la contrainte et de la notion d'ambivalence 42
4.1. Présentation des thématiques : 42
4.2. Analyse de la justification par thématique des enseignants : 43
4.2.1. Echantillonnage des enseignants 43
4.2.2. Thématique de l'allongement des études 44
4.2.3. Thématique de l'esprit de groupe au sein des étudiants 44
4.2.4. Thématique de la motivation des étudiants 46
4.2.1. Thématique de la charge de travail des enseignants 47
4.3. Analyse des entretiens des étudiants : 48
4.3.1. Echantillonnage des étudiants 48
4.3.2. Thématique de la possibilité de poursuivre des cours de l'année supérieure en même temps que le suivi des cours résiduels 51
4.3.3. Thématique de la charge de travail pour les étudiants 55
4.3.4. Thématique de la motivation 57
4.3.5. Thématique de l'acquisition des compétences 60

PARTIE CONCLUSIVE

5. Conclusion de l'analyse des entretiens. 62
6. Conclusion générale 63
7. Discussion 64

Introduction

Ce mémoire s'intéresse à l'importante réforme de l'enseignement supérieur et universitaire initiée en Communauté française de Belgique lors de l'année académique 2014-2015, et qui est généralement connue sous le nom de « Décret Paysage », du nom donné au texte législatif qui en est l'origine. Cette nouvelle réforme intègre un peu plus la notion *d'European Credit Tranfert System* (ECTS, plus communément appelé « crédits ») introduit par le décret Bologne. Il faut désormais que l'étudiant accumule des crédits pour évoluer dans son cursus d'études. L'implémentation de ce nouveau décret a fait couler pas mal d'encre. En effet, de nombreux écrits ont été publiés à son sujet. Tout comme une bonne partie des équipes éducatives, j'ai effectué différentes observations dans le cadre de mon travail en Haute École. Cela m'a amené à m'interroger sur les conséquences de la mise en application de ce décret sur le cursus académique des étudiants. Ce questionnement général a évolué au fur et à mesure de ma réflexion pour finalement aboutir à cette question de recherche : Comment la réforme de l'enseignement supérieur déplace-t-elle les contraintes de l'extériorité du dispositif vers une responsabilisation de l'étudiant amenant une ambivalence face à ces contraintes ?

Afin de tenter d'y répondre, nous nous attèlerons d'abord à expliquer le contexte du décret Paysage. Cela permettra de comprendre l'objet étudié et d'en cerner ses spécificités. Nous effectuerons également un tour d'horizon des différents écrits qui se sont déjà penchés sur les conséquences involontaires apparues suite à l'implémentation du décret.

La deuxième partie, essentiellement théorique, sera composée de deux points. D'une part, un état des lieux sur les recherches menées sur le redoublement et ses conséquences sera réalisé. Face, notamment à la constatation d'un recours particulièrement intensif au redoublement en Belgique francophone, et au besoin de promouvoir une école « nouvelle » (Mangez, 2001, p. 82), une nouvelle politique éducative a vu le jour dans l'enseignement secondaire. Dans les nouvelles régulations de l'action publique en éducation, Éric Mangez estime qu'un déplacement des contraintes est désormais présent à la suite de l'application de ces réformes. Sur base de ces écrits et des études menées sur le redoublement, nous pourrons tenter d'effectuer un parallélisme avec le déplacement des contraintes que l'on estime s'opérer sous le décret Paysage. D'autre part, la théorie de la justification de Boltanski et Thévenot sera utilisée pour comprendre les justifications avancées par les étudiants et les enseignants face aux conséquences qui émanent du décret Paysage.

La troisième partie concerne la méthodologie mise en place. Celle-ci commence par la présentation de la population choisie et par l'explication de la méthode utilisée pour récolter les entretiens. Ensuite, dans la méthode d'analyse, nous déterminerons différents thèmes qui seront utilisés pour expliciter en quoi les contraintes ont été déplacées à cause du décret Paysage.

La quatrième partie de ce mémoire est la partie pratique, et présente l'analyse des données récoltées. Les entretiens menés auprès des enseignants s'intéressant aux conséquences du décret Paysage, ont permis à ces derniers de mettre en évidence la perception qu'ils ont de leurs pratiques et leur mise en place. On pourra également y percevoir le suivi qu'ils opèrent tout au long de l'année auprès des étudiants. Tandis que les entretiens menés avec les étudiants mettront en évidence différents points de vue, face aux conséquences sur leur cursus académique de la mise en application du décret Paysage. Les justifications avancées par les étudiants et les enseignants seront analysées grâce à la théorie de la justification expliquée dans le cadre théorique.

Finalement, nous terminerons ce mémoire par une partie conclusive qui répondra à notre question de recherche et nous proposerons des pistes de réflexion.

Problématique

Le décret nommé Paysage a été initié par le ministre Marcourt. Il est entré en vigueur lors de l'année académique 2014-2015 dans l'enseignement supérieur et universitaire de la Communauté française de Belgique. Comme ce sera explicité plus loin, ce décret est le résultat d'une volonté politique souhaitant promouvoir l'excellence et la recherche. Pour atteindre ce but, il fallait harmoniser le paysage de l'enseignement supérieur dans la Communauté française de Belgique. Un des autres objectifs visés était d'œuvrer à la promotion de la réussite des étudiants, notamment en modularisant les cursus. Désormais, au terme d'une année académique, ils pourront se trouver dans une situation intermédiaire qui n'est ni la réussite complète, ni l'échec complet de leur année académique.

À l'heure actuelle, lorsque les étudiants obtiennent leurs résultats au terme des délibérations du dernier quadrimestre, ils se retrouvent régulièrement dans une sorte de système hybride que je nomme « l'entre-deux ». Ils doivent représenter les crédits ratés, mais ils ont également la possibilité de prendre des crédits de l'année supérieure. Bien que cette réforme ait été mise en

place pour promouvoir la réussite, différents effets favorables ou défavorables sont apparus lors de sa mise en pratique. Ainsi le système d'acquisition de crédits mis en place via le décret Paysage amène à des programmes annuels de cours personnalisés selon la situation des étudiants, et engendrant différents effets sur leur cursus d'études.

En individualisant les programmes, la politique mise en place n'a-t-elle pas, involontairement, provoqué une modification du positionnement des acteurs du monde de l'enseignement, responsabilisant davantage les étudiants par rapport à leur choix, là où l'institution était jusqu'alors l'arbitre de la réussite ou de l'échec ?

CONTEXTE DE L'OBJET ETUDIÉ

1. Le décret Paysage ou décret Marcourt

En 2013, le ministre Marcourt a mis en place le décret Paysage, modifiant ainsi l'organisation des études afin de rendre plus harmonieuses les différentes formes d'enseignement supérieur. Ce faisant, il encourageait celui-ci à s'adapter au contexte européen d'enseignement supérieur, et par la même occasion voulait lui assurer une meilleure visibilité internationale. Pour ce faire, les différents établissements de l'enseignement supérieur sont regroupés dans différents pôles, eux-mêmes réunis par un pôle commun de pilotage, appelé l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (en abrégé ARES). L'ARES dont l'objectif est d'assurer l'intérêt général commun de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de promouvoir celui-ci à l'international. Pour répondre à ce double objectif du décret Paysage, l'organisation des études sera revue en profondeur, et notamment les conditions de réussite des études. En ce sens, il s'inscrit dans l'esprit du processus de Bologne.

1.1. Le commencement : le processus de Bologne et les prémices du décret paysage

Comme l'explique Michel Molitor dans la Revue Nouvelle, le processus de Bologne est amorcé dans les années 90 : d'abord par « le décret sur la collation des grades académiques » de 1994, la réorganisation de l'enseignement supérieur non universitaire en Hautes Écoles en 1995, et finalement le décret "Bologne" réorganisant les études universitaires et créant les Académies destinées à regrouper les diverses institutions en trois entités nouvelles en 2004. » (Molitor, 2013, p. 1) Par ce processus, le décret Bologne poursuit différents objectifs, notamment

l'uniformisation de l'enseignement supérieur avec une structure en trois cycles : bachelier, master et doctorat. Le but de ce décret est donc d'harmoniser et d'intégrer l'enseignement supérieur belge dans l'espace européen, et ce par l'application des calculs de crédits via *l'European Credit Transfer System*. Ce système de points est utilisé dans la plupart des pays européens. Il permet la reconnaissance des qualifications des étudiants entre différents pays et favorise donc la mobilité de ceux-ci.

En 2010, la Commission européenne définit la stratégie « Europe 2020 ». Un élément de ce programme concerne l'enseignement, et précise que « le taux d'abandon scolaire devrait être ramené à moins de 10 %, et au moins 40 % des jeunes générations devraient obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur » (Barroso J. M., 2014). Pour la Belgique, l'observatoire de l'enseignement supérieur pointait que, pour l'année 2009-2010, 22,3% des étudiants redoublaient leur première année à l'université tandis que pour les hautes écoles, ce pourcentage était de 17,1% (Observatoire de l'enseignement supérieur, s.d). Malheureusement, aucun chiffre récent n'a été évoqué ni par l'Observatoire de l'enseignement supérieur ni dans les rapports d'activités de l'ARES. Cette dernière estime dans son dernier rapport (2019-2020) que suite à un nombre de cohortes limité, il n'est pas possible d'avoir des données exactes sur les réalités de l'abandon en première année.

Une des autres initiatives phares de cette stratégie concerne la « Jeunesse en mouvement », qui tend à renforcer la performance des systèmes éducatifs et à faciliter l'arrivée des jeunes sur le marché du travail. C'est notamment pour répondre à « EUROPE 2020 » qu'en mars 2014, lors de son entrée en fonction, le ministre Marcourt a souhaité redéfinir le paysage de l'enseignement supérieur. À l'époque, il exprimait le questionnement suivant :

> *« La logique des réseaux telle que nous la connaissons depuis un siècle et demi est-elle encore appropriée à ce jour ? Une logique territoriale ne serait-elle pas plus pertinente ? Est-il vraiment judicieux de nous livrer à une concurrence interne entre institutions sur un si petit territoire, quand la concurrence internationale se fait sans cesse plus redoutable ? (...) Il me semble que, progressivement, le paysage de notre enseignement supérieur devrait être organisé autour de grands pôles d'enseignement et de recherche qui resserreraient les collaborations entre eux et associeraient plus étroitement encore les différents opérateurs actuels de l'enseignement. » (Marcourt, cité dans (Charlier & Molitor, 2015, p. 13))*

Pour le gouvernement, à l'époque, l'enseignement supérieur en Communauté française est disparate, constitué par un nombre important d'institutions ayant chacune leurs spécificités. Notre système politique démocratique consociatif, par l'absence de majorité, est en partie responsable de la variété des institutions d'enseignements. En effet, la Belgique est un pays de compromis : la complexité du système politique est historiquement due, en partie, à la présence de trois grands clivages : celui de l'Église et de l'État, le clivage gauche-droite et bien sûr, le clivage linguistique. Dans notre petit pays, tous les clivages cohabitent comme l'explique le politologue Pascal Delwit, « en Belgique, on peut être laïque et de droite, laïque et de gauche, catholique et de droite ou catholique de gauche. Catholique de droite francophone ou catholique de gauche flamand. » (Delwit, 2010, p. 15) Les partis politiques entrent souvent en conflit sur la plupart des thématiques et recherchent généralement des solutions qui contentent tout le monde. On les nomme les fameux « compromis à la belge ». Ceci est également valable pour la thématique de l'enseignement. Ainsi, cela explique comment le système scolaire est complexe, peu lisible et souvent incompris par la plupart des citoyens.

> *«(...)la question scolaire a donné naissance à plusieurs réseaux d'enseignement qui coexistent tels que : l'enseignement officiel, libre confessionnel, libre non confessionnel. Et l'État subventionne tout le monde. Personne n'est ni perdant ni gagnant." (Delwit, 2010, p. 15)*

Pour l'enseignement supérieur, en vue de disposer d'une vision claire de l'avenir et d'un projet global cohérent, le gouvernement affiche les intentions suivantes : *« il veut évaluer les processus de collaboration afin d'optimaliser la qualité de l'enseignement supérieur, son accessibilité pour les étudiants et la gestion des établissements. » (Commission de l'enseignement, 2010, p. 1)* Il a donc fallu que les différents -et nombreux- acteurs se mettent d'accord pour atteindre ces intentions, et cela ne se fit pas sans mal. Certaines idées du décret Paysage, moins mises en avant, ont provoqué de réelles tensions politiques. Il y a notamment « *deux principes qui se sont heurtés : l'organisation territoriale censée présider à la coopération entre les diverses institutions d'une part, et la liberté d'association, d'autre part. » (Charlier & Molitor, 2015, p. 7)* L'intention du décret Paysage sur l'organisation territoriale via des pôles géographiques fut houleuse. En effet, le ministre Marcourt désire créer 5 pôles : le pôle Liège-Luxembourg, le pôle Louvain, le pôle de Bruxelles, le pôle hainuyer et le pôle de Namur. En les créant de la sorte, l'UCL, basée à Louvain-la-Neuve.

« (...) craint de voir sa faculté de médecine, située à Bruxelles, et les hautes écoles bruxelloises avec lesquelles elle a noué des collaborations, passer sous la tutelle du pôle bruxellois ; une structure qui prévoit que le décret sera présidé en alternance par le recteur de l'ULB et celui de Saint-Louis. » (Voogt, journal Le soir du 1 octobre 2013)

Plusieurs autres craintes apparaissent : la disparition du lien entre la Wallonie et Bruxelles, et par la même occasion entre les francophones. La mise à mal de la liberté d'association par le travail en pôles, bien que ce droit soit fondamental. De plus, à propos de la création de l'ARES, Vincent Laborderie, Politologue (UCL) et Olivier Servais, Anthropologue (UCL) se questionnent dans le journal Le Soir :

« (...) sur un éventuel risque de mainmise du pouvoir politique sur les universités par l'intermédiaire de l'Ares ainsi que le nivellement par le bas (la moyenne pour passer ne serait plus 12/20 mais 10/20) et l'on retrouve, jusqu'à la caricature, toutes les caractéristiques de la mal-gouvernance dont la Wallonie a fait les frais ces dernières décennies. » (Laborderie & Servais, journal Le Soir 14 mars 2012)

Finalement, il va être essentiellement retenu par les acteurs de l'éducation que les objectifs de la réforme visent à renforcer l'intégration de l'enseignement supérieur et universitaire au sein de l'espace européen dans la continuité de Bologne. Pour ce faire, le ministre Marcourt souhaite donner un statut unique aux étudiants. Celui-ci leur permettra d'être reconnus dans tous les établissements qu'ils soient en Haute École, à l'Université, dans les Écoles Supérieurs des Arts ou encore dans l'Enseignement Supérieur de Promotion Sociale. Cela leur offrira la possibilité de poursuivre leur cursus scolaire tout au long de leur vie dans tous les établissements s'ils le désirent. En Fédération Wallonie-Bruxelles et à l'international.

1.2. **Les intentions du décret Paysage**

Le décret Paysage entre en vigueur le 7 novembre 2013. Ce décret est composé de deux parties. La première traite de l'organisation et de la structure de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles : en d'autres termes, il définit le paysage institutionnel. Dans le cadre de ce travail, nous nous contenterons de le survoler. En revanche, la seconde partie concernant l'organisation des études et les parcours des étudiants seront au cœur du mémoire.

1.2.1. Le paysage institutionnel

Après de nombreuses discussions, négociations, accords et désaccords, le paysage de l'enseignement supérieur a finalement été dessiné en plusieurs strates. La première est composée de ***l'ARES*** : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur, qui remplit différentes missions, d'ordre transversal, traitant des matières communes aux établissements du supérieur (offre générale d'enseignement, visibilité internationale) et d'ordre thématique (soutien des établissements, mise en relation). Elle est notamment composée des représentants des différents établissements constituant l'enseignement supérieur.

Les objectifs de l'ARES sont les suivants :

- *« Garantir la mission de service public d'intérêt général de l'enseignement » ;*
- *« Soutenir les établissements et assurer leur coordination globale dans leurs missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité ;*
- *« Susciter entre eux des collaborations, dans le respect de leur autonomie »*[1].

La deuxième strate est constituée par les ***pôles Académiques d'Enseignement Supérieur***. Ils sont au nombre de cinq et ont pour objectif de *« promouvoir et soutenir toutes les formes de collaborations entre ses membres et d'inciter ceux-ci à travailler ensemble en vue d'offrir des services de qualité aux étudiants » (Décret Paysage, 2013, p. 29)*. L'organisation sur base géographique est, en Belgique, une nouveauté dans le paysage de l'enseignement supérieur. Elle conditionne les alliances, les collaborations et les concurrences entre les institutions. En travaillant par zone géographique, on rompt avec

> *« la logique des piliers qui a dominé historiquement l'enseignement supérieur en Belgique francophone, et qui s'est partiellement estompée, en particulier depuis une décennie. Le projet du ministre Marcourt a souligné cette évolution sans l'avoir produite. Il paraît cependant encore hasardeux, à ce stade, de proclamer que la division en piliers est définitivement et irrémédiablement révolue, même si ses effets s'atténuent sensiblement. » (Charlier & Molitor, 2015, p. 123)*

Voici les 5 nouveaux pôles géographiques nés avec le décret Paysage :

- « le Pôle de Liège-Luxembourg, sur le territoire des Provinces de Liège et de Luxembourg » ;

[1] Site ares

- « le Pôle "Louvain", sur le territoire de la Province du Brabant wallon » ;
- « le Pôle de Bruxelles, sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale » ;
- « le Pôle hainuyer, sur le territoire de la Province de Hainaut » ;
- « le Pôle de Namur, sur le territoire de la Province de Namur ».

Une troisième et dernière strate fait son apparition, « ***les zones académiques interpôles*** »

- Les Pôles académiques de Liège-Luxembourg et de Namur sont regroupés pour former la zone académique Liège-Luxembourg et de Namur ;
- Le Pôle académique de Bruxelles et le Pôle de Louvain sont repris dans la zone Bruxelles — Brabant Wallon ;
- Tandis que le pôle Hainuyer reste la zone hainuyère.

Cette dernière « couche » n'est pas clairement explicitée dans le décret.

