

ÉTUDE

AUTOCENSURE & ORIENTATION



Autocensure dans l'accès aux études supérieures chez les lycéens et leviers d'actions

ÉTAT DE L'ART

include
pour une université inclusive

ACTION 3 – DEMOES INCLUDE
2025



anr[®]
agence nationale
de la recherche

Autocensure dans l'accès aux études supérieures chez les lycéens et leviers d'actions : un état de l'art.

Table des matières

Introduction.....	2
I. Un accès aux études supérieures conditionné par de nombreux critères.....	3
A. Des freins géographiques.....	4
L'éloignement.....	4
La territorialité.....	5
B. Des freins sociaux.....	6
La position sociale des parents.....	6
Le handicap.....	7
C. Des freins institutionnels.....	8
II. Un travail sur l'égalité des chances	9
A. Le rôle des équipes pédagogiques et des institutions	9
B. Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation.....	10
C. Les ressources numériques, un levier d'émancipation sociale ?	11
Conclusion	13
Bibliographie.....	14

Introduction

En 2020, un premier bilan de la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE, 2018), produit par la Cour des Comptes, dresse plusieurs constats. Le premier est que la fonction d'orientation dans l'enseignement secondaire demeure la grande oubliée de la réforme, en dépit de certains progrès¹. Par ailleurs, la cour des comptes estime que la plateforme Parcoursup fonctionne de manière satisfaisante malgré quelques dysfonctionnements marginaux. La procédure souffre également d'un défaut de transparence, que la cour des comptes identifie comme garante de l'équité entre les candidats. Enfin, le constat est établi que la réussite étudiante est compromise par un manque de suivi par les institutions, malgré de nombreux financements visant à le renforcer.

Ce bilan souligne ensuite plusieurs freins à l'accès aux études supérieures ou à la réussite étudiante. En premier lieu, de nombreux élèves ne peuvent profiter d'une aide suffisante pour la construction de leur projet de formation postbac. En parallèle, la mission d'accompagnement à l'orientation des enseignants ne semble pas assez valorisée, que ce soit au niveau de leur formation, de leur temps de service ou de leur évaluation. Finalement, le bilan identifie l'effacement de la notion de classe induite par la réforme du lycée comme un risque, mettant en péril l'existence du professeur principal, ce qui se ferait au préjudice de l'élève et de sa famille en matière d'orientation.

En s'intéressant à ce bilan, nous remarquons que les questions des freins à l'accès à l'enseignement supérieur, de l'ambition et de l'autocensure des apprenants sont prégnantes. Nous pouvons notamment souligner des limites liées à l'origine sociale, territoriale ou au genre. Celles-ci s'opposant encore à ce que l'orientation de l'élève soit véritablement choisie et cohérente avec son projet. Ces facteurs sont perçus comme susceptibles d'influer sur l'ambition des apprenants et faire apparaître des phénomènes d'autocensure dans les choix d'orientation et la construction du projet de formation, puis projet professionnel.

Parler d'autocensure revient néanmoins à y voir une responsabilité individuelle, ignorant les facteurs sociaux et sociétaux qui induisent ce phénomène. En réalité, l'autocensure renvoie à une forme de censure, à la différence que celle-ci trouve ses effets dans le registre de l'implicite, du silence, là où la censure implique une opération de l'interdit qui, elle, appartient à la parole déclarée. En somme, la censure est définie comme « une privation par une interdiction d'émettre une opinion ou de diffuser une information » (Borel et Soparnot, 2020). Cela peut se traduire par des actions officielles - provenant d'un Etat, d'une institution – et coercitives. L'objectif de la censure peut être louable, il peut s'agir de protéger les personnes, en empêchant par exemple la diffusion d'image violentes ou en interdisant la publication de certains propos diffamatoires sur internet. La censure peut aussi prendre des formes plus officieuses et se manifester comme des pressions sur les individus. C'est donc sous cet aspect plus implicite qu'apparaissent des comportements d'autocensure². On comprend alors que, malgré le caractère individuel du mot, l'autocensure est la conséquence de facteurs sociaux et non pas uniquement une responsabilité personnelle. C'est en cela que ces comportements se présentent implicitement aux individus et se manifestent notamment par le renoncement à des actes ou à des choix, de crainte qu'ils ne soient pas acceptés par l'autre ou par la société³. L'individu se trouve alors

¹ Cour des comptes, « Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants ».

² Bruyère et Touillier-Feyrabend, « La censure et ses masques ».

³ Borel et Soparnot, « De l'autocensure professionnelle ou quand les femmes sont prétendues responsables des inégalités qu'elles subissent ».

poussé à se conforter dans des situations qui lui sont implicitement imposées par certaines pressions ou attendus sociaux, dans une forme de conformisme induit par son profil social.

En matière d'orientation, l'autocensure peut se traduire par un manque d'ambition dans les choix de formation (notamment des projets de formation postbac moins « prestigieux » qu'attendus dans le cas d'élèves ayant de très bons résultats) et par un phénomène d'orientation subie. Cela peut néanmoins être nuancé par l'observation de stratégies chez les publics susceptibles de développer des comportements d'autocensure. Nous constatons en effet que certains choix de formation « inférieurs » aux possibilités d'un élève peuvent en réalité être un moyen pour ceux-ci de se rattacher à leur projet idéal en empruntant un chemin qui leur semble plus accessible. Il n'est ainsi pas rare de voir d'excellents élèves se diriger vers un BTS pour ensuite rejoindre une licence, un master ou une grande école. Il convient donc de ne pas considérer ces trajectoires comme une fatalité et de garder en vue qu'un choix d'orientation qui pourrait indiquer une autocensure, peut également être un choix réfléchi.

Dans cet article, nous nous donnons donc pour objectif de réaliser un état de l'art sur ces questions d'autocensure dans les choix d'orientation. L'idée est d'identifier, de manière la plus exhaustive possible, les différents facteurs (sociaux, culturels, géographiques, psychologiques, institutionnels...) qui sont susceptibles de causer chez l'apprenant un comportement d'autocensure ou d'avoir un impact négatif sur son ambition. Afin de problématiser ce sujet, nous nous demanderons quels sont les facteurs qui peuvent entraîner des comportements d'autocensure chez les lycéens dans leurs choix d'orientation et quels leviers d'actions ont été mis en place ou sont envisageables pour réduire ce phénomène.

Cet article sera également consacré aux technologies et dispositifs numériques et leur rôle dans l'orientation et la formation des apprenants. Nous verrons en quoi les technologies numériques peuvent être un moyen de développer l'ambition, réduire l'autocensure et être un levier d'égalité des chances pour l'accès et la réussite dans les études supérieures.

I. Un accès aux études supérieures conditionné par de nombreux critères.

Concernant les questions d'autocensure, les productions scientifiques au sujet des freins à l'accès aux études supérieures sont nombreuses et dressent un tableau assez complet des différents critères qui peuvent faire apparaître ces phénomènes d'autocensure et ainsi constituer un frein chez l'apprenant dans la construction de son projet de formation. De nombreux travaux sociologiques montrent ainsi l'impact du profil socio-professionnel des individus sur leur réussite dans le système scolaire ainsi que leurs choix d'orientation. Les travaux de Brinbaum, Huguée et Poullaouec décrivent par exemple très bien les parcours des jeunes issus de milieux populaires et les difficultés qu'ils rencontrent dans les premières années suivant l'obtention du baccalauréat⁴. D'autres travaux de sociologie et économie montrent les différences d'accès des bacheliers aux études supérieures selon leur origine géographique⁵. Cela révèle un autre frein, géographique cette fois, qui contraint certains lycéens éloignés géographiquement à choisir des formations selon des critères de proximité, les poussant ainsi à se tourner vers des formations courtes comme des BTS.

⁴ Brinbaum, Huguée, et Poullaouec, « 50% to the bachelor's degree... but how? »

⁵ Dupray et Vignale, « Les bacheliers et leur territoire d'origine : des stratégies différentes à l'heure des vœux d'orientation dans le supérieur ».

Les sciences de l'éducation se sont également penchées sur ces questions d'inégalités d'accès aux études supérieures. Pierre Champollion montre notamment l'importance des notions de territorialité dans les choix des lycéens en termes d'orientation, venant ainsi compléter les travaux sur l'éloignement géographiques. Cette démarche met en lumière l'ancrage territorial des jeunes ruraux qui constitue un frein notamment à la mobilité et pousse ces jeunes à se tourner vers des formations courtes⁶.

Des analyses sociologiques sont également reprises dans le prisme des sciences de l'éducation. C'est notamment le cas de l'approche par les capacités d'Amartya Sen, mobilisée par France Picard, Noémie Olympio, Jonas Masdonati et Marcelline Bangali (2015) pour travailler sur la justice sociale et l'orientation scolaire. Elle soulève que la quête de justice sociale et d'égalité des chances est un objectif que l'on n'atteint jamais car il faut également prendre en compte les capacités de chacun à convertir en ressources et en libertés les dispositifs qui lui sont proposés. Et ces capacités de conversion sont étroitement liées à l'origine sociale des individus⁷.

La question du handicap est également traitée en ce qui concerne l'accès et la réussite des personnes en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Anaëlle Milon décrit notamment une « sélection invisible des étudiants handicapés »⁸.

A. Des freins géographiques

L'éloignement

Dans le paysage complexe des opportunités académiques, la distance géographique se profile comme un facteur décisif dans les choix d'études supérieures pour les lycéens. Les établissements d'enseignement supérieur, selon Dupray et Vignale (2021), ont une tendance marquée à se situer dans les grands centres urbains ou leurs périphéries. Les écoles d'ingénieur et les CPGE se concentrent autour des grandes villes, alors que les universités, les IUT et les BTS essaient de couvrir un spectre plus large, avec une nette présence des BTS dans les zones éloignées. Le choix de formation des lycéens, scruté par Dupray et Vignale (2022), se trouve influencé par divers paramètres sociaux et géographiques. Dans les communes éloignées, les aspirations se heurtent souvent aux réalités locales limitées, principalement représentées par les BTS. Les familles en périphérie sont confrontées à une problématique les poussant à choisir entre exprimer des vœux à longue distance pour correspondre à leurs aspirations ou modérer leurs ambitions pour s'adapter à une offre locale plus accessible.