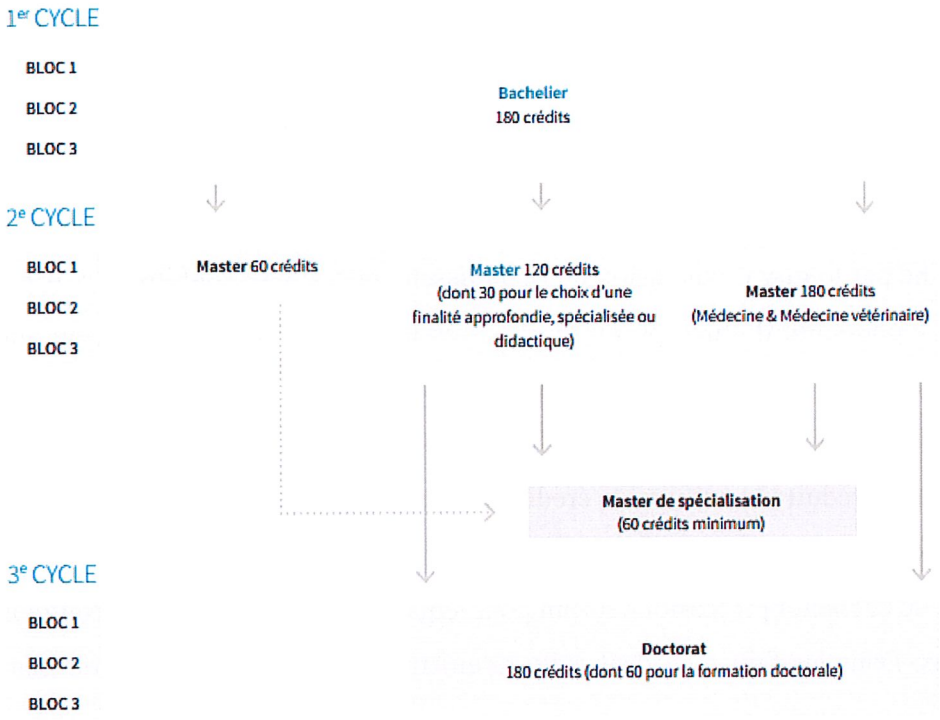
1.2.2. L'organisation des études et le parcours des étudiants

1.2.2.1. Définition

Un vocabulaire propre au décret Marcourt est utilisé dans ce mémoire, afin d'en assurer la compréhension. Ces termes et leur définition sont disponibles en annexe 1.

1.2.2.2. Organisation des études au sein du décret Paysage

Au sein du décret Paysage, les études sont définies en cycle, chacun conduisant à un grade. Au terme du premier cycle composé de 180 crédits, le titre de bachelier est délivré aux étudiants. Ils peuvent poursuivre leurs études et atteindre le deuxième cycle menant au grade de master après une réussite de 60 ou 120 crédits selon le type de master. Tandis que le troisième et dernier cycle forme les futurs « docteurs ».



Source : https://www.enseignement.uliege.be/cms/c_9059407/fr/structure-des-etudes

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous pencherons exclusivement sur les étudiants du premier cycle d'études, inscrits pour un cycle comprenant 180 crédits.

La notion d'acquisition de crédits a désormais toute son importance, prenant le pas sur la notion « d'année » qui a tendance à disparaître un peu plus au fur et à mesure que passent les années académiques, et ce depuis 2014. Il est à supposer que cette notion n'a pas été radicalement abandonnée pour assurer une transition en douceur entre le décret de Bologne et le décret Paysage, cela permettant par la même occasion de servir de point de repère pour le personnel administratif, enseignant et étudiant, mais aussi pour les parents. Ainsi, la logique voudrait qu'une année académique soit composée de 60 crédits comme le précise l'article 67 du décret Paysage du 25 juin 2015 :

> *« le crédit est une mesure relative de l'ensemble des travaux d'un étudiant pour une ou plusieurs activités d'apprentissage au sein d'un programme d'études, considérant que les travaux d'un étudiant se consacrant à temps plein à ses études pendant une année académique représentent pour lui une charge de 60 crédits. » (Décret Paysage, 2013, p.* 33)

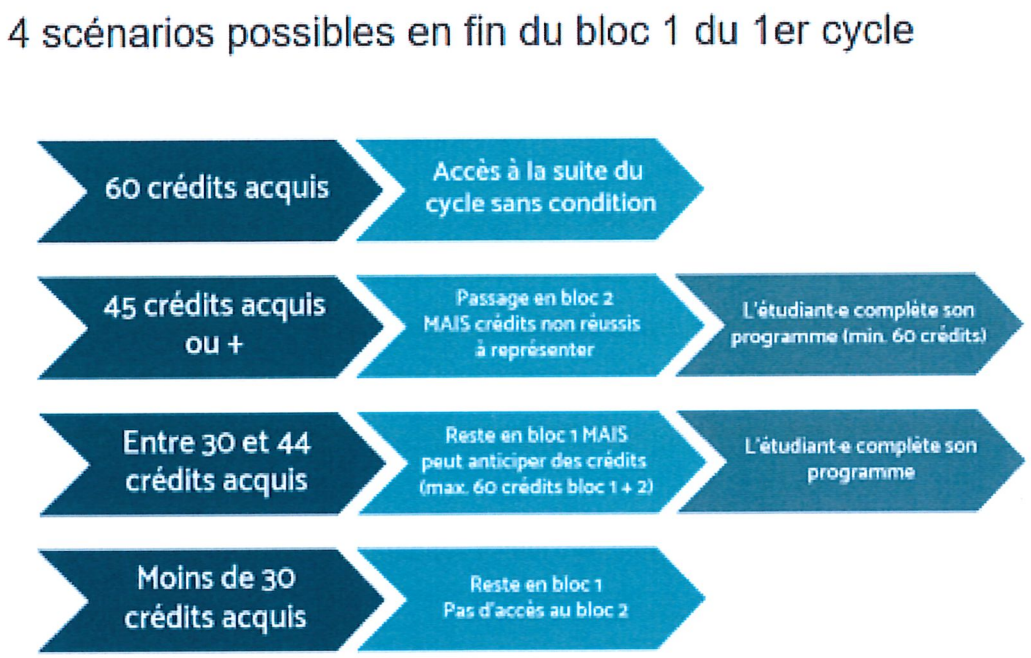
Idéalement, au terme de 3 ans, l'étudiant devrait avoir validé les 180 crédits du premier cycle et donc obtenir le grade de bachelier dans les études qu'il a choisies. Cependant, dans la réalité, la pratique ne rejoint pas toujours la théorie, mis à part pour la première année d'études. En effet, lors de leur entrée dans un établissement d'études supérieures ou universitaires, les étudiants sortants du secondaire intègrent le bloc 1 et reçoivent un programme de maximum 60 crédits, prédéterminé par le jury d'admission de l'établissement où ils se sont inscrits. À partir du bloc 2, appelé « poursuite d'études », ou en d'autres termes, lors de la deuxième année d'études de leur cycle, leur programme peut contenir un minimum de 60 crédits. Cependant, différentes possibilités existent afin que l'étudiant puisse adapter son Programme Annuel d'Études (PAE) et ainsi réduire le nombre de crédits à valider sur une année académique. Mais ces cas étant particuliers à certains étudiants, je ne m'y arrêterai pas. Dans l'idéal, pour l'obtention du titre de bachelier professionnalisant pour lequel il se forme, l'étudiant doit réussir ses études en 3 ans. Dans les faits, cet idéal colle rarement à la réalité du terrain. Le journal « Le Soir » faisait le constat suivant :

> *« Voici une décennie, 34 % des étudiants qui s'inscrivaient pour la première fois à l'université catholique de Louvain réussissaient la totalité des crédits compris dans leur programme de bac "à l'heure", en trois ans donc. En 2016, ils n'étaient plus que 23 % à tenir pareille performance. »* (Burgraff, journal le Soir du 20 novembre 2019)

1.2.2.3. Le parcours des étudiants

Le but de l'individualisation et de la personnalisation des parcours était de rendre la formation plus motivante pour les étudiants, de leur permettre de valider des crédits dans différents établissements en profitant de l'occasion pour acquérir des compétences spécifiques. Comme nous l'avons expliqué plus haut, en s'inscrivant, l'étudiant reçoit son programme annuel d'études (PAE). Ce dernier est composé d'unités d'enseignement formées, elles-mêmes, d'une ou de plusieurs activités d'apprentissages. Chaque unité d'enseignement se voit octroyer un nombre de crédits basés sur le volume horaire des activités d'apprentissage et sur la charge de travail qu'elle représente. Lors d'une première inscription au premier cycle, un PAE de 60 crédits est automatiquement attribué aux étudiants, dit de « première génération », c'est-à-dire aux étudiants inscrits pour la première fois en première année du premier cycle. Au terme des trois sessions d'examens d'une année académique (une session à la fin de chaque quadrimestre), l'étudiant acquiert des compétences qui sont validées à travers des UE et comptabilisées en crédits. La proportion du nombre de crédits obtenus par rapport aux 60 crédits de

leur Programme Annuel d'Études a une conséquence sur la suite de leurs parcours dans l'enseignement supérieur. Les étudiants peuvent réussir ou échouer leur année scolaire, mais ils peuvent également se trouver dans des situations intermédiaires avec des échecs partiels et des réussites partielles.



Obtention de 60 crédits (ects) sur 60 crédits (ects) : L'étudiant réussit sa première année d'études dans le supérieur et valide 60 crédits sur 180. Il poursuit son cheminement en bloc « poursuite d'études » en s'inscrivant à minimum 60 crédits de la suite du programme du cycle.

Obtention entre 45 et 59 crédits (ects) sur 60 crédits (ects) : L'étudiant est également admis en poursuite d'études. Cependant, lors de l'année académique suivant sa réussite, son programme annuel d'études contiendra un minimum de 60 ects, mais avec l'obligation d'y inclure les crédits échoués qui peuvent varier entre 1 et 14 ects correspondant aux unités d'enseignement ratées au premier bloc d'études. Concrètement, l'étudiant se retrouve avec de 1 à 14 crédits du bloc 1, en d'autres termes entre 1 et 6 ou 7 cours à représenter du bloc 1 et entre 44 et 59 crédits du bloc 2.

Obtention entre 30 et 44 crédits (ects) sur 60 crédits (ects) : L'étudiant pourra avoir un programme annuel de maximum 60 crédits et il est toujours considéré comme étudiant du bloc

1. Son programme sera composé des unités d'enseignement échouées du bloc 1 et pourra être complété d'unités d'enseignement des années suivantes. L'étudiant est considéré comme ajourné, mais avec l'accord du Jury, il peut ajouter des unités d'enseignement à son programme.

Obtention entre 0 et 29 crédits (ects) sur 60 crédits (ects) : L'étudiant est toujours considéré comme étudiant du bloc 1. Son programme annuel de cours ne sera composé que des unités du bloc 1 qu'il n'a pas encore validées. Ces unités pourraient être complétées de remédiations ou d'aide à la réussite, comme cela est stipulé dans l'article 148 du décret Paysage.

Ce nouveau mode de fonctionnement suscite de vives réactions de la part de bon nombre d'enseignants. En 2018, quatre ans après la mise en œuvre du décret Paysage, 400 enseignants issus de l'Université tirent la sonnette d'alarme en dénonçant : *« une procrastination institutionnalisée, un sentiment tronqué de réussite, une dévalorisation des diplômes, une lourdeur administrative. » (Burgraff, journal Le soir du 02 octobre 2018)*

En réponse à ces critiques, le ministre Marcourt leur a répondu, également par le biais d'une lettre ouverte :

> *« la validation de 45 crédits en première année de premier cycle ne constitue aucunement une réussite pour l'étudiant, valider 45 crédits sur 60 n'est pas une réussite. Cette mesure permet à l'étudiant de poursuivre son cycle d'études. Avant la réforme, il existait un système similaire qui — de manière optionnelle pour les Universités et mécanique pour les Hautes Écoles — permettait de poursuivre le cursus à partir de 48 crédits acquis ; il n'y a donc rien de très nouveau. Ce système a été pensé, bien avant moi, pour permettre aux étudiants de ne pas faire de surplace, ce qui implique une implication accrue de leur part dans la gestion de leur parcours. L'étudiant doit se rendre compte que cette mesure l'autorise à progresser, mais qu'elle constitue aussi et surtout un signal d'alerte ; s'il est dans situation d'échec partiel, il devra fournir plus d'efforts pour réussir ses études. » (Marcourt, cité dans le journal Le soir du 02 octobre 2018)*

Ainsi par ses propos, le ministre admet que c'est désormais l'étudiant qui doit gérer son parcours d'études. On peut donc en déduire qu'il en devient responsable et qu'il lui incombe d'interpréter les résultats obtenus auprès de l'établissement d'enseignement comme un signal

d'alerte. Cette nouvelle façon de procéder avec le Décret Paysage conduit à une différence considérable avec le décret de Bologne. En effet, le décret Bologne stipulait à l'article 79 : *« Un jury peut prononcer la réussite d'une année d'études dès que l'étudiant y a acquis au moins 48 crédits. Dans ce cas, le solde des crédits doit être intégralement obtenu au cours de l'année d'études suivante. » (Bologne, 2004, p. 35)* Autrement dit, les étudiants qui n'avaient pas acquis 48 crédits sur 60 de son programme annuel échouaient leur année d'études. Ils devaient par conséquent représenter les cours qu'ils n'avaient pas réussis. La notion de réussite ou d'échec demeurait présente. Dans le décret Paysage, l'article 100 précise :

> *« L'étudiant qui a acquis ou valorisé au moins 30 crédits parmi les 60 premiers crédits de son programme d'études peut compléter son programme annuel moyennant l'accord du jury par différentes unités d'enseignement de la suite du programme du cycle pour lesquelles il remplit les conditions prérequises, sans que la charge annuelle de son programme n'excède 60 crédits du programme du cycle. » (Décret Paysage, 2013, p. 48)*

Ainsi avec le décret Bologne, c'est la réforme qui permettait à l'étudiant de passer dans l'année suivante à partir de 48 crédits, tout en devant représenter les cours échoués de l'année précédente. En dessous de 48 crédits, l'étudiant était considéré comme en échec et ne pouvait prendre des cours dans l'année supérieure. Le décret Paysage quant à lui amène l'étudiant à décider lui-même du parcours qu'il veut mener, la notion d'échec ou de réussite n'a plus lieu d'être étant donné qu'il peut suivre simultanément des cours échoués et des cours anticipés. Ainsi, un étudiant ayant moins de 45 crédits (48 crédits pour Bologne) se situe toujours en première année. Il doit suivre les cours échoués, mais a également la possibilité d'anticiper des cours de l'année suivante. Finalement, le décret met en avant la progression des étudiants par l'acquisition de crédits et c'est à l'étudiant d'intérioriser le fait d'être en situation d'échec ou de réussite. Récemment, la ministre Glatigny dans une interview au journal Le Soir indiquait ceci :

> *« Je reçois énormément de courriers de parents perdus qui ne savent pas si leur enfant a réussi ou raté, ou d'étudiants qui, après 4 ans d'études, n'ont pas réussi suffisamment de crédits et deviennent non finançables. Il faut mettre fin à ce gâchis humain ». D'après la ministre Glatigny, « un étudiant doit savoir s'il a réussi ou s'il est en échec. » (Glatigny, citée dans le journal Le soir du 6 novembre 2019)*

1.3. La recherche menée sur le décret Paysage

En août 2020, Melle Lebouteiller a réalisé son mémoire sur le décret Paysage avec pour titre : *« Poisoned chalice? Evidence on success at university after the switch from a year-based system toward a credit-accumulation framework ? »* (Lebouteiller, 2020)
Grâce à des analyses de survie effectuée sur +/- 17.000 étudiants de l'ULB, Melle Lebouteiller a réussi à démontrer que

> *«(...) Par le biais d'abandons et de diplomations tardifs, les résultats suggèrent que le décret Paysage a induit les étudiants à rallonger la durée de leurs études. De plus, le décret Paysage semble avoir pénalisé davantage la diplomation des étudiants provenant de milieux socioéconomiquement défavorisés » (Lebouteiller, 2020, p.1).*

On peut se demander si l'allongement des études évoqué par Melle Lebouteiller n'est pas le résultat d'un déplacement des contraintes amené par le décret Paysage. En effet, par la mise en place de cette réforme, ce n'est désormais plus l'établissement d'enseignement supérieur qui donne le tempo. Les nouvelles règles en termes d'acquisition par crédit du décret Paysage amènerait-il finalement involontairement l'étudiant à être maître de la gestion de ces études et donc de leur durée ?

1.4. La population cible

Afin de répondre à notre hypothèse concernant le déplacement de la contrainte qui, selon nous, est désormais intériorisée par les étudiants, nous allons essayer de comprendre les effets dus à ce déplacement de contrainte sur les étudiants du premier cycle d'études menant au grade de bachelier. Et plus particulièrement sur les étudiants du bloc 1, qui ont obtenu entre 30 et 59 crédits sur les 60 crédits de leur programme annuel d'études. Ces étudiants visés par l'article 100 du décret Paysage constitueront notre population cible. Ces étudiants se trouvent dans une situation intermédiaire, ils doivent suivre les cours qu'ils ont échoués et peuvent prendre des cours de l'année suivante. Entre 30 et 44 crédits sur 60, ils restent inscrits au premier bloc d'études et peuvent prendre des cours de poursuite d'études. Enfin, entre 45 et 59 crédits, ils sont inscrits au bloc « poursuite d'études » et ont des cours résiduels de première année en plus de leurs cours de 2e année.

Schéma représentant la situation des étudiants ayant obtenu entre 30 et 44 crédits après leur première année d'étude dans l'enseignement supérieur

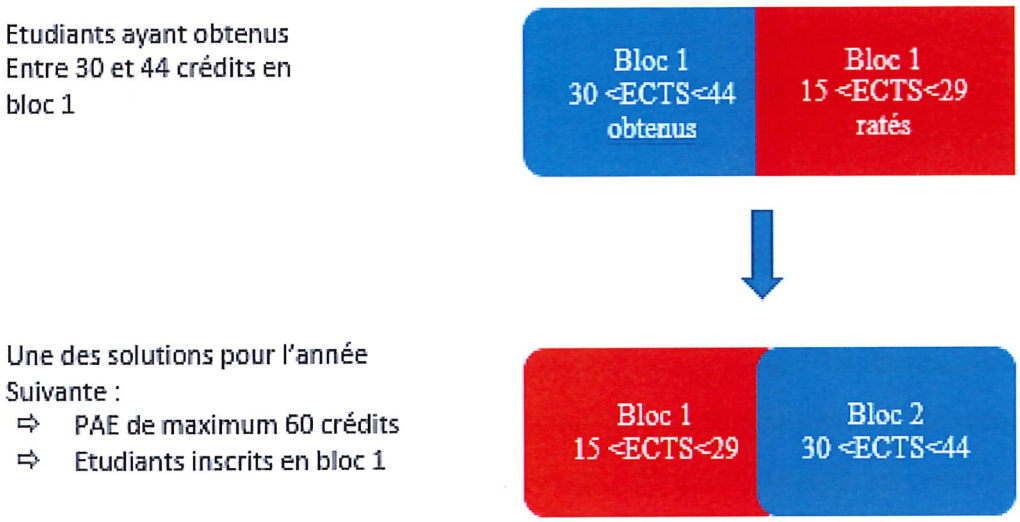


Schéma inspiré de la source suivante https://hosting.umons.ac.be/php/dpbio/?page_id=746

Schéma représentant la situation des étudiants ayant obtenu entre 45 et 59 crédits après leur première année d'étude dans l'enseignement supérieur

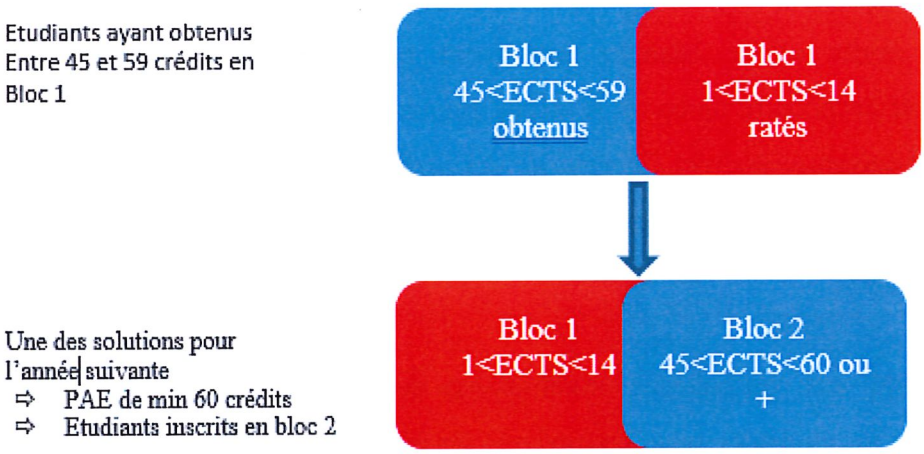


Schéma inspiré de la source suivante https://hosting.umons.ac.be/php/dpbio/?page_id=746

PARTIE THÉORIQUE

La contextualisation du décret Paysage et la façon dont la réforme a organisé les études nous a déjà indiqué une tendance à rendre les étudiants davantage responsables de leur parcours d'études. Cela nous a permis d'émettre l'hypothèse que le décret Paysage amène les contraintes à être intériorisées par les étudiants en lieu et place de leur externalisation via les dispositifs des réformes éducatives.

Dans cette partie théorique, nous allons explorer les travaux scientifiques sur le redoublement et les conséquences qui résultent de sa pratique. L'ancien système scolaire du secondaire décidait d'autorité de la suite du parcours de l'élève : réussite ou redoublement. La tendance à l'abolition du redoublement jugée dans un premier temps comme défavorable pour l'étudiant a impliqué la mise en place de nouvelles politiques scolaires en Belgique, notamment dans l'enseignement secondaire. Celui-ci se voudrait désormais plus égalitaire, promouvant la réussite et permettant à tous de s'épanouir. Bien que la tendance soit à l'abolition du redoublement, nous allons voir que les récentes recherches menées sur ce thème amènent à des avis différents face à son utilisation. Ainsi le redoublement peut mener à la fois à des conséquences positives et négatives. La présence de ces effets contradictoires nous permettra d'aborder la notion d'ambivalence.

Les récents écrits d'Éric Mangez expliquent comment les politiques menées dans l'enseignement secondaire amènent le déplacement de *« la contrainte de l'extériorité des dispositifs organisationnels vers l'intériorité des personnes ? » (Boltanski & Chiapello, 1999, p.125)* Cela permettra de compléter notre hypothèse sur le décret Paysage évoquée dans le point 1.4 de ce mémoire.

Afin de répondre aux conséquences involontaires de la mise en pratique du décret Paysage rencontrées par les étudiants, nous verrons que les enseignants et étudiants se justifient vis-à-vis des effets qu'ils rencontrent. C'est par le biais de la théorie de Boltanski et Thévenot que nous expliquerons dans un deuxième temps l'analyse de nos entretiens.

2. Le redoublement

De nombreuses études ont été réalisées sur le redoublement au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. Ces recherches ont été initiées pour comprendre les conséquences favorables et/ou défavorables qui résultent de sa pratique, aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants ou encore pour le système éducatif en général. Il faut donc appréhender les conséquences dues à son utilisation pour saisir l'enjeu de ces pratiques au sein des études supérieures.

2.1. Les études sur le redoublement et la promotion automatique, d'hier à aujourd'hui

Les travaux sur le redoublement sont anciens. Une première grande revue de la littérature a été réalisée par Jackson en 1975. D'autres synthèses sur le redoublement recourent à la méthode de la méta-analyse. Cette méthode consiste à quantifier les résultats des études antérieures afin d'estimer le sens et la taille moyenne de l'effet d'un traitement. Cela a été réalisé par Holmes et Matthews (1984), Holmes (1990) et Jimmerson en 2001 dans le but de départager les effets du redoublement à celui de la promotion automatique. Ces différentes synthèses, dont les conclusions ont été relayées dans la littérature francophone par les travaux de Marcel Crahay (1997 ; 2004) sont dominés par l'idée que le redoublement serait plutôt inefficace. Ce qui ne veut pas dire que les élèves doubleurs ne progressent pas, mais qu'ils ne progressent pas plus vite que les élèves promus. En Belgique, la pratique du redoublement est importante. Pourtant, les enquêtes internationales montrent que *« ce phénomène est loin d'être une pratique universelle » (Galand, Lafontaine, & Baye, 2019, p. 3).* En effet, de nombreux pays ne pratiquent pas le redoublement et leurs résultats scolaires étant identiques, voire meilleurs, cela signifie qu'il est donc possible de le réduire. Compte tenu du coût économique que représente le redoublement, ce constat a conduit à la décision politique de limiter ou de supprimer le recours au redoublement. Les politiques belges opèrent désormais dans ce sens. Ainsi, en juillet 1993, un premier arrêté du gouvernement de la Communauté française est mis en application avec pour intention d'interdire le redoublement dans le 1er degré de l'enseignement secondaire. En mars 1995, un des objectifs du décret « École de la réussite » a pour but de définir l'interdiction du redoublement dans l'enseignement fondamental.

Les travaux scientifiques récents ont conduit à nuancer fortement les résultats antérieurs aux années 2000, dont les méthodes n'étaient pas exemptes de biais, au détriment du redoublement. L'effet du redoublement a été depuis lors réévalué, et il n'y a plus de consensus évident qui se

dégage de la littérature scientifique : certaines études concluent sur son efficacité, en particulier sur le court terme, d'autres trouvent toujours des résultats insuffisants que pour justifier son usage.

Les travaux menés sur le redoublement concernent dans l'immense majorité la scolarité obligatoire. Il faut donc garder à l'esprit que les résultats du redoublement sont étudiés dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire, afin d'envisager leurs éventuelles transposabilités au supérieur.

2.2. Les effets du redoublement

Comme nous l'avons dit, aucun consensus évident ne transparait dans la littérature sur les conséquences du redoublement. Certaines études ont révélé des effets bénéfiques, d'autres des effets néfastes liés à son recours.

2.2.1. Conséquences pour les étudiants

Parmi les effets néfastes du redoublement relevés par certaines études, on retrouve notamment une baisse de l'estime de soi chez certains étudiants, due au fait qu'ils se sentent responsables de leur propre échec, effet encore renforcé par le regard des autres. Troncin notait que *« le statut de "redoublant" existe et est redouté » (Troncin, 2005, p. 500)*. Pour Rumberger (2011), les résultats des études convergent pour souligner que la décision de redoublement, à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire, accroit le risque de décrochage scolaire. Pourtant, d'autres études soulignent *« l'absence d'effets négatifs du redoublement sur le plan psychologique » (Bonvin et al., 2008 ; Lamote et al., 2014 cités par Draelants, 2019, p 22), « voire mettent en évidence des effets psychosociaux positifs. » (Vandecandelaere et al., 2015 cités par Draelants, 2019, p 22)* Pour Benoit Galand (2019), le redoublement oblige les élèves à recommencer une année qui leur sera inutile. Sa pratique n'apporte aucune preuve de ses bénéfices, augmente par ailleurs les injustices sociales et favorise le décrochage scolaire. Quant à Brodaty et al (2008), ils ont mené une étude sur l'effet du redoublement dans la vie active, et pour eux, l'insertion dans la vie active est altérée par celui-ci. En terme salarial, un élève redoublant subit une diminution salariale de plus ou moins 9 % durant les 5 premières années de vie active. Or comme l'explique Hugues Draelants, d'autres études soulignent :

> *« qu'il vaut mieux intervenir précocement pour éviter échec et frustration ultérieure, sachant que les élèves promus malgré des difficultés scolaires sont plus susceptibles de souffrir d'expériences répétées d'échec scolaire. Ils citent des théories et des résultats*

suggérant un effet positif sur le bien-être des élèves qui redoublent, à condition que ce redoublement intervienne tôt dans la scolarité, parce que ces élèves sont alors meilleurs qu'avant dans leur classe, ce qui leur redonne confiance en eux. » (Draelants, 2019, p. 22)

Il existe donc une ambivalence face au redoublement. Ambivalent étant définit par le dictionnaire Larousse comme : « *qui paraît être contradictoire, avoir un sens double* ». (Larousse en ligne, s.d)

Pour ce qui est des études supérieures, que l'on soit en faveur ou en défaveur du redoublement, l'étude réalisée par Thiessen (2007) explique qu'un lien peut être établi entre « les performances scolaires antérieures » et le parcours des étudiants dans leurs cursus supérieurs ou universitaires. Ainsi, *« Le capital scolaire acquis par l'individu au cours de sa scolarité au secondaire dans les différents domaines de connaissances à un effet direct sur l'accès et la réussite scolaire. » (Romainville Marc, 2012. P255)*

Une enquête nommée « Enquête 2001 », réalisée à Genève et à laquelle ont participé plus de 60 % des étudiants sollicités, explique qu'une corrélation peut être établie entre le bon choix d'études et la diplomation. Pour la réaliser, les chercheurs ont collecté les résultats scolaires des étudiants en octobre 2002. Afin de poursuivre cette investigation, Jean-François Stassen de l'Université de Genève a relié les données de l'enquête aux données administratives de la rentrée d'octobre 2008. Cela permettant de *« clôturer au moins une partie de leurs trajectoires, en obtenant leur diplôme convoité ou en ayant quitté l'université. » (Stassen, 2012. P 295)*. Les résultats de l'enquête démontrent qu'un diplôme de base a été obtenu pour 80 % des étudiants qui ont été promus au terme de leur première année dans l'enseignement supérieur à l'université de Genève et donc en d'autres termes, en n'y appliquant pas le redoublement.

2.2.2. Conséquences pour les enseignants

Comme pour les étudiants, un décret apporte également son lot de conséquences pour les enseignants. Ainsi on perçoit dans la littérature que les enseignants, les scientifiques et/ou les pédagogues ne partagent pas le même avis sur ce le sujet du redoublement. Les pédagogues cherchent souvent à démontrer pourquoi les enseignants ont tort d'y rester attachés. Hugues Draelants, quant à lui, essaye de montrer dans ses écrits en quoi l'attachement au redoublement

est raisonnable. Pour ce faire, il identifie 4 fonctions, explicitées ci-dessous, qui ont pour but de comprendre pourquoi « *les enseignants ont raison de rester attachés au redoublement.* » (Draelants, 2008, p. 168)

Les 4 fonctions latentes du redoublement sont les suivantes :

- « *une fonction de gestion de l'hétérogénéité et de tri des élèves au sein des établissements* ; » (Draelants, 2008, p. 173). L'hétérogénéité rend la tâche plus compliquée aux enseignants. En l'augmentant, le corps professoral voit ses conditions de travail dégradées, car

  > *« l'attachement au redoublement peut ainsi traduire dans certains cas un attachement aux conditions de travail perçues comme se dégradant et qu'il s'agit de défendre, et ce de façon d'autant plus sensible qu'un sentiment de dévalorisation du métier se trouve largement diffusé au sein du corps enseignant. » (Maroy, 2006 cité par Draelants, 2008, p.174)*

- « *Une fonction de positionnement stratégique et symbolique par rapport à des établissements environnants* » (Draelants, 2008, p. 173) ; les résultats scolaires des élèves ont un lien direct avec la réputation des professeurs vis-à-vis de l'établissement scolaire. Un établissement comptant une forte proportion d'étudiants en échec aurait donc pour réputation d'être une bonne école. L'échec scolaire renvoie donc à un enseignement de haute qualité.

- « *Une fonction de régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe* » (Draelants, 2008, p. 173). Les enseignants estiment que l'on retire la carotte au bout du bâton. Le redoublement était une manière de sanctionner les étudiants qui n'atteignaient pas la moyenne. En supprimant le redoublement, *« les enseignants accusent la réforme d'engendrer un manque de sérieux de la part des élèves, la suppression du redoublement décourage l'effort »* (Draelants, 2008, p.176).

- « *Une fonction de maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants.* » (Draelants, 2008, p. 173)

Selon Hugues Draelants, le redoublement peut être perçu comme un outil qui permet aux professionnels qui le défendent de garder une autonomie. Par son utilisation, le redoublement est l'instrument qui permet, sur base de la notion de mérite, d'effectuer une sélection parmi les

étudiants, et donne l'occasion de garder le pouvoir. La défense du redoublement par les enseignants peut être perçue comme un rempart protégeant leur autonomie et un rejet de cet aspect de la réforme défendue par les chercheurs et le politique.

En plus de ces fonctions latentes, pratiquer le redoublement serait pour l'enseignant d'après Crahay (2007), Garry-Bobo et Robin (2014), une manière d'être bien jugé par ses collègues et reposerait sur au moins deux points : d'abord, le professeur n'enseigne pas une matière trop facile, et ensuite, il ne s'expose pas aux critiques en laissant passer un élève considéré comme plus faible et qui pourrait rendre la tâche du collègue de l'année supérieure plus compliquée.

En conclusion, l'idée que le redoublement est positif pédagogiquement reste profondément ancrée, car le professeur perçoit l'étudiant redoublant comme meilleur dans l'année qu'il a recommencée et il n'a finalement pas tort, car *« il voit bien "son" redoublant progresser alors qu'il ne peut le comparer à rien et notamment aux progrès réalisés s'il n'avait pas redoublé. » (Dubet, 2002, p. 15)*

2.2.3. Redoublement, que retenir ?

Les chercheurs sont divisés sur le sujet. Beaucoup pointent des effets négatifs du redoublement, mais les résultats récents mettent en évidence des bienfaits plus importants que ce l'on a cru pendant de longues années. Il se pourrait que les choses soient plus nuancées et qu'une partie des élèves retire un bénéficie de ce redoublement : les enseignants disent d'ailleurs de certains élèves qu'ils « redoublent bien ». Des études plus qualitatives seraient nécessaires pour faire la part des choses entre bon et mauvais redoublement. En attendant, en l'état, la recherche est divisée et ne permet pas de conclure clairement. Selon Hugues Draelants (2018), être pour ou contre le redoublement reste en fin de compte avant tout une question de valeur et de rapport à la méritocratie. Il est probable que dans le supérieur, cette question de « mérite » joue un rôle important aussi, même si ce critère y est sans doute plus consensuel étant donné que la sélection y est plus légitime et donc plus facilement assumée.

À noter que dans le cas du présent mémoire, les cas traités sont de natures différentes : ce n'est ni du redoublement ni de la promotion automatique, mais une espèce d'entre-deux ou de système hybride, permettant d'une part aux étudiants qui ont échoué de poursuivre leur cursus avec quelques cours de l'année supérieure en sus des cours à représenter, et permettant d'autre

part aux étudiants qui ont réussi de passer à nouveau les cours ratés en poursuivant leur avancée. Qu'ils aient réussi ou échoué, les étudiants ont la possibilité de poursuivre leur parcours scolaire. Les résultats pourront donc être tout à fait différents et surprenants de ceux qui concernent les études secondaires.

2.3. Les politiques scolaires du secondaire transposables au supérieur

Grâce aux articles « Les politiques de l'auto-contrainte » de Jean-François Orianne, Hugues Draelants et Jean-Yves Donnay et « Les nouvelles régulations de l'action publique en éducation dans les années quatre-vingt-dix » d'Éric Mangez, nous comprenons que le but poursuivi par de nouvelles réformes est de répondre aux critiques des réformes précédentes. En ce qui concerne le décret Missions, décret concernant l'enseignement secondaire, la critique visait notamment deux points : le redoublement et l'orientation (trop) rapide des élèves. Comme l'explique Éric Mangez, lors de la réforme de 1994 concernant le premier degré du secondaire, l'abolition du redoublement, le travail par compétences et le choix du tronc commun, ont été décidés pour répondre au besoin « de promouvoir une école « nouvelle », plus égalitaire, plus épanouissante et plus efficace. » (Mangez, 2001, p. 82) Dans le même sens, le décret Paysage encourage la promotion de la réussite pour tous par la responsabilisation des étudiants. Dès lors, ces nouvelles réformes voulues par les politiques orientent l'enseignement et visent à répondre efficacement aux enjeux sociétaux et scolaires.

L'application de nouvelles réformes engendre naturellement des problèmes, elle fait surgir des situations qui n'avaient pas été imaginées ni voulues. Ces problèmes et ces situations une fois identifiés doivent être pris en compte. Et déboucher sur des adaptations. En ce qui concerne le décret Mission organisant l'enseignement secondaire, deux problèmes ont été rapidement soulevés par les acteurs de terrain après sa mise en œuvre : l'hétérogénéité des classes et la motivation des étudiants pour le travail. L'hypothèse formulée pour tenter d'expliquer ces deux problèmes est qu'ils seraient des conséquences de la suppression du redoublement (dans le 1er degré de l'enseignement secondaire. Ou comme le dit Éric Mangez, les transformations des modes de régulation du système scolaire - la réussite ou l'échec - au premier degré procèdent par un déplacement allant *« de l'extériorité des dispositifs - l'école décide qui réussit et qui échoue - vers l'intériorité des personnes - les étudiants sont responsables de leur réussite ou de leur échec. » (Boltanski & Chiapello, 1999 cités par Mangez, 2001, p. 82)* En appliquant cette nouvelle approche pour répondre aux deux problèmes évoqués, on met l'élève au cœur de

l'enseignement, il devient davantage maitre de son parcours, mais du même coup et par conséquent, il devient aussi responsable de ses résultats. La politique du décret Missions cherche, par la vertu de l'apprentissage des compétences, à mobiliser les élèves, à les inciter à apprendre en partant de leur vécu et de leurs acquis. La menace du redoublement n'a donc plus lieu d'être : l'élève est réputé trouver plus de sens à ce qu'il apprend et par conséquent être plus motivé pour y parvenir. Par ailleurs, l'hétérogénéité qui est une des conséquences de l'abolition du redoublement doit être perçue comme favorisant l'entraide entre les élèves, en permettant à chacun de profiter de l'expérience des autres. Selon Éric Mangez, l'assurance de la réussite ne dépend donc plus de l'institution qui doit permettre aux jeunes d'acquérir des compétences pour y arriver, mais de la capacité des jeunes à intérioriser les règles qui leur permettront d'acquérir ces compétences et de s'épanouir. En ce qui concerne le décret Paysage, il semble que le désir de la réforme est de permettre à l'étudiant de se motiver par la possibilité d'avancer dans son parcours, et de renforcer l'égalité entre les étudiants. Ces intentions sont somme toute louables. Cependant, des conséquences inattendues ont fait leur apparition suite à la mise en place du décret Paysage, amenant notamment un sentiment d'ambivalence envers la réforme. D'un côté, l'étudiant apprécie de pouvoir poursuivre ses études, là où auparavant il aurait été arrêté, mais d'un autre côté, il redoute un allongement de ses années d'études. Ainsi, ce décret peut parfois être perçu comme un inconvénient ou comme une opportunité.

Dans ce mémoire, nous émettons donc l'hypothèse que la philosophie du décret Paysage promouvant notamment la modularisation des cursus, l'acquisition des compétences, la promotion de la réussite et la responsabilisation des étudiants amène à un déplacement des contraintes. Désormais, davantage de contraintes reposent sur l'étudiant et incombent à sa responsabilité. Ce déplacement produit des effets ambivalents sur le parcours des étudiants, amenant les uns à tirer parti de l'opportunité, tandis qu'il constitue un inconvénient pour d'autres. Les différentes manières d'intégrer le nouveau système sont elles-mêmes, probablement liées aux dispositions individuelles (sociales, socio-économique, scolaire) des étudiants.

3. La théorie de la justification

Pour étayer notre hypothèse que la politique éducative menée par le décret Paysage a désormais déplacé les contraintes dans le chef des étudiants au lieu d'être extériorisée par les dispositifs mis en place, il est essentiel de comprendre quel sens les étudiants et leurs enseignants donnent à leurs parcours scolaires sous ce décret, et cela en justifiant les choix qu'ils opèrent pour se dire plutôt en faveur ou en défaveur de ce nouveau système.

À partir des entretiens réalisés, les étudiants mobilisent certains mondes créés par Boltanski et Thévenot. La connaissance de ces mondes est essentielle, car *« pour comprendre la complexité d'un cas, il faut pouvoir appréhender la manière dont les intervenants perçoivent la situation et comment ils comprennent le monde. » (Albarello, 2011, p. 55)* Les points suivants vont donc permettre d'appréhender cette théorie de la justification que nous jugeons utile pour décoder les accords et désaccords des étudiants et des enseignants par le biais des différents mondes qu'ils exploitent.

3.1. Le commencement

Dans les années 80, Boltanski et Thévenot étaient en désaccord avec deux types de théories :

- Les explications purement économiques qui ne prennent en compte que les rapports entre les acteurs en fonction des échanges de biens, des rapports de force et de pouvoir.
- Les explications purement sociologiques où la société est organisée de telle sorte qu'elle contraint les acteurs à être en accord avec une norme. L'ensemble de la socialisation qui détermine les êtres humains est ce que Pierre Bourdieu nomme l'habitus.

Nos deux chercheurs estiment que la vie sociale n'est pas faite que de rapports de force, mais est également constituée de négociations, de coordinations entre différents acteurs. De plus, selon eux, il est impératif de comprendre les réactions des personnes dans la vie quotidienne et par la même occasion, ils souhaitent démontrer que les gens n'agissent pas comme des automates. Il est dès lors primordial que le chercheur respecte la façon d'agir des personnes via la sociologie pragmatique. Ils estiment que le chercheur ne doit donc pas essayer de dévoiler des mécanismes cachés.

3.2. La théorie de la justification en elle-même

Suite à ces recadrages, Boltanski et Thévenot élaborent *« un cadre commun par lequel il serait possible de traiter à la fois des exigences de justice pour l'homme et les exigences de justesse pour les choses. » (Jetté, 2001, p. 7)* Ils cherchent donc à savoir quelle est la justification, quelle est l'action juste, le comportement juste dans une situation donnée. Il est possible qu'au sein d'une même organisation, *« des tensions critiques » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 21)* soient rencontrées, afin de permettre un bon fonctionnement de cette organisation, l'obtention de compromis sera indiquée entre les différentes parties notamment *« grâce à diverses formes de valeurs en présence. » (Jetté, 2001, p. 6)* Boltanski et Thévenot ont d'abord identifié 6 ordres de valeur sur lesquels les acteurs s'appuient. Ces différents ordres ont été appelés « cités » ou « mondes » et l'inspiration de leur création émane d'époques différentes et de plusieurs démarches philosophiques comme le précise Christian Jetté. Dans le cadre de mon travail, afin d'assurer une bonne compréhension, j'utiliserai la dénomination de « monde » plutôt que de « cité ».

Les 6 mondes créés par Boltanski et Thévenot sont structurés par six principes axiomatiques, et répondent à *« deux exigences fondamentales fortement antagoniques » (Jetté, 2001, p. 10) :*

1. *« Une exigence de commune humanité, qui suppose une forme d'identité partagée par toutes les personnes ; » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 101)*
2. *« Une exigence d'ordre sur cette humanité » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 101)*

« (...) *Tandis que le « bien commun » [dont on parlera ci-après] est la clé de voute de la construction qui doit assurer la compatibilité entre ces deux exigences.» (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 101)* Il faut noter qu'un septième monde fera son apparition avec Boltanki et Chiapello en 1999.

3.3. Les axiomes

Les mondes obéissent à 6 caractéristiques appelées « Axiome » — pour reprendre le terme utilisé par Boltanski et Thévenot dont voici les principes :

1 « La commune humanité des membres de la cité »

Le but de ce principe est d'exclure toutes formes d'esclavage et de reconnaitre que tout Homme est un être humain : il n'existe aucunement de sous-homme. *« Ces constructions définissent des*

mondes pérennes où règne un accord perpétuel de tous avec tous » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 97)

2 « Le principe de dissemblance »

Il est impossible que l'Eden existe, un membre peut être traversé par deux mondes. *« Leurs différenciations permettront des formes de justifications des actions et des épreuves pour attribuer les états. » (Jetté, 2001, p. 11)*

3 « La commune dignité des membres de la cité »

La commune dignité permet à tous les membres d'accéder à tous les états et cet accès est identique pour chaque membre. Tout le monde peut potentiellement accéder à un état.

> *« Le modèle d'humanités à plusieurs états ouvre donc la possibilité d'accords non triviaux et de désaccords qui restent limités à des litiges sur l'attribution d'un état à une personne, sans entrainer immédiatement un différend plus profond sur la définition de ses états » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 98)*

4 « Les états sont ordonnés »

On admet au sein d'un état qu'il y ait un grand (qui adhère complètement aux valeurs du monde et un petit (qui s'oppose aux valeurs du monde). Une hiérarchisation est donc indispensable au sein du monde pour pouvoir venir à bout d'un conflit. L'ordre est donc *« nécessaire pour coordonner des actions et justifier des distributions. » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 98)*

À titre d'exemple, voici comment on pourrait expliquer les statuts de « Grand » et « Petit » dans le monde domestique et de l'opinion :

Type de monde	**Grand**	**Petit**
Domestique	Grand-Père *(incarne la tradition)*	Enfant *(qui est sous la responsabilité du « grand »)*
Opinion	Star *(on s'identifie à la star)*	La personne banale *(aucune identification)*

5 « La formule d'investissement »

Pour pouvoir atteindre un état supérieur au sein d'un monde, il faut qu'il y ait eu un investissement. Chaque acteur étant libre d'accès dans les états, la tension entre les « petits » ou les « grands » n'existe pas, car il a fallu un sacrifie au « grand » pour arriver là où il est. *« Les bienfaits attachés à l'état supérieur seront enclins, plutôt qu'à supporter le coût qu'implique l'accès à l'état supérieur, à remettre en cause ce coût » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 99)*

6 « Le bien commun »

Cet axiome joue un rôle majeur. On est d'accord que quelqu'un soit plus grand que nous à partir du moment où on lui reconnait une activité bénéfique pour la communauté. Cela induit des qualités altruistes pour atteindre un état de grandeur supérieur. Chaque monde a son principe supérieur de bien commun.

Par exemple dans le monde civique, le principe supérieur commun est le collectif. Ainsi dans ce monde, l'association des étudiants sera considérée comme « grand », car elle s'organise pour ne faire qu'un afin de servir la collectivité.

3.4. Les mondes

Comme nous l'avons expliqué plus haut, ils sont aux nombres de sept : le monde domestique, industriel, marchand, de l'inspiration, de l'opinion, civique et par projet. Ces mondes créés par Boltanki et Chiapello en 1999 doivent répondre aux 6 axiomes expliqués ci-dessus. Procédons à leurs descriptions avec en support une synthèse du tableau des principales spécifications des mondes communs créé par Boltansky et Thévenot (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 177). Pour chaque monde, nous allons essayer d'émettre une hypothèse en regard du décret Paysage afin de mieux comprendre comment ces mondes peuvent être mobilisés.

3.4.1. Le monde domestique

Principe Supérieur Commun	Formule d'investissement	État du grand	État du petit
La tradition	Le devoir, la serviabilité	La supériorité hiérarchique bienveillante, fidèle, paternaliste.	Être instable, attire l'attention, se fait remarquer

Le principe-clé de ce monde est le lien proche, la famille, la tradition et la communauté. L'individu correspond à

> *« un maillon pris entre un supérieur dont il reçoit, par l'intermédiaire d'une relation personnelle, une puissance d'accès à la grandeur, et des inférieurs qu'il englobe et qu'il incarne. Le lien entre les êtres est conçu comme une génération du lien familial : chacun est père pour ses subordonnés et entretient des relations filiales avec l'autorité. » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 116)*

Comme explicité par Jetté, *« chacun connait son rang, sa grandeur, et se connait lui-même. » (Jetté, 2001, p. 12)* Chaque individu connait sa place au sein de la cité domestique.

L'enseignement est de moins en moins hiérarchisé. Dans les structures précédentes, le professeur avait un statut d'autorité non contesté vis-à-vis de l'étudiant, instituant une relation hiérarchisée « professeur-étudiant », représentative du monde domestique. Actuellement, avec le décret Paysage, le professeur doit s'adapter à de nouvelles pédagogies qui en font davantage un coach dont le rôle est d'accompagner au mieux l'étudiant dans son cursus scolaire.

3.4.2. Le monde industriel

Principe supérieur Commun	Formule d'investissement	État du grand	État du petit
L'efficacité	Le progrès, l'effort, le temps, l'argent, le renoncement à court terme pour l'avenir	Le performant, le fiable, le fonctionnel, l'opérationnel	Être improductif, inadapté, inefficace, inadéquat

Le principe clé de ce monde est l'efficacité. On peut émettre l'hypothèse que le décret Paysage, ayant pour objectif la promotion à la réussite, prône une plus grande efficacité de l'enseignement supérieur. Cette efficacité se mesure donc dans la réussite du plus grand nombre d'étudiants, lequel doivent par ailleurs être performants, donc efficaces. Efficacité qui se marque dans la capacité de l'étudiant à réussir dans tous ses cours pour atteindre la diplomation.

La comparaison internationale est désormais courante grâce à différentes études menées comme Pisa pour l'enseignement secondaire ou Shangaï pour l'enseignement supérieur. Les *European Credit Tranfert System* appliqués partout en Europe deviennent un outil de mesure et de

comparaison pour classifier les universités et Hautes Écoles en fonction des performances qu'elles peuvent obtenir.

3.4.3. Le monde marchand

Principe supérieur Commun	Formule d'investissement	État du grand	État du petit
La concurrence	L'opportunisme, le contrôle des émotions, le détachement	Le millionnaire (mener la grande vie), le gagnant (posséder ce que les autres désirent)	Être pauvre, échouer, rejeter les objets

Le principe supérieur commun est la concurrence. Dans ce monde, les transactions de biens et services vont permettre à certains de s'enrichir. Ces personnes seront considérées comme « grandes » tandis que les individus démunis seront considérés comme « petit ». Comme l'explique Christian Jetté, la richesse du fortuné profite à tous et c'est ce qui constitue le bien commun. Cela passe « par une mise en évidence de l'harmonie d'une distribution pourtant inégale des états de grandeur, qui résulte de la concurrence des appétits régulés pas l'accès aux biens rare (la main invisible). Ce sont les riches qui, par les affaires qu'ils réalisent, entretiennent la concurrence sur un marché. C'est en ce sens que le luxe profite à tous, et non pas par l'industrie qu'il ferait vivre. » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 103)

Un parallélisme pourrait être appliqué entre la monnaie pour le système économique et les ECTS pour l'enseignement. L'outil de mesure « acquisition des ECTS » étant identique pour les Universités et Hautes Écoles d'Europe, cela pourrait permettre une mise en concurrence des établissements sur le marché de l'enseignement.

3.4.4. Le monde de l'inspiration

Principe supérieur Commun	Formule d'investissement	État du grand	État du petit
L'inspiration	L'évasion hors habitudes, la remise en question, le risque	Illumination, l'expérience d'une transformation intérieure, l'état spontané échappant aux mesures	Être attaché aux signes extérieurs (monde de l'opinion), ou aux habitudes (monde domestique)

Le monde de l'inspiration fuit la gloire, l'inspiration mène les artistes à créer et imaginer hors des codes préétablis. C'est ainsi que l'on peut dire qu'un artiste est considéré comme « grand », car il ne porte pas d'attention aux objets, mais porte un point d'attention à l'original. Son contraire, le « petit », est celui qui respecte les normes établies et qui doit garder le cap de sa trajectoire de vie.

Par exemple, un étudiant portant de l'intérêt pour le domaine agronomique, voir une passion pour une thématique gravitant autour de ce domaine (apiculture, environnement, monde marin…). Par l'attrait particulier qu'il a vis-à-vis de la matière enseignée, l'étudiant trouvera certainement dès le départ plus de sens à l'enseignement suivi. Grâce à la passion qui l'anime, on peut aisément croire qu'il poursuivra coûte que coûte ses études. Il sera considéré dans le monde de l'inspiration comme « le grand », contrairement à l'étudiant qui choisit ses études sans conviction. Ce dernier poursuivra peut-être davantage ses études grâce à la possibilité qu'offre le décret de toujours poursuivre ses études et non pas par conviction.

3.4.5. Le monde de l'opinion

Principe supérieur Commun	Formule d'investissement	État du grand	État du petit
L'opinion publique	La révélation de soi, le renoncement à la vie privée et au secret	La célébrité, la reconnaissance, le succès, la personne réputés	Être banal, ne pas avoir d'image, être méconnu

Le regard des autres à une importance capitale dans ce monde : Plus une personne est reconnue, visible et réputée, plus elle est « grande ». « La reconnaissance de la réputation se porte directement sur les personnes et les attributs » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 128). Ne dit-on pas que tel ou tel établissement à bonne réputation par rapport à un autre ? On peut supposer

qu'avec l'européanisation de l'enseignement supérieur, la réputation des établissements d'enseignement sera de plus en plus prise en compte par les différentes personnes qui devront à terme opérer un choix.

3.4.6. Le monde civique

Principe supérieur Commun	Formule d'investissement	État du grand	État du petit
La volonté collective	La participation, la solidarité, le renoncement à l'intérêt particulier et immédiat	L'appartenance à l'espace public, confédératif, représentatif, réglementaire	Être coupé de la base, individualiste, minoritaire, irrégulière

L'intérêt général a une importance capitale, la priorité est de servir la collectivité et non son intérêt particulier. Les valeurs comme la solidarité et l'équité sont fort présentes. Comme le souligne Grootaers, « l'enseignement permet de remplir trois missions fondatrices… : forger un nouvel individu rationnel, faire partager des valeurs civiques communes et distribuer les positions sociales de manière juste via la réussite sociale et les diplômes auxquels celle-ci conduit » (Grootaers, 2006, p. 36) Le décret Paysage souhaite démocratiser l'enseignement supérieur et le rendre accessible à tous. En permettant à tous les étudiants de parfaire ses acquis tout au long de sa vie, il fait référence au monde civique par la volonté collective que le décret prône.

3.4.7. Le monde par projet

Principe supérieur Commun	Formule d'investissement	État du grand	État du petit
Le projet et la prolifération des liens	Pour l'individu, le renoncement à la stabilité, à la sécurité	Savoir s'engager, s'impliquer	Inadaptable, l'enraciné, l'attaché à un statut

Le monde par projet est né avec l'apparition du management, pour donner suite à l'essoufflement des productions de type fordiste. Désormais, les membres du monde par projet se croisent au détour d'un projet. Une fois ce dernier terminé, ils en entament un nouveau. La construction du monde par projet est donc une réponse au nouvel esprit du capitalisme qui « amène chaque individu à être maitre de lui-même, ce qui correspondrait à la fin des

organisations dans la mesure où chaque individu construit sa vie qui devient sa propre organisation. » (Boltanski & Chiapello, les fiches de lectures de la Chaire D.S.O, s. d, p. 18)

On peut émettre l'hypothèse que le fait de responsabiliser l'étudiant, et notamment en lui donnant une certaine autonomie, l'amène à réaliser son propre projet d'études, qu'il construit notamment en élaborant lui-même son programme annuel.

3.5. Que retenir de la théorie de la justification dans le cadre de ce mémoire

À la suite de la théorie de la justification, nous émettons plusieurs hypothèses en lien avec le décret Paysage et le système hybride qui désormais en découle :
Ainsi, nous supposons que la politique éducative amenant au décret Paysage fait intervenir plusieurs mondes :

- le monde civique par la création d'un décret ayant pour intention la promotion à la réussite pour tous ;
- le monde industriel par la performance attendue de la part de notre enseignement et donc de nos étudiants en regard aux établissements européens ;
- le monde par projet répondant à la réalisation d'objectif par l'acquisition de compétence et par la responsabilité qui incombe aux étudiants suite à la mise en place du décret Paysage ;
- le monde de l'inspiration, où l'enseignement permet à l'étudiant de s'épanouir dans le domaine qu'il choisit.

Par ces constats, nous estimons que le redoublement, dispositif dépendant du monde civique et industriel par sa fonction avait pour but d'offrir la possibilité à l'ensemble des étudiants d'être plus performant en acquérant les notions non acquises. Ce dispositif fait désormais place au système hybride dépendant du monde civique par sa volonté collective, et du monde par projet en répondant à l'acquisition de compétences par les étudiants et par la capacité d'adaptation de l'étudiant face à son parcours scolaire.

PARTIE PRATIQUE

La partie pratique de ce mémoire est scindée en différents volets. Nous rappelons d'abord les hypothèses et la question de recherche. Ensuite, nous présenterons l'échantillonnage sélectionné, les raisons de ce choix. Le guide qui nous a permis de réaliser les entretiens sera présenté ainsi que la méthode d'analyse qui sera employée. Par l'application de cette dernière, nous analyserons les résultats des entretiens notamment en mobilisant la théorie de la justification. Cela nous mènera à la partie conclusive qui vérifiera la pertinence de notre question de recherche et nous permettra d'entamer la dernière partie, la conclusion et la discussion.

3.6. **Question de recherche et hypothèse**

La première hypothèse présentée dans ce mémoire suppose que la politique éducative du décret Paysage a amené le déplacement des contraintes vers les étudiants. Précédemment, on pouvait estimer que la contrainte était amenée par les règles régissant l'enseignement et donc externe à l'étudiant. À titre d'exemple, c'est l'établissement d'enseignement qui décidait clairement de la réussite ou de l'échec de l'étudiant par le système d'année. Désormais, par le système d'acquisition de crédits, les étudiants doivent intégrer eux-mêmes la situation dans laquelle ils se trouvent et y réagir le plus adéquatement possible. La manière dont les étudiants vont intérioriser la contrainte et leur façon de réagir face à celle-ci est différente pour chacun d'eux. On émet donc comme seconde hypothèse qu'une ambivalence sera présente face aux contraintes et qu'elle dépend de nombreux facteurs qui peuvent être familiaux, économiques, sociologiques, éducationnels… forgeant le caractère de l'étudiant tout au long de sa vie. Ces deux hypothèses nous ont amenés à la question de recherche suivante :

Décret Paysage :
Comment la réforme de l'enseignement supérieur déplace-t-elle les contraintes de l'extériorité du dispositif vers une responsabilisation de l'étudiant amenant une ambivalence face à ces contraintes ?

3.7. La population cible

Pour étayer cette question de recherche, l'étude que nous avons réalisée est basée sur un échantillon d'étudiants et d'enseignants d'un bachelier professionnalisant en agronomie au sein d'une Haute École. Ce bachelier étant géographiquement décentralisé du pôle central de la Haute École, il a la particularité de fonctionner en petite structure qui privilégie les contacts humains. On y compte plus ou moins 200 étudiants et une trentaine de professeurs. Les étudiants sont appelés par leurs prénoms et sont connus du corps enseignant et administratif, démontrant une relation de proximité et d'écoute.

3.8. Le guide d'entretien, le déroulement des entretiens, et leurs retranscriptions

Le travail exploratoire mené a pour but d'enrichir la recherche. Afin de mener à bien les entretiens, deux guides d'entretien ont été créés : un pour les enseignants, l'autre pour les étudiants. Ils ont été élaborés grâce à la théorie explicitée dans le « Manuel de Recherche en sciences sociales » de Van Campenhoudt L, Quivy J-C et Marquet J. Le choix s'est porté sur des entretiens semi-directifs prônant des questions larges. On y retrouve plusieurs questions touchant le même thème permettant de recentrer l'étudiant ou l'enseignant sur la thématique choisie. Les guides d'entretien en annexe de ce mémoire sont élaborés en différentes parties et visent les mêmes objectifs, à savoir :

- Vérifier la compréhension du décret par l'étudiant ou l'enseignant.
- Percevoir les contraintes amenées par le décret Paysage à la suite des résultats obtenus au terme d'une année d'étude au bloc 1 ?

Dans le cadre de la crise sanitaire que nous vivons, les entretiens se sont déroulés à l'aide de l'application Teams. L'entretien débute avec une mise en confiance de l'interlocuteur et une garantie de l'anonymat. Les enregistrements ont été réalisés dans le seul but de les retranscrire afin d'être exclusivement utilisés dans le cadre de ce mémoire.

Chaque entretien a été retranscrit dans son intégralité dans un tableau reprenant :

- Le numéro de la prise de parole
- Le sigle « MA » pour maitre-assistant ou « E » pour étudiant, suivi du numéro de l'entretien
- Les propos de la personne qui s'exprime

Après une lecture approfondie des différents entretiens, chacun d'eux sera analysé séparément grâce à un tableau de 4 colonnes (en annexe) qui reprendra :

- Dans la première colonne : les extraits des entretiens jugés pertinents ainsi que le numéro de la prise de parole et le sigle. Par exemple (§ 1, E4) signifie que le propos a été repris dans la première ligne au sein de l'entretien de l'étudiant 4 ;
- Dans la deuxième colonne : les propos tenus qui sont neutres vis-à-vis du décret Paysage ;
- Dans la troisième colonne : les propos tenus qui sont en accord avec le décret Paysage ;
- Dans la quatrième colonne : les propos tenus qui sont en désaccord avec le décret Paysage.

Pour la lecture de ces tableaux annexés, deux codes couleurs ont été utilisés pour l'analyse à savoir :

- Le jaune révèle le but du décret, les conséquences favorables et défavorables du système hybride.
- Le vert souligne les différentes formules permettant d'identifier les mondes de Boltanski et Thévenot

3.9. **Méthode d'analyse**

L'objectif des entretiens est donc de comprendre comment les différentes contraintes ont été intériorisées par les étudiants suite à l'instauration du décret Paysage. Il sera également intéressant de connaitre les mondes qui ont été mobilisés pour justifier leurs positionnements face à ces contraintes. Lors de chaque entretien, les enseignants et étudiants ont d'abord exprimé quel était à leurs yeux le but premier du décret Paysage. Cette première question nous a permis de comprendre quel était leur niveau de connaissance de ce décret. En effet, il aurait été inutile de poursuivre un entretien avec un acteur qui n'est pas au fait de l'objet étudié. Ce cas de figure ne s'est pas présenté. Après avoir retranscrit et lu attentivement l'entièreté des entretiens, différents propos ont été tenus par l'ensemble des étudiants et des enseignants sur plusieurs contraintes émanant du décret Paysage. En effectuant une lecture croisée des entretiens, nous avons pu constater que des thématiques semblables ont été soulevées par les différents acteurs. Nous avons donc rassemblé les dires des enseignants et des étudiants autour de plusieurs thématiques qui seront présentées dans le point suivant. Grâce aux entretiens, nous détaillerons la justification amenée par les enseignants et les étudiants sur ces contraintes afin

d'expliciter la justification qu'ils avancent. Pour ce faire, nous utiliserons la grille d'analyse de Christian Jetté (en annexe 3) lorsqu'il est possible de l'utiliser. Elle a été inspirée par la théorie de la justification vue au point 3. Cette grille reprend donc les différentes spécificités des mondes de Boltanski et Thévenot. Elle présente une grammaire constituée du principe supérieur commun, de l'état du grand, de l'état du petit, des formules d'investissements et des relations entre les êtres. Cette grille d'analyse nous permettra d'identifier le monde que l'étudiant ou l'enseignant mobilise pour justifier sa position vis-à-vis des thématiques explicitées ci-dessus.

4. Analyse des résultats de l'intériorisation de la contrainte et de la notion d'ambivalence

4.1. Présentation des thématiques :

Comme expliqué ci-dessus, la lecture des entretiens a mis en évidence différentes thématiques qui nous permettront de comprendre comment le déplacement de la contrainte a eu lieu suite à l'application du décret Paysage. Celles-ci ont été abordées par les enseignants, par les étudiants ou parfois par les deux. Nous analyserons donc les entretiens par thématique suivant les différents échantillonnages.

Thématiques abordées sur le décret Paysage	Acteurs qui ont abordés la thématique
L'allongement des études pour les étudiants	Enseignants
L'esprit de groupe au sein des étudiants	Enseignants
La motivation des étudiants	Enseignants
La charge de travail pour les enseignants	Enseignants
La poursuite des cours	Étudiants
La charge de travail pour les étudiants	Étudiants
la motivation	Étudiants
L'acquisition des compétences	Étudiants

L'analyse débute par le témoignage des enseignants et sera suivie par les quatre échantillonnages d'étudiants nommés respectivement 1A, 1B, 2A et 2B.

4.2. **Analyse de la justification par thématique des enseignants :**

4.2.1. Echantillonnage des enseignants

Les enseignants sélectionnés font partie du même département et de la même Haute École que les étudiants. Plusieurs d'entre eux ont répondu positivement à ma demande d'entretien, mais seuls trois étaient déjà enseignants avant la mise en place du décret Paysage en 2014-2015. Cette ancienneté est importante, car elle leur permet d'avoir du recul sur ce décret Paysage et sur les décrets ou mesures précédentes qui régissaient l'enseignement supérieur. Il nous semble que par la taille (200 étudiants) du département agronomique de la Haute École, les enseignants connaissent bien leurs étudiants et leurs parcours scolaires. C'est pourquoi nous avons choisi de les interroger.

Tableau reprenant le profil des 3 enseignants interrogés :

Pseudonyme	Genre	Ancienneté au sein de la Haute École	Parcours professionnel
MA1	H	10 ans	- Professeur cours de FLE - Cabinet ministériel - Chercheur à l'université - Enseignement en promotion sociale - Enseignement en haute École - Enseignement à l'université
MA2	F	31 ans	- Travail dans le privé (2 ans) - Enseignement supérieur
MA10	H	7 ans	- Travail dans une association - Travail dans le secteur privé agricole - Enseignement supérieur en haute école

Parmi les réponses positives à ma demande d'entretien, deux hommes (MA1 et MA 10) et une femme (MA2) ont accepté d'échanger pour ce mémoire. Les 3 enseignants ont plus de 5 ans d'ancienneté, c'est un point important, car comme je l'ai expliqué plus haut, cela leur permet d'avoir un peu de recul sur le décret Paysage et sa mise en place lors de l'année académique 2014-2015.

4.2.2. Thématique de l'allongement des études

En ce qui concerne les dérives engendrées par le décret Paysage, une unanimité est rencontrée sur le fait d'un allongement des études avec la présence d'un surcoût qu'il génère pour la société et cela, quels que soient les mondes mobilisés par les enseignants. Le MA1 exprime

> « [...] *Avec le décret Marcourt, on essaye de garder les étudiants le plus longtemps possible [...] Enfin moi, je me retrouve en première année avec des étudiants qui ont 24 ou 25 ans, ce n'est pas si rare que cela. Alors sans vouloir jouer les conservateurs, moi je dirais qu'à 22 ans, j'avais déjà mon premier master alors qu'ici, il y a des gens qui se trouvent en première ou en deuxième année* » (§ 24, MA1).

En évoquant le monde industriel par une comparaison de sa situation à 22 ans, où il possédait « déjà son master », il s'estime plus performant que les étudiants actuels. Ainsi, il suggère que l'allongement des études provient à la fois d'un manque de performance des étudiants et en même temps que cet allongement des études découle des règles établies par le décret Paysage en lui-même qui « trainent » les étudiants. Dans son entretien, le MA2 utilise systématiquement des exemples issus de son cercle familial. Cela correspond à la figure harmonieuse du monde domestique. Au sujet de l'allongement des études, il prend pour exemple un membre de sa famille *« (...) Comme ma nièce, les étudiants n'ont pas l'impression d'avoir des échéances très..., comment dire irrémédiables... ça traine en longueur, donc ça engendre des surcoûts. » (§ 10, MA2)* Le MA10 estime que l'allongement des études est dû à *« un manque de pédagogie dans lequel il (le décret Paysage) a été fait, du coup, personne n'y comprend rien. » (§ 28, MA10)* Finalement, le MA2 et le MA10 disculpent l'étudiant en remettant respectivement la faute d'une part sur le manque d'échéance qui n'a pas été instauré dans le décret Paysage, et d'autre part, par « la lasagne institutionnelle » entourant le décret qui entraine un manque de pédagogie et par conséquent un manque de compréhension du décret de la part de l'étudiant. En fin de compte, pour le MA10, cela ne leur permet pas d'utiliser le décret à bon escient. L'allongement des études est perçu pour les trois enseignants comme une conséquence défavorable du décret Paysage.

4.2.3. Thématique de l'esprit de groupe au sein des étudiants

D'après les enseignants, l'esprit de groupe s'estompe petit à petit avec le décret Paysage. Dans le monde civique, le principe supérieur commun est la volonté collective. Les classes devenues plus hétérogènes renforcent l'être individualiste, conséquence directe de l'individualisation des Programmes Annuels des Étudiants (PAE). Les étudiants ayant tous des programmes différents,

ils forment désormais des groupes distincts pour chaque cours contrairement au système par année où les étudiants suivaient l'ensemble des cours assignés au bloc « classe ». On passe donc d'un système collectif avec la notion de classe et d'année à un système individualiste avec les PAE. L'individualisme est lui considéré comme l'état du « petit » dans le monde civique. Dans son entretien, le MA2 évoque les réformes précédant le décret Paysage : *« (...) je pense notamment à l'orientation TGA[2] (...) dans le temps, c'étaient des classes très unies, ils faisaient « tout ensemble » (...) y avait un esprit de classe très très soudé » (§ 59, MA2).* Pour cet enseignant, le terme « classe » incarne le collectif et par conséquent le « grand ».

Le MA10 estime également *« qu'au lieu d'avoir un groupe homogène, j'ai un groupe hétérogène parce que j'ai des étudiants qui ont des parcours différents. J'ai donc dû adapter ma pédagogie » (§ 92, MA10).* Il estime *que « c'est un peu moins bon pour le groupe classe... les liens se créent un peu moins par eux-mêmes et il y a peut-être aussi pour nous (enseignants) un rôle à développer pour créer ce groupe » (§ 96, MA10).* Le MA1 exprime quant à lui que *« c'est bien d'individualiser chaque étudiant, mais à un certain moment tu perds aussi l'esprit de corps » (§ 22, MA1).*

Pour les trois enseignants, l'individualisation des programmes amène à une diminution de l'esprit de classe. Avec le système par année (avant le décret Paysage), l'esprit de groupe était considéré comme le « grand » dans le monde civique contrairement à l'individualisme considéré comme le petit. On peut donc penser au vu de l'analyse sur cette thématique que pour les enseignants, le décret Paysage diminue l'esprit de groupe et augmente l'individualisme. Face à cette thématique, les 3 enseignants estiment que c'est une perte, mais le MA10 souligne que cela peut également être une opportunité pour l'enseignant de développer un nouveau rôle. L'enseignant doit s'attacher à développer les liens entre les étudiants appartenant à la même unité d'enseignement (UE). La prolifération de liens entre les étudiants au sein des UE suivies répondrait alors au monde par projet. Ainsi l'étudiant s'élève au rang de « grand » s'il intériorise le fait qu'il doit être une personne conviviale et disponible pour les autres. Ce comportement permettant de tisser des liens avec ses semblables qu'ils rencontrent au sein des unités d'enseignement suivies ensemble.

[2] Orientation Techniques et Gestion Agricoles

Une ambivalence est constatée sur la thématique « l'esprit de groupe ». La perte de l'esprit de groupe est perçue comme une conséquence négative, mais elle est également perçue comme positive par la possibilité de développer un nouveau rôle pour les enseignants.

4.2.4. Thématique de la motivation des étudiants

La motivation de certains étudiants à poursuivre leurs études grâce au système hybride amène plusieurs effets selon les enseignants. Pour le MA10, certains étudiants finissent par être diplômés « à l'usure ». Ils obtiennent leur diplôme sans que l'entièreté des compétences soit acquise. En effet, les étudiants qui ont raté des cours ont la possibilité d'ajouter à leur programme des crédits de cours de l'année supérieure. Par conséquent, ils arrivent que les étudiants soient en année finalistes avec des cours qu'ils ne cessent de représenter d'année en année sans jamais les réussir. La conséquence pour les enseignants est qu'ils finissent par lâcher prise :

> *« on va quand même finalement les diplômer parce qu'on ne sait plus quoi faire avec eux et eux ne savent plus quoi faire avec eux-mêmes. Cependant, à un moment il faut passer à autre chose, ça fait 5 ans qu'ils sont là et qu'ils n'ont toujours pas réussi certaines compétences. » (§ 68, MA10)*

Il arrive donc que la motivation mène l'étudiant à s'obstiner dans son choix d'études alors que l'enseignant trouve l'étudiant inadapté : il ne sait pas quoi faire de lui-même et ne répond pas aux attentes instaurées par le système. En utilisant le terme inadapté, le MA 10 fait sans équivoque référence au « petit » du monde industriel pour montrer son désaccord. Il remet donc en question la place légitime de l'étudiant dans son choix d'études. Cette remise en cause de la légitimité de la place de l'étudiant est également partagée par le MA2 : *« Le système permet à des personnes qui n'aurait peut-être pas pu continuer... de continuer, donc, on peut se poser, pour certaines personnes la question suivante : sont-elles vraiment à leur place quand elles terminent ? » (§ 12, MA2)* Pourtant, un peu plus loin dans l'entretien, le MA10 explique que la possibilité de poursuivre les cours des années supérieures est également perçue comme un facteur de motivation qui leur permet d'avancer : *« OK, tu n'as pas tout réussi, mais vas-y quand même. » (§ 68, MA10)* D'après le MA2, la possibilité de suivre les cours est un signe positif respectant la volonté du décret par la promotion à la réussite, mais (…)

> *« ça dépend un petit peu à quel type d'étudiant tu as affaire. Tu as aussi des étudiants... euh... qui pourraient aussi se démotiver ou quoi, et la possibilité de prendre des cours de deuxième bah ça peut les remotiver peut-être. Donc euh... voilà, ils n'ont pas*

l'impression de rester... euh... uniquement en première. Ils ont déjà un peu l'impression... donc, au niveau de la motivation, peut être que pour certains, voilà, comme ils vont prendre des cours peut être plus spécifique à leur option peut être plus attrayant pour eux, ça va les garder accrocher alors que s'ils étaient restés en première, ben ils n'auraient pas eu accès à ces cours-là, ben voilà, peut-être qu'ils auraient décroché. Le fait peut-être d'avoir l'impression d'avancer en garde certains accrochés, je pense. » (§ 55, MA2)

L'extrait ci-dessus est très intéressant. Le MA2 explique que « ça dépend du type d'étudiant ». Le choix judicieux d'ajouter ou pas des cours de l'année supérieure à son programme résulte de la manière dont l'étudiant intériorise le message perçu. Ce n'est dès lors plus la politique éducative qui décide à la place de l'étudiant sur le choix à opérer. À ce sujet, le MA1 s'exprime en termes de responsabilisation de l'étudiant *« (...) Et en même temps de prendre aussi l'avance pour le reste. Ben oui quelque part, ça ouvre la responsabilité de l'étudiant » (§ 47, MA1).* D'un autre côté, le MA1 estime que le décret se veut bienveillant (Monde domestique) face aux étudiants qui quittent le secondaire, et pour qui la première année d'études dans le supérieur est synonyme de beaucoup de changements. La possibilité de suivre des cours de l'année suivante, et cela même avec un échec, permet à l'étudiant de garder une motivation pour faire face à l'adaptation en douceur à l'enseignement supérieur. Cela est également valable pour les étudiants qui ont un échec dit accidentel.

4.2.1. Thématique de la charge de travail des enseignants

Deux enseignants estiment que leur charge de travail a augmenté : pour eux, c'est une conséquence défavorable du décret Paysage. Pour se justifier, deux mondes sont évoqués : le monde industriel pour le MA2, par la mesure du travail réalisé en *invoquant « tu dois corriger 5 fois une copie... (...) mince, je fais plus mon boulot que lui (l'étudiant) et ce n'est pas normal » (§ 18, MA2)* et le monde civique, car imposé par le décret pour le MA1 : *« Il y a cette charge administrative qui est devenue beaucoup, beaucoup, beaucoup plus importante et qui finalement nous écarte de notre métier. » (§ 22, MA1)* Ils sont tous les deux d'accord face à cette conséquence qu'ils estiment comme défavorable. Cependant, la justification qu'ils avancent n'est pas la même suivant les enseignants : l'un exprime la charge de travail personnel dû au manque d'assiduité des étudiants tandis que le second pointe une conséquence de la mise en application du décret Paysage qui exige beaucoup plus de travail administratif et éloignent

les enseignants de leur métier à savoir : *« faire de la recherche, écrire, donner cours, enseigner, partager son savoir. » (§ 22, MA1)* Le MA10 a une tout autre conception de l'augmentation de la charge de travail. Pour lui, *« le prof, il est très confort, c'est comme les fonctionnaires. Ils ont une situation et ils ont l'impression que ça va être stable, et cela pour toujours. Et non, c'est changeant et ils n'en veulent pas (...) Dans notre époque, le changement, ça va souvent avec certaines pertes d'autonomie ou d'avantage » (§ 86, MA10)*. Pour le MA10, c'est le professeur qui ne veut pas s'adapter au nouveau décret par peur de sa perte d'autonomie et de ses différents avantages.

4.3. Analyse des entretiens des étudiants :

4.3.1. Echantillonnage des étudiants

Neuf étudiants : 4 hommes et 5 femmes ont accepté de participer à l'entretien. Cela permet à chaque échantillonnage d'être au moins composé de deux étudiants. Il est d'abord séparé en deux parties. L'échantillonnage 1 est constitué des étudiants commençant leurs cursus académiques, tandis que l'échantillonnage 2 est représenté par les étudiants finalistes. Au sein de cette première subdivision, une seconde est opérée avec pour caractéristique : le nombre de crédits acquis au terme de l'année académique 2019-2020. Il s'agira pour l'échantillonnage 1, du « 1A » et du « 1B » et pour l'échantillonnage 2, du « 2A » et du « 2B ».

Échantillonnage 1 : Étudiants en début de parcours

- **Échantillonnage « 1A » :** Ce sont les étudiants qui au terme de leur première année d'études au sein de la Haute École (année académique 19-20) ont acquis entre 30-44 crédits sur 60 crédits. Ils restent inscrits au bloc 1 avec un programme de maximum 60 crédits, mais ont la possibilité d'ajouter des cours du bloc « poursuite d'études » à leur PAE pour l'année académique 2020-2021.

- **Échantillonnage « 1B » :** Ce sont les étudiants qui au terme de leur première année d'études au sein de la Haute École (année académique 19-20) ont acquis entre 45-59 crédits sur 60 crédits et qui par leur résultat réussissent leur première année d'étude (bloc 1). Ils sont donc lors de l'année académique 20-21 en bloc « poursuite d'études » (bloc 2) avec un PAE de minimum 60 crédits et l'obligation de représenter les cours du bloc 1 échoués.

Échantillonnage 2 : Étudiants finalistes

- **Échantillonnage « 2A » :** Il est composé des étudiants qui au terme de leur première année d'études avaient acquis entre 30-44 crédits sur 60 crédits. Pour rappel, ils ont recommencé leur bloc 1 avec un programme de maximum 60 crédits, mais ont eu la possibilité de suivre des cours du bloc « poursuite d'études » (bloc 2).

- **Échantillonnage « 2B » :** Il est composé des étudiants qui au terme de leur première année d'études avaient acquis entre 45-59 crédits sur 60. Dès lors, ils avaient réussi leur première année d'étude (bloc 1) et sont donc désormais en bloc « finalistes ». Ils ont pu tout au long de leur parcours scolaire à la Haute École se retrouver avec des cours d'années différentes lors d'une même année académique.

Tableau reprenant le profil des étudiants par échantillonnage :

Pseudonyme	Genre	Parcours professionnel
Echantillonnage	1A	Etudiants du bloc 1 ayant obtenus entre 30 et 44 crédits à la fin de leur année académique
E4	F	a réussi 30 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiante issue de l'enseignement secondaire général français (bac scientifique). Pas d'information sur la durée de son parcours scolaire dans l'enseignement secondaire. ⇨ Réalise 2 années à l'université en médecine vétérinaire, mais elle échoue et doit se réorienter. ⇨ Les parents ont réalisé des études universitaires
E7	H	a réussi 34 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiant issu de l'enseignement secondaire de qualification en option art. Il double sa 3ème humanité. ⇨ Il intègre directement les études en agronomie après ses humanités. ⇨ Le père est ouvrier et la mère a fait des études supérieures de type court.
Echantillonnage	1B	Etudiants du bloc 1 ayant obtenus entre 45 et 59 crédits à la fin de leur année académique
E9	H	a réussi 49 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiant issu de l'enseignement secondaire général en option sciences/math. Pas d'information sur la durée de son parcours scolaire dans l'enseignement secondaire.

		⇨ Il intègre directement les études en agronomie après ses humanités. ⇨ Le père est ouvrier et la mère a fait des études supérieures de type court.
E12	H	a réussi 47 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiant issu de l'enseignement secondaire général. Pas d'information sur la durée de son parcours scolaire dans l'enseignement secondaire. ⇨ Il intègre directement les études en agronomie après ses humanités. ⇨ Pas d'information sur le diplôme des parents.
Echantillonnage	2A	Etudiants du bloc finaliste ayant obtenus entre 30 et 44 crédits à la fin de leur bloc 1
E5	H	a réussi 44 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiant issu de l'enseignement secondaire de technique de transition. Pas d'information sur la durée de son parcours scolaire dans l'enseignement secondaire. ⇨ Il a tenté l'université, mais a arrêté, car cela ne lui plaisait pas. Il a travaillé et voyagé et s'est découvert une passion pour les océans. ⇨ Sa mère a fait des études supérieures et son père est ouvrier.
E6	F	a réussi 44 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiante issue de l'enseignement secondaire général. Pas d'information sur la durée de son parcours scolaire dans l'enseignement secondaire. ⇨ Elle a réalisé une année à l'université, mais c'est trompé sur son choix d'études. ⇨ Son père est ouvrier et sa mère est femme au foyer
E11	F	a réussi 37 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiante issue de l'enseignement secondaire général option économie, la durée des études secondaires est de 6 ans. ⇨ Elle entame une année sabbatique pour l'apprentissage des langues après ses humanités. ⇨ Son père a fait des études universitaires et sa mère a fait des études supérieures de type court.
Echantillonnage	2B	Etudiants du bloc finaliste ayant obtenus entre 45 et 59 crédits à la fin de leur bloc 1
E13	F	a réussi 45 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiante issue de l'enseignement secondaire général, option sciences forte. Durée de l'enseignement secondaire : 6ans ⇨ Elle intègre directement les études en agronomie après ses humanités.

		⇨ Pas d'informations sur le diplôme des parents
E14	F	a réussi 48 crédits sur 60 crédits ⇨ Étudiante issue de l'enseignement secondaire général. Durée de l'enseignement secondaire : 6ans ⇨ Il intègre directement les études en agronomie après ses humanités. ⇨ Pas d'informations sur le diplôme des parents.

Comme les enseignants, les entretiens des étudiants ont mis en évidence certaines contraintes révélées par la mise en pratique du décret Paysage. Nous avons également procédé à l'analyse des entretiens autour de ces différentes thématiques en évoquant d'abord le point de vue de l'échantillonnage 1, puis celui de l'échantillonnage 2. Cela nous permettra de savoir si les différents points avancés par les étudiants sont différents suivant qu'ils sont en début de parcours où en fin de parcours d'études.

Les différentes thématiques rencontrées sont : la possibilité de suivre des cours d'une année supérieure, la charge de travail, la motivation et l'acquisition des compétences.

4.3.2. Thématique de la possibilité de poursuivre des cours de l'année supérieure en même temps que le suivi des cours résiduels

Par échantillonnage

- **Echantillonnage 1A**

Pour l'E7, la possibilité de suivre des cours *: « ça amène à des conflits horaires, des bêtises comme ça, de devoir faire des choix par rapport aux cours » (§ 86, E7).* L'étudiant ayant des cours de première année à suivre *« il ne va pas mettre son plein potentiel dans ses cours de deuxième donc c'est quelque chose qui ne va pas » (§ 86, E7).* L'E7 évoque le monde industriel pour souligner son désaccord par la non-utilisation du plein potentiel dans les cours de la part de l'étudiant. L'E4 défend le système du décret Paysage et trouve une utilité à la thématique de ce point en mobilisant le monde domestique et sa formule d'investissement : elle pense d'abord aux autres. D'ailleurs, lors de son entretien, elle relèvera plusieurs fois des exemples pour des étudiants en situation de handicap, situation qui est particulière. Le cas particulier fait partie de la forme de l'évidence du monde domestique. Elle explique : *« ça évite aux personnes qui ont 15 crédits de refaire une année juste pour 15 crédits » (§ 56, E4).* Cependant, un peu plus loin dans l'entretien, l'étudiante explique que : *« le décret n'est pas clair : les étudiants vont accumuler leurs cours, ils vont privilégier les nouveaux cours aux anciens cours et ils vont se*

remettre continuellement en échec par rapport à ces cours-là. Enfin, s'ils ne se disent pas de se privilégier aux crédits résiduels. » (§ 66, E4) Pour l'E4, dans un premier temps, cette possibilité est perçue favorablement en invoquant l'évitement de la perte de temps. On peut également lire au travers du second commentaire émis par l'étudiante que le manque de clarté du décret ne permet pas une utilisation à bon escient de cette possibilité de suivre des cours. Cela amène même à terme à l'échec des cours résiduels. Pour rappel, l'étudiante avait obtenu 34 crédits sur 60. Le manque de clarté du décret est la raison évoquée par l'étudiante pour justifier un manque de compréhension de celui-ci. L'E7, dans les propos qu'il tient ci-dessus, est plus catégorique. Pour lui, cette possibilité offerte est défavorable pour les étudiants. Cependant, il intériorise bien que cette possibilité l'amène à opérer des choix.

- **Echantillonnage 1B**

Bien que l'E12 ait réussi son bloc 1 en ayant obtenu 47 crédits sur 60, il aurait *« préféré parfois redoubler même si j'avais eu une année vide, car ce serait seulement 13 crédits sur 60 » (§ 16, E12).* Le fait de recommencer son bloc 1 aurait pu lui permettre de se *« concentrer sur une tâche à la fois » (§ 16, E12).* Cet étudiant souhaite donc réaliser un projet à la fois afin d'atteindre l'état du « grand » et de s'y impliquer pleinement. Il explique que poursuivre ses études en ayant des cours échoués au bloc 1, ça amène plus d'inconvénients que d'avantages.

L'E9 effectue un parallélisme avec le secondaire : *« En secondaire, si l'on ne réussissait pas, on restait dans la même année. » (§ 82, E9)* Cet étudiant a un crédit résiduel en informatique du bloc 1 et s'exprime à ce sujet. Il avoue ne pas avoir travaillé le cours les premières fois où il a dû le représenter. Pour lui, s'il avait été *« recalé en première, ben... j'aurais vraiment dû m'y mettre » (§ 134, E9).* Il estime donc que le redoublement qu'il appelle « la manière dure » est plus efficace que le décret Paysage qu'il trouve *« un peu laxiste » (§ 64, E9).* Cependant, suivre des cours de deuxième est pour lui, un point positif, car les cours sont plus orientés par rapport aux choix de leur option. L'étudiant conclut à plusieurs reprises dans son entretien que *« les élèves en dessous de 45 crédits devraient recommencer leur première année et ceux entre 45 et 59 crédits, cela doit être plus vu avec les profs en délibération » (§ 124, E9).*

Les deux étudiants sont dans une situation de réussite partielle pour le décret Paysage. Avec une réussite partielle à 49 pour l'un et à 47 crédits sur 60 pour l'autre. Pourtant, l'E12 aurait préféré doubler et l'E9 estime que le redoublement oblige l'étudiant à travailler. Cette obligation de travailler apparait, car elle est imposée par le système pour pouvoir poursuivre

ses études. On la constate par l'utilisation de l'expression : *« j'aurais vraiment dû m'y mettre » (§ 134, E9).* Ainsi, les étudiants expliquent qu'ils auraient préféré que la contrainte soit extériorisée à l'étudiant et donc soit imposée par le décret. L'E9 s'exprime également sur le seuil des 45 crédits qui est important pour lui. Il marque le seuil idéal qui autoriserait les étudiants à suivre des cours de l'année supérieure. Cependant, il a également admis que dans tous les cas, suivre les cours de l'année suivante est un point positif.

- **Echantillonnage 2A**

L'E6 avance comme premier argument qu'ayant déjà assisté aux cours de la première année d'études, il faut suivre ceux qui ne l'ont pas encore été. On peut comprendre que pour les étudiants chaque nouveau programme annuel de cours est un nouveau projet dans lequel ils doivent s'engager, ce qui explique leur choix de suivre les cours de deuxième année. Un second argument est que les cours de « poursuite d'études » sont plus spécialisés, plus en rapport avec leurs futurs métiers. Ainsi, l'E6 explique qu'elle met de côté les cours, qu'ils soient de 1ère ou de 2ème, pour lesquels elle n'a pas d'attrait particulier. *« On met de côté ce qu'on aime le moins pour le passer plus tard et avancer avec ce que l'on aime. » (§ 56, E6)* L'étudiante fait référence au monde de l'inspiration pour justifier le choix des cours qu'elle décide de mettre en avant : *« ça va être plus axé sur ce que l'on aime. » (§ 145, E6)* Le troisième argument en faveur de la possibilité de suivre des cours de l'année supérieure est avancé par l'E5, qui assure que le suivi de ces nouvelles matières permet d'éviter le sentiment de lassitude : *« c'est très lassant de revoir chaque année la même chose » (§ 134, E5).* Cette sensation aurait sans doute été vécue si cette possibilité n'avait pas été offerte. S'ajoute à ce dernier argument, l'entrain ressenti par le suivi des nouveaux cours pour l'E5, la sensation de « progresser ». Comme l'exprime Boltanski et Thévenot, le monde industriel permet *« le bon fonctionnement des êtres en prolongeant le présent dans le futur, ouvrant ainsi la possibilité d'une provision. »* (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 254) Cependant pour être diplômé, il faut réussir tous les cours, attrayants ou non. Par la possibilité de reporter les examens ratés et donc également de poursuivre ses études avec des crédits résiduels, les étudiants perçoivent comme une possibilité offerte de toujours postposer les cours en échec. Les étudiants estiment qu'ils *« se reposent sur leurs lauriers pour les cours du bloc 1. » (§ 140, E5)* En procédant de la sorte, ils sont donc considérés comme des improductifs du monde industriel faisant référence ainsi à l'état du petit. Comme le souligne l'E5, le manque d'échéance et la possibilité de suivre des cours de deuxième année en plus des crédits résiduels, les amènent à ressentir que *« le décret c'est à la fois un cadeau et en*

même temps [...] quand on a des casseroles, il n'y a pas de solution et indirectement, ça veut dire qu'on risque de se ramasser des sessions "canon" par la suite » (§ 110, E5). Finalement pour ces étudiants-finalistes en situation d'échec résiduel au bloc 1, le recul leur permet de saisir l'opportunité de suivre les cours de l'année supérieure, mais également de percevoir l'inconvénient qui en découle notamment en évoquant la possibilité de toujours postposer les cours pour lesquels l'attrait est moins évident.

- **Echantillonnage 2B**

Selon l'E13, la possibilité accordée par le décret de prendre des cours : *« ça permet d'évoluer (...). On peut valider certains cours et pas forcément rater son année parce que dans tel ou tel cours on a eu des difficultés » (§ 30, E13).* Cependant, elle pense également qu'il est nécessaire de savoir dès le départ si c'est « quitte ou double ». Cela permet de connaitre les scénarii futurs pour les étudiants et donc d'avoir une certaine maitrise sur leur avenir. Cela est envisagé dans le rapport de grandeur du monde industriel. Pour cette étudiante, lorsqu'une limite est posée pour prendre des cours de l'année supérieure, l'étudiant est obligé d'étudier le cours qu'il aime, mais également ceux qu'il aime moins. Car, la possibilité de prendre des cours offre également la possibilité de toujours laisser de côté les cours moins appréciés lors des sessions d'examens. Elle estime donc que les étudiants se retrouvent, à terme, essentiellement avec des cours en échec reportés et sans beaucoup d'attrait, engendrant diverses conséquences : *« On ne comprend rien du tout, on baisse vite les bras en fait. Je pense qu'il y en a pas mal qui abandonne à cause de ça aussi. » (§ 36, E13)* Lorsqu'elle explicite son parcours, elle explique qu'en débutant leurs études supérieures, les étudiants ne sont pas armés pour réagir adéquatement face au décret Paysage et qu'il faut de la maturité pour s'en rendre compte :

> *« Je pense que si je revenais à ma mentalité de 17ans qui est lâchée en kot et tout ça.. euh... il me vaudrait mieux le système d'avant où c'est « quitte ou double » parce qu'au moins dès le départ on le sait et c'est clair et net. Voilà tu as ces cours-ci cette année, tu ne les réussis pas tous, retour à la case départ. Tandis que là, on est dans le flou. On laisse couler tranquillement et on profite bien, et puis on arrive au moment où on prend un petit peu plus de maturité par la 2ème année, début de 3ème, on se dit, « si seulement je n'avais pas fait le con en 1re. » (§ 106, E13)*

L'E14 voit quant à elle beaucoup d'avantages à la possibilité de suivre des cours. *« Ça permet de poursuivre nos études et de ne pas rester bloquée » (§ 36, E14).* Bien qu'elle mette une limite

en évoquant le nombre de cours ratés. *« Si on a raté 10 cours, je comprends, mais en rater 2 et tout recommencer à cause de ça, ça peut durer longtemps les études. » (§ 36, E14)*

4.3.3. Thématique de la charge de travail pour les étudiants

Par échantillonnage

- **Echantillonnage 1A**

La charge de travail est d'abord présentée par l'E4 comme un allongement d'études : *« Finalement, ils font un bachelier de trois en six ans parce que, finalement, ils enchainent tous leurs crédits résiduels à la fin. Ben (...) ça peut décourager certains élèves au vu de la surcharge de travail » (§ 66, E4).* D'un autre côté, l'E4 explique que s'il avait dû suivre seulement 30 crédits de première année, le lâcher-prise et le décrochage scolaire l'auraient immanquablement touché : *« si je n'avais que 30 crédits de première année, je savais que je n'aurais pas de cours réguliers en fait et que j'allais lâcher prise » (§ 120, E4).* On retrouve une contradiction pour l'E4 qui voit une surcharge de travail par la présence des crédits résiduels et en même temps, ne suivre une année qu'avec des cours qui auraient été considérées comme crédits résiduels lui aurait fait lâcher prise. Pourtant cela ne lui aurait pas amené de surcharge de travail. L'E7 estime quant à lui que la surcharge de travail provient de l'allongement du temps consacré aux études. *« Ce qui demande le plus de travail c'est euh... si jamais une personne normale qui suivait son cursus le mieux possible, ça voudra dire que le soir, il faudrait revoir les cours pour lesquels, on a été en conflit horaire et donc ça allonge les journées. » (§ 122, E7)*

- **Echantillonnage 1B**

L'E9 exprime que le décret Paysage permet de travailler moins sur les activités d'apprentissage en étant calculateur. Avec le système mis en place, on peut obtenir la moyenne sur l'unité d'enseignement sans obtenir la moyenne par activité d'apprentissage. *« On peut réussir avec un 8 et un 12. Ben ça, moi je calculais pour pouvoir passer avec une note ainsi. Il y a beaucoup de cours que j'ai passé avec, un en dessous de 10/20 et l'autre au-dessus » (§ 54, E9).* L'étudiant profite du processus mis en place par le décret Paysage, il est contre ce processus qui ne les force pas à travailler (l'improductif, état du « petit » dans le monde industriel), mais l'utilise, car le décret le permet. *« Les cours, je me serais forcé à étudier beaucoup plus et mieux la matière si ce système n'avait pas été présent » (§ 56, E9).* Pour cet étudiant, la charge de travail par activité d'apprentissage est moins importante avec le décret Paysage. Cet avis n'est

.pas partagé par l'E12, qui évoque la charge de travail dans sa globalité et non par activité d'apprentissage : *« la conséquence d'avoir 47 crédits sur 60, c'est d'avoir un horaire bien rempli, des choix à faire, car je ne peux pas suivre tous les cours de première et de deuxième et par conséquent, j'ai une vie sociale réduite. » (§ 16, E12)*

- **Echantillonnage 2A**

Pour l'E5, le temps libre est perçu comme un piège, car il estime que plus l'étudiant a du temps libre, plus il se dit *« oh, c'est tranquille, on a le temps. » (§ 44, E5)* Il est donc essentiel pour cet étudiant de combler ce temps avec d'autres cours. Mais, il estime que suivre d'autres cours amène des conflits horaires et que ceux-ci peuvent engendrer des conséquences défavorables *« si l'on ne s'organise pas, on va se faire avoir au tournant à la fin de l'année » (§ 116, E5).* Il faut donc que l'étudiant trouve le juste milieu sur le nombre de crédits à mettre à son Programme Annuel d'Études. L'E6 se fait une idée assez précise de cette justesse, elle estime:

> *qu'« il faut mettre la réussite à 45 crédits, entre 45 et 60. À partir de 45 crédits, on peut anticiper (...) quand on se retrouve avec un programme à 75 crédits, ça fait une année quand même trop chargée. Il faudrait trouver peut-être un juste milieu. Parce qu'une année à 75 crédits, c'est plus de cours, c'est plus d'examens, c'est plus de matière à assimiler et ça peut faire beaucoup, une trop grosse année en fait. » (§ 70, E6)*

Son propos est intéressant. En utilisant l'expression « il faut mettre », elle attend du décret et de ses représentants dans l'enseignement et donc du monde civique qu'ils fixent la limite. Or cette limite existe déjà et peut même être revue à la baisse si l'étudiant en fait la demande. On peut donc en déduire que l'étudiante n'a pas intériorisé la contrainte et qu'elle attend que le dispositif soit mis en place par le décret Paysage.

- **Echantillonnage 2B**

Sans prendre le temps de se focaliser sur les cours en difficulté, l'E13, étudiante en dernière année d'études et donc tout prochainement diplômée, admet que le report des échecs de première année a complexifié son programme de cours d'année terminale provoquant ainsi un questionnement sur la manière de s'en sortir en devant jongler entre des « casseroles », un mémoire et une étude expérimentale à résoudre en même temps. *« Avec des casseroles, on ne*

sait pas comment on va s'en sortir alors qu'on a un mémoire à rédiger et l'étude expérimentale à faire. » (§ 34, E13) Les échecs des cours de première année et leurs reports sont vécus comme un poids supplémentaire pouvant mettre en péril la dernière année d'études. L'étudiante souligne donc que cela représente une charge de travail supplémentaire. Le report des échecs entraine également des journées surchargées qu'elle vit comme un fardeau.

> *« J'ai tout condensé sur ma deuxième, je l'ai vraiment vécue comme un fardeau parce que j'ai essayé de valider un maximum de cours et au final, c'était plus une année, enfin je passais des heures après mes journées à me remettre en ordre pour les cours que je n'avais pas suivis. Donc au final, j'ai eu plus d'échecs que ce que j'aurais imaginé. » (§ 72, E13).*

Cette étudiante estime que la fin de journée de cours rime avec la remise en ordre des cours qui ont été dispensés le même jour, mais qui n'ont pu être suivis à la suite de conflits horaires. De plus, une accumulation des cours d'années différentes amène à des sessions d'examens lourdes. L'E13 a dû présenter jusqu'à 3 examens le même jour et cela à plusieurs reprises, lui infligeant une pression énorme selon ses propos. *« Les étudiants s'automettent une pression énorme » (§ 84, E13).* Pour l'étudiante dans un premier temps, la responsabilité incombe aux chargés horaires : *« on en veut aux personnes qui ont organisé les examens, alors qu'au final, c'est nous qui avons choisi notre programme, d'avoir un programme énorme. Donc euh, on s'en rend compte par après. » (§ 84, E13)* L'E14 n'est pas dérangée par les conflits horaires : *« je savais m'arranger avec d'autres étudiants de première » (§72, E14)*, mais elle évoque également qu'avec les conflits horaires, *« les cours que l'on a ratés, on doit les revoir tout seul et l'on ne sait pas aller en cours. » (§72, E14)* On peut estimer qu'en dernière année ces étudiantes perçoivent d'une part les conséquences finales « on s'en rend compte après ». Et d'autre part, que le résultat dépend du choix qu'elles ont opéré, et dépend donc de leur propre responsabilité : « c'est nous qui avons choisi notre programme », « on doit les revoir tout seul ». La responsabilité et l'implication pleine dans son programme répondent à l'état du « grand » dans le monde par projet.

4.3.4. Thématique de la motivation

- **Echantillonnage 1A**

L'E4 exprime à plusieurs reprises dans son entretien que la possibilité de suivre des cours de l'année suivante est vectrice de motivation : *« On a l'impression d'avancer (...) si c'est moins que 30 crédits, ben, ce n'est pas des études en fait. » (§ 120, E4)* Cependant, elle effectue une

mise en garde sur la motivation. Avant de débuter sa première année d'études en agronomie, l'étudiante avait déjà effectué deux années à l'université. On peut donc supposer qu'elle connaissait bien les implications émanant du décret Paysage. Elle comprend également que la contrepartie liée à la motivation n'est pas intégrée par les étudiants du secondaire. :

> *« C'est encourageant, ça donne envie de continuer, mais malheureusement, euh, en fonction de l'âge, parce que je sais que quand on sort du secondaire vers 17/18 ans, ben on ne se rend pas compte dans quoi on se lance au niveau des crédits résiduels et du coup, ça peut poser problème. » (§ 48, E4)*

D'ailleurs, l'E7 estimait qu'à la suite de l'échec de sa première année d'études, le fait de la recommencer allait bien se passer *« j'ai réussi à me dire que ça allait aller parce que j'avais des cours de deuxième et parce que je ne voyais pas que mes cours de première. » (§ 98, E7)* Finalement, avec du recul, on observe que la motivation peut engendrer de la persévérance chez certains étudiants qui parviennent à intérioriser et gérer la contrainte générée par le décret Paysage. Pour d'autres, par contre, cette motivation s'apparente à de l'obstination, incapables qu'ils sont de réagir adéquatement à cette même contrainte. Pour l'E7, on se trouve face à cette deuxième possibilité. La possibilité offerte à l'étudiant d'ajouter à son programme des cours de la deuxième année en plus des crédits résiduels l'a amené à s'obstiner. *« (...) Tandis qu'avec une année avec des cours comme j'ai là maintenant, je ne pense pas que j'aurais continué. » (§ 98, E7)* Si la contrainte avait été extériorisée, l'étudiant aurait sans doute arrêté ses études.

- **Echantillonnage 1B**

Les étudiants 9 et 12 avouent que la motivation est présente avec la possibilité de prendre des cours de deuxième. Cependant, il y a le revers de la médaille : l'E12 explique que les cours de deuxième année sont plus difficiles à appréhender. *« (...) poursuivre ses études en ayant des échecs du bloc 1, c'est plus compliqué, ça a plus d'inconvénients que d'avantages » (§ 73,12).* L'E9 exprime que la motivation de suivre les cours de deuxième année pousse l'étudiant à oublier les cours résiduels qui pourront eux-mêmes être toujours postposés. *« Quand on a nos résultats et qu'on recommence l'année, on y pense moins. Il y aura encore l'année prochaine et puis voilà quoi... » (§ 138, E9)* Finalement, l'E9 explique que la motivation c'est bien, mais que sa présence amène également un allongement de la durée des études : *« c'est bien de donner de la motivation, mais si ça tire en 6 ou 7 ans euh... ça devient à rallonge quoi » (§ 152, E9).*

➢ **Echantillonnage 2A**

Pour les étudiants E6, E5 et E11, la motivation réside dans le fait que les cours de l'année supérieure sont plus axés sur leur choix de formation en comparaison des cours du bloc 1, qui sont considérés comme généraux. Cela assure par la même occasion, un programme varié aux étudiants. *« Je pense que ça c'est le gros avantage du décret Paysage, ça permet de la variabilité dans les cours et donc ça permet de maintenir un certain niveau de motivation. » (§ 136, E5)* Cette possibilité de découvrir les cours de poursuite d'études a offert à l'E11 une assurance sur son choix d'études. Ses propos sont sans équivoque : *« Je me suis vraiment rassuré en me disant : oui, c'est vraiment cool, j'aime beaucoup. Donc ça m'a aidé en me disant : OK, tu ne t'es pas trompé d'études. » (§ 22, E11)* La possibilité de suivre des cours ciblés sur l'orientation permet à l'étudiant d'être en accord avec lui-même. Cet accord avec soi-même répond au monde de l'inspiration. Pourtant, bien que la motivation offre, pour certains, la force de poursuivre leurs études menant au diplôme, elle peut également mener les étudiants à poursuivre leurs études en leur donnant l'impression qu'ils avançaient dans leurs cursus.

> *« J'avance, j'avance, mais en vrai, ils (les étudiants) n'avançaient pas tant que ça, ils pédalaient un peu..., enfin ils ramaient un peu derrière et donc, ils ont fini par ne plus être finançable parce que ça peut faussée aussi l'idée du fait que ça soit le bon chemin. (§ 54, E5)*

Les étudiants finalistes qui constituent cet échantillon sont donc bien au clair avec l'ambivalence présente autour de la notion de la motivation.

➢ **Echantillonnage 2B**

L'étudiante 14 est catégorique *« redoubler, ça ne motive pas du tout. » (§ 46, E14)* Cette étudiante a réussi ses études dans le supérieur en trois ans et n'a jamais doublé en humanités. Cela peut expliquer son avis tranché étant donné qu'elle ne fera aucune allusion aux effets qui pourraient être défavorables à cause de la motivation évoquée dans les autres échantillons. L'étudiante 13 est plus nuancée et évoque l'idée suivante sur la motivation : *« j'étais plus intéressée et motivée par mes cours de 2eme en fait » (§ 56, E13)*. Mais elle évoque également la détermination dont elle a dû faire preuve pour toujours poursuivre ses études. *« Parce qu'on a commencé avec tout un groupe d'amis et ils m'appellent la survivante, parce que je suis la seule qui est restée dans le cursus » (§ 97, E13).* Pour expliciter sa détermination, l'E13 explique que le décret les oblige à être exigeants envers eux-mêmes pour ne pas abandonner.

C'est donc l'effort, formule d'investissement du monde industriel qui a permis à l'étudiante de toujours poursuivre ses études.

4.3.5. Thématique de l'acquisition des compétences

- **Echantillonnage 1A**

L'E4 estime que la moyenne à 10 sur 20 est trop faible pour réussir une activité d'apprentissage. Elle justifie cette position en prenant l'exemple d'un professionnel de la santé qui renvoie son patient, car la maladie dont il souffre ne fait pas partie de la moitié du cours qu'il a étudié et pour lequel il a eu juste la moitié : *« Il y a un médecin qui se retrouve face à son patient, et il fait : ah oui, ça je suis désolé, ça fait partie du cours que je n'ai pas étudié, excusez-moi, allez voir untel parce que lui il a étudié quoi ! » (§ 133, E4)* L'E7 réalise un parallélisme avec le processus du redoublement lors de sa scolarité dans les études secondaires.

Il estime que dans le secondaire, à cause d'une faiblesse rencontrée au sein d'une compétence, l'échec pouvait être levé parce qu'il la compensait grâce à une autre compétence. Dans le supérieur, le décret Paysage a instauré des cotes d'exclusions (cote en dessous de 08/20) obligeant l'étudiant à valider tôt ou tard son cours.

- **Echantillonnage 1B**

L'E9 estime que les cours étaient vus plus en profondeur par le fait de devoir les représenter. Ainsi, « s'ils avaient été "recalés" au terme de leur première année, à la suite de cours non validés, les étudiants qui ont moins de 45 crédits auraient peut-être plus travaillé ». Pour cet étudiant, la pratique du redoublement obligeait les étudiants à travailler les compétences non acquises au lieu de poursuivre d'autres cours. Il estime qu'avec le 10/20, les étudiants diplômés ont un moins bon bagage ou un bagage moins poussé. En effectuant un parallélisme avec son frère qui a effectué les mêmes études que lui, l'E9 estime que son diplôme est dévalorisé, que son frère *« a beaucoup plus bossé ses* cours *» pour obtenir son diplôme (§ 114, E9).* Dans le monde industriel, son frère est considéré comme le « grand » qui est performant et l'E9 s'estime quant à lui le « petit ». Pour ses propres résultats, il se contente d'un 10/20 : *« on se dit que tant qu'on a un 10/20, c'est bon. Tandis qu'avant, on avait 12 et ça, ça motivait plus à travailler et tout ça » (§ 50, E9).*

Pour l'étudiant 12, c'est tout l'inverse. Le but même du décret est de *« rehausser le niveau de compétence des étudiants » (§ 12, E12).* Ça donne un certain sens de l'effort, même *« si ce n'est pas toujours facile et permet de donner une seconde chance pour les matières où on a plus difficile par exemple » (§ 16, E12).*

- **Echantillonnage 2A**

On retrouve trois propos différents pour l'échantillonnage 2 A.
Premièrement, l'E11 trouve aberrant de pouvoir réussir une unité d'enseignement en ayant raté une activité d'apprentissage :

> *« Ça, je ne comprends pas, ça n'a aucun sens de se dire que tu peux réussir un cours à 3/20 parce que justement, tu as d'autres cours qui les rattrapent. Çà, non quoi ! Déjà que la moyenne est descendue à 10 parce qu'elle était à 12 de base, et ça, c'est comme ça, mais te dire que tu peux réussir un cours à 3/20, bah autant ne pas le passer alors. Ça, c'est aussi un point où je me dis que ça ne va pas du tout ! » (§ 34, E11).*

Deuxièmement, les compétences sont mieux maitrisées, car les cours sont étudiés plusieurs fois. *« À force de les étudier, on les retient mieux, on les étudie moins d'un coup, mais... petit à petit. Voilà, sans ce décret Paysage, ben ça n'aurait pas été possible. » (§ 58, E6)*

Troisièmement, l'E5 estime que pour pouvoir travailler « comme il faut » ses cours de l'année suivante, il faut liquider ses casseroles. *« Je pense que c'est comme ça qu'il faut voir le décret Paysage, c'est de liquider le plus rapidement ses casseroles pour pouvoir travailler comme il faut les cours des années suivantes ensuite » (§ 148, E5).* La réussite ne dépend donc pas du travail sur les cours de l'année suivante, mais dépend de la faculté de l'étudiant à clôturer ses crédits résiduels.

- **Echantillonnage 2B**

Pour l'E13 la cotation n'a aucune importance, ce n'est qu'un chiffre : *« Admettons j'ai 10 ou j'ai 10,1, ben euh... si je sais que je n'ai pas donné mon maximum je ne vais pas.... ça ne change rien pour moi en fait. » (§ 90, E13).* Finalement, l'étudiante exprime que c'est son implication qui est important et non la mesure pour l'attribution de points. L'implication fait partie de la forme de l'évidence du monde par projet.

Comme pour les autres thématiques, le point de vue de cette étudiante est en général, différent de l'ensemble des points de vue des étudiants. Ce qui a de l'importance pour l'étudiante est la manière dont elle intériorise l'échec comme la réussite. L'E14 ne s'exprime pas à ce sujet.

5. Conclusion de l'analyse des entretiens.

Que nous enseigne l'analyse des entretiens menés auprès des enseignants et des étudiants ?

Les enseignants interrogés considèrent que le décret a amené à un allongement des études pour les étudiants se trouvant dans une situation hybride. Pour eux, cet allongement est dû en grande partie au fait que les étudiants sont désormais responsables de s'imposer des contraintes alors qu'auparavant ce rôle incombait aux institutions d'enseignement. Les enseignants pointent aussi la manière peu pédagogique dont la réforme a été mise en œuvre et expliquée aux étudiants. Enfin, ils relèvent que la multiplication des PAE a eu pour conséquence d'accroître l'individualisme au détriment de l'esprit de groupe-classe. Désormais, l'étudiant doit créer les liens en fonction des cours qu'il suit. L'esprit de groupe ne dépend donc plus du décret, mais de la capacité qu'ont les étudiants de nouer des liens avec ses pairs.

Enseignants et étudiants relèvent que la motivation peut être vécue positivement pour ceux qui ont bien intégré la contrainte. Ceux-là persévèrent et se donnent les moyens de réussir. La motivation est vécue négativement par les étudiants qui n'ont pas intégré cette contrainte, ce qui ne les empêche pas de s'obstiner et d'être finalement confrontés à l'échec. Par rapport à la charge de travail, elle augmente pour les enseignants, et pour deux raisons : à cause d'un manque d'assiduité des étudiants (certains présentent jusqu'à 5 fois le même examen) pour l'un, du fait de l'augmentation des contraintes administratives (participation à plus de délibération par exemple) pour l'autre. Pour les étudiants, la charge de travail est plus lourde essentiellement pour des raisons organisationnelles (conflits horaires, remise en ordre des cours manqués…).

Finalement, deux points sont soulevés par les étudiants seuls. D'une part, la possibilité de suivre des cours dans l'année supérieure tout en ayant des cours résiduels. Cette possibilité est perçue favorablement parce qu'elle permet d'éviter la perte de temps pour les uns. Pour d'autres, cela engendre la difficulté de se concentrer sur une seule tâche à la fois. D'autres encore pointent le fait que cette possibilité permet d'éviter la lassitude liée à la répétition des mêmes activités d'enseignement. Et aussi que les étudiants favorisent les cours qu'ils apprécient au détriment

des autres. Ce qui reporte la confrontation à l'échec plus tard dans le cursus. D'autre part, les étudiants pointent la problématique de la manière dont les compétences sont acquises. Paradoxalement, certains pensent que le 10/20 signifie une baisse du niveau d'exigence et donc un affaiblissement de la compétence et une dévalorisation du diplôme obtenu. Et d'en conclure qu'il aurait peut-être mieux valu redoubler. Une autre étudiante dit que la cote n'est jamais que l'indicateur de son niveau d'implication dans le travail nécessaire pour acquérir la compétence visée. C'est donc l'étudiante elle-même qui doit intérioriser sa réussite ou son échec.

Il ressort finalement de cela que, quelles que soient les thématiques envisagées, les avis ne sont jamais identiques ni unanimes, mais témoignent d'une véritable ambivalence.

6. Conclusion générale

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressés à l'impact du décret Paysage sur la manière dont les étudiants vivent leur cursus académique. Au départ de notre réflexion, deux hypothèses :

- La mise en place du décret Paysage amène différentes contraintes qui relèvent désormais de la responsabilité des étudiants. Ils doivent les intérioriser pour les gérer, là où précédemment elles étaient imposées par la nature même des règles décrétales.
- Ce déplacement de la contrainte suscite de l'ambivalence dans le chef tant des étudiants que des enseignants.

Cela nous amène à formuler la question de recherche suivante :

Décret Paysage :

Comment la réforme de l'enseignement supérieur déplace-t-elle les contraintes de l'extériorité du dispositif vers une responsabilisation de l'étudiant amenant une ambivalence face à ces contraintes ?

En offrant à l'étudiant la possibilité de poursuivre ses études, là où avant la non-réussite aurait entraîné un redoublement voire un abandon, on peut affirmer que le décret rend désormais l'étudiant davantage responsable de son parcours et amène certains d'entre eux à s'obstiner. Dans les législations précédentes, la notification de l'échec pouvait être considérée comme un dispositif extérieur qui permettait à l'étudiant de se questionner plus rapidement sur son choix d'études, abandonner ou redoubler. Le redoublement est un sujet qui fait toujours débat.

Certains le considèrent comme une aberration, alors que d'autres l'envisagent positivement. Ce qui est certain, c'est que c'était un dispositif extérieur (à l'étudiant), qui décidait de la suite de son parcours. Le décret Paysage a, dans une large mesure, fait disparaître ce dispositif extérieur en aménageant différents scénarios de poursuite d'études. Cela a eu pour conséquence de rendre l'étudiant responsable de la gestion des contraintes liées à son programme d'études, contraintes involontaires induites par le décret.

Grâce à la théorie de la justification (Boltanski et Thévenot), nous avons montré que les enseignants et les étudiants mobilisaient des « mondes » différents pour justifier le comportement qu'ils opéraient face aux contraintes qui leur étaient désormais imposées. L'analyse des résultats des entretiens nous a permis de comprendre comment chaque étudiant intériorisait la contrainte dans les différentes thématiques envisagées. On note que plus l'étudiant est avancé dans son parcours, plus il comprend les contraintes et leurs conséquences et plus il peut y réagir adéquatement. L'analyse des entretiens montre aussi que la réponse à la contrainte n'est pas univoque, mais qu'elle est clairement ambivalente. Si les analyses ont démontré que le décret Paysage n'était pas intériorisé de la même façon par les individus, on peut légitimement se demander si la réaction face aux conséquences de ce déplacement de la contrainte et de cette ambivalence ne dépend pas aussi (et peut-être certainement) de plusieurs facteurs (familial, économique, social… etc.) et du bagage scolaire propre à chaque étudiant.
Les nouvelles réformes voulues par l'actuelle ministre de l'Enseignement supérieur : Mme Glatigny qui entreront bientôt en vigueur, vont sans doute encore provoquer des évolutions dans la manière dont les enseignants et les étudiants gèreront les cursus des seconds.

7. Discussion

Ce mémoire se cantonne à un département d'une Haute École, nous sommes conscients que les résultats pourraient évoluer en fonction du nombre d'étudiants interrogés, mais également en fonction de la population interrogée. Les étudiants fréquentant les établissements universitaires n'ont sûrement pas le même bagage que les étudiants fréquentant les Hautes Écoles. Si l'on veut aller plus loin sur l'objet de cette recherche, il serait intéressant d'identifier les différents facteurs qui vont leur permettre d'être clairvoyants face au décret Paysage. C'est en identifiant ces facteurs et en travaillant dessus qu'il sera alors possible de donner à chaque étudiant, la même chance de profiter de la mise en place du décret prônant la promotion à la réussite pour tous.

En attendant, les nouvelles mesures prises par la ministre Glatigny obligeant les étudiants à terminer leurs 60 premiers crédits en deux ans permettront aux étudiants d'être face à une échéance. Celle-ci pourra favoriser la remise en question par une contrainte externe à l'étudiant qui en éprouve le besoin. Cependant, cette mesure seule ne permettra pas de résoudre le problème. Il est important d'atténuer les disparités dès l'entrée du supérieur et de permettre à chaque étudiant d'être armé de manière similaire. De cette manière, nous espérons qu'ils seront tous lucides pour percevoir l'opportunité qu'offre le décret Paysage, mais aussi les inconvénients qui l'accompagnent. Pour ce faire, il est inévitable que dès aujourd'hui, une place privilégiée doive être l'accompagnement pédagogique afin qu'il puisse élaborer leur meilleur cheminement pour atteindre leur objectif.

Une voie à cogiter pour l'enseignement supérieur de demain est l'allocation de crédits à des cours à option. Ainsi, lors de sa première année d'études considérée pour beaucoup comme une année clé, ces cours à option pourront répondre à un besoin rencontré par l'étudiant. Ils permettront de pallier un manquement de certains prérequis émanant par exemple de ses études secondaires. On peut y voir des cours de méthodologie de travail, de questionnement de soi, de prise de notes…

Je terminerai ce mémoire en concluant que l'enseignement dispensé à tout âge est à mon sens la base de notre avenir à tous. Il est donc essentiel de poursuivre les recherches, d'y consacrer le temps et le financement nécessaire.

Bibliographie

Albarello, L., Bouhon, M., & Delvaux, B. (2015). Réfléchir l'école de demain (2015) (Pédagogies en développement) (French Edition) (1re éd.). De Boeck

Assayag-Gillot Laure, « Le compromis selon Paul Ricœur », *Négociations*, 2018/1 (n° 29), p. 103-120. DOI : 10.3917/neg.029.0103. Consulté le 18 02 2021 URL : https://www.cairn.info/revue-negociations-2018-1-page-103.htm

Barroso, J. M. (2014). Europe 2 0 2 0, Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Bruxelles, Commission européenne.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). Le nouvel esprit du capitalisme. Gallimard.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). De la justification : Les économies de la grandeur *(NRF Essais, 10389) (French Edition)*. Gallimard.

Bonvin, P., Bless, G. & Schuepbach, M. (2008). Grade retention : decision-making and effects on learning as well as social and emotional development, School Effectiveness and School Improvement : An International Journal of Research, Policy and Practice, 19 :1, 1-19

Robert-Demontrond, P., Bouillé, J., & Rémy, E. (2015). *Boltanski et Thévenot et la pensée de l'acteur critique (French Edition)* (1re éd.). Éditions EMS.

Viviers, D. (2015b, septembre 18) « Le parcours universitaire à la carte, un leurre ». *Le Soir* https://plus.lesoir.be/6780/article/2015-09-18/didier-viviers-le-parcours-universitaire-la-carteun-leurre

Burgraff, E. (2018b, octobre 2). Marcourt : « Acquérir moins de 60 crédits n'est en rien une réussite ». Le Soir. https://plus.lesoir.be/181828/article/2018-10-02/marcourt-acquerir-moins-de-60-credits-nest-en-rien-une-reussite

Burgraff, E. (2019, 20 novembre). Universités : Le taux de réussite est en baisse structurelle. Le Soir. https://plus.lesoir.be/261480/article/2019-11-20/universites-le-taux-de-reussite-est-en-baisse-structurelle

Burgraff, E. (2019, 6 novembre). Valérie Glatigny au « Soir » : « Un étudiant doit savoir s'il a réussi ou s'il est en échec ». Le Soir. https://plus.lesoir.be/258791/article/2019-11-06/valerie-glatigny-au-soirun-etudiant-doit-savoir-sil-reussi-ou-sil-est-en-echec

Catinus, J. *Analyse des justifications mobilisées par les enseignants sur la conduite du projet école citoyenne au sein de l'Institut Sainte-Marie Couvin-Pesche.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, 2019. Prom. : de Viron, Françoise.https://dial-uclouvain-be.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/memoire/ucl/object/thesis:17971 consulté le 25/01/2021

Charlier, J. M., & Molitor, M. (2015). Le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur (« décret Marcourt »). *Courrier hebdomadaire du CRISP, n° 2273–2274*(28), 5. https://doi.org/10.3917/cris.2273.0005

Commission de l'enseignement. (2010, juillet). Quel paysage de l'enseignement supérieur ?

Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie, 148*(1), pp .11-23. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3246

Delwit, P. (2010, décembre). "La Belgique est une particratie". Dossier pédagogique des Equipes Populaires – Contrastres (141), pp. 1-19.

Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement : Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 1(1), 163-180. https://doi.org/10.3917/es.021.0163

Draelants, H. (2018, juin). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger. Les Cahiers de Recherche du Girsef (113), n° 7. https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/cahier_113_H-Draelants.pdf

Draelants, H. (2019, 05). Le redoublement n'est pas un médicament. Les cahiers de recherche du Girsef, pp. 1-37.

Drappier, M. (2016) L'année supplémentaire : un dispositif efficace de lutte contre l'échec scolaire ? Enquête par questionnaire dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain
Prom. : Draelants, Hugues. http:// hdl.handle.net/2078.1/thesis:6987

Dubet, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? Éducation et sociétés 2002/1 n° 9, pp. 13-25. https://doi.org/10.3917/es.009.0013

Galand, B., Lafontaine, D., Dachet, D., Baye, A., & Monseur, C. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. Les Cahiers des Sciences de l'Éducation, 38, pp. 1-35.

Gallilex. (2013, novembre 17). Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_029.pdf consulté le 21/11/2020

Grootaers, D. (2006, avril 4). Au-delà de la méritocratie épuisée. La revue nouvelle, pp. 34-43.
Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. Review of educational research Vol 45 n°4, pp. 613 - 635.

Jetté, C. (2001, 05). Une interprétation de la théorie des grandeurs. Cité par projets : ferment pour un nouvel esprit du capitalisme. Cahiers du CRISES, p. 1-45.

Laboratoire interdisciplinaire... ou LIRSA, (2010), "BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, Le nouvel esprit du capitalisme", fiche de lecture de la Chaire D.S.O., consultée en ligne sur le site du CNAM : https://lirsa.cnam.fr/ouvrages-dont-le-nom-du-1er-auteur-commence-par-b/boltanski-l-et-chiapello-e--462950.kjsp?RH=lipsorlivb

Lamote, C., Pinxten, M., & Van Den Noortgate, W. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. Educational Studies 40 (5), pp. 496-514.

Larousse (s.d) Ambivalent. Dans Dictionnaire en ligne. Consulté le 30 mai 2020 sur https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ambivalent/2730#definition

Lebouteiller, L. (2020, aout). Résumé du mémoire :" Cadeau empoisonné ? Analyse de l'impact du décret Paysage sur le succès des étudiants à l'université".
Récupéré sur ares-ac.be : https://www.ares-ac.be/images/prix-phm/2019-2020/PPhM-Resume-Memoire.pdf

Mangez, É. (2001). Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt-dix. *Éducation et sociétés*, 2(2), 81-96. https://doi.org/10.3917/es.008.0081

Marcourt, J.-C. (2018, 10 2). " Il n'a jamais été question, comme j'ai pu le lire, de brader la qualité des études ». Le Soir.

Maroy, C. (2006). "Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. Revue française de pédagogie -155, pp. 111-142.

Molitor, M. (2013, mai 5). Les turbulences de l'enseignement supérieur. La Revue Nouvelle - 4. Récupéré sur https://www.revuenouvelle.be/Les-turbulences-de-l-enseignement-superieur

Orianne, J., Draelants, H. & Donnay, J. (2008). Les politiques de l'autocontrainte. *Éducation et sociétés*, 2(2), 127-143. https://doi.org/10.3917/es.022.0127

Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01

Stassen, J.-F. (2012). Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève. Dans M. Romainville, & C. Michaut, Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur (p. 295). Bruxelles : de boeck.

Toncin, Th (2005). Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité, thèse de doctorat. Université de Bourgogne

Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). Effects of kindergarten retention for atrisk children's mathematics development. Research Papers in Education, 30(3), pp. 305-326.

Laborderie. V, O. S. (2012, 03 14). Le décret Marcourt est-il un prélude au « plan W » ? Le Soir. Récupéré sur Conseil Etudiant IESP Nivelles (CE iesp) : https://sites.google.com/site/conseiletudiantiespnivelles/actus-1/reformes-de-nos-etudes-ainsi-que-de-sa-structure

Voogt, F. (2013, 01 10). Horizon bouché pour le décret Marcourt. Le Soir.

Maroy, C. (2006). "Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. Revue française de pédagogie -155, pp. 111-142.

Molitor, M. (2013, mai 5). Les turbulences de l'enseignement supérieur. La Revue Nouvelle - 4. Récupéré sur https://www.revuenouvelle.be/Les-turbulences-de-l-enseignement-superieur

Orianne, J., Draelants, H. & Donnay, J. (2008). Les politiques de l'autocontrainte. *Éducation et sociétés*, 2(2), 127-143. https://doi.org/10.3917/es.022.0127

Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2012.01

Stassen, J.-F. (2012). Prédiction précoce de la réussite académique à l'Université de Genève. Dans M. Romainville, & C. Michaut, Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur (p. 295). Bruxelles : de boeck.

Toncin, Th (2005). Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité, thèse de doctorat. Université de Bourgogne

Vandecandelaere, M., Schmitt, E., Vanlaar, G., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2015). Effects of kindergarten retention for atrisk children's mathematics development. Research Papers in Education, 30(3), pp. 305-326.

Laborderie. V, O. S. (2012, 03 14). Le décret Marcourt est-il un prélude au « plan W » ? Le Soir. Récupéré sur Conseil Etudiant IESP Nivelles (CE iesp) : https://sites.google.com/site/conseiletudiantiespnivelles/actus-1/reformes-de-nos-etudes-ainsi-que-de-sa-structure

Voogt, F. (2013, 01 10). Horizon bouché pour le décret Marcourt. Le Soir.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
Place Montesquieu, 4 bte L2.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/espo**