Les différents travaux de Dupray et Vignale soulignent également des disparités sur Admission Post Bac (APB), avec 28% des vœux d'orientation formulés à moins de 50 km du domicile, mais cette proportion varie fortement selon les territoires. Les aspirations à l'aire parisienne atteignent 48%, tandis qu'elles se limitent à 6,4% pour les habitants des communes isolées. Ces chiffres démontrent une mobilité différentielle influencée par l'orientation choisie, les CPGE et les écoles d'ingénieur favorisant une plus grande mobilité. Au-delà des chiffres, la réalité de la distance s'impose comme un défi. Les lycéens éloignés des grands centres urbains se voient contraints de formuler des vœux plus distants, souvent en raison de l'offre limitée. Cette contrainte peut les conduire à s'autocensurer, à renoncer à des vœux trop éloignés en raison des coûts liés à la mobilité ou du manque d'informations.

⁶ Champollion, « Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française ».

⁷ Picard et al., « Justice sociale et orientation scolaire ».

⁸ Milon, « La « sélection invisible » des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours ».

La dimension sociale s'entremêle également dans ce tableau. Les choix de formation éloignés sont plus fréquents chez les élèves ayant un bac général, une mention, et chez ceux provenant de milieux sociaux élevés. Cette propension s'explique par la possibilité accrue d'aide familiale et financière pour les déplacements vers des formations éloignées. Les BTS se distinguent comme le choix privilégié des lycéens en périphérie, en raison de leur présence territoriale plus étendue. Les formations cotées, cependant, ne recueillent qu'un faible pourcentage de vœux, représentant seulement 10% pour les lycéens éloignés, loin derrière la moyenne nationale de 15%.

Ces études révèlent que l'éloignement géographique amplifie les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, particulièrement pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Les obstacles sont plus prononcés pour les bacheliers de zones éloignées aspirant à des établissements prestigieux, soulignant ainsi les défis persistants des inégalités géographiques dans le paysage académique français.

La territorialité

Si la l'éloignement géographique joue un rôle important dans la construction des inégalités et l'apparence de phénomènes d'autocensure, la perception de soi et de son territoire est également crucial pour comprendre ces problématiques. Certains travaux se sont donc intéressés à la notion de territorialité qui vient compléter, expliquer et parfois nuancer les observations précédentes.

Clément Reversé (2022)⁹ observe que, dans l'ensemble, les élèves ruraux réussissent pourtant légèrement mieux à l'entrée au collège. Bien qu'issus de milieux plus populaires qu'en ville, les élèves ruraux ont des résultats et un taux de réussite semblables à ceux des urbains. Il est donc difficile de considérer l'école rurale comme un facteur d'échec. Cependant, les parcours sont marqués par une orientation massive vers les filières courtes et professionnalisantes. Pourtant, Reversé souligne qu'au début de leur scolarité, les jeunes ruraux ont souvent pour métier de rêves des métiers prestigieux, mais, vivant dans des milieux populaires, parfois précarisés, ils se tournent plutôt vers des métiers plus "concrets". Ce choix est également influencé par l'offre de formation proposée sur place qui implique un choix difficile entre migrer en ville pour suivre des études sup ou rester sur place à s'adapter à l'offre locale.

Les tendances décrites précédemment sont par ailleurs concomitantes à une notion de territorialité propre aux environnements ruraux et isolés. Pierre Champollion (2021)¹⁰ définit cette notion comme multidimensionnelle. Elle contient en premier lieu une dimension spatiale qui a trait aux caractéristiques géographiques du territoire. La seconde dimension est sociologique et englobe les comportements des acteurs du territoire, leurs relations et le jeu social qu'ils entretiennent. L'auteur décrit également une dimension politique et institutionnelle liée aux politiques éducatives des différents territoires. La territorialité prend également en compte la dimension économique du territoire, comprenant notamment les financements de l'Etat et des collectivités ainsi que les effets de ceux-ci sur la formation et la construction des établissements. Enfin, Champollion parle d'une dimension symbolique appuyée essentiellement sur les représentations sociales du territoire et donc à la fois des représentations des locaux d'eux-mêmes et de leur territoire que les représentations extérieures à ceux-ci.

D'après lui, cette notion peut s'avérer déterminante et lourde de conséquences sur les parcours des apprenants des territoires ruraux en raison des identifications et contre-identifications qu'elle entraîne. C'est-à-dire que les élèves ruraux construisent leur projet d'orientation en fonction de la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes (identification) et de ce à quoi ils ne s'identifient pas ou rejettent (contre-identification), en lien avec les représentations sociales de leur territoire. On comprend donc que la territorialité pourrait alimenter une sorte d'habitus territorial susceptible de pousser les jeunes ruraux à s'orienter vers des formations qu'ils jugent plus adaptées à leur

⁹ Reversé, « Du désamour à la rupture ».

¹⁰ Champollion, « Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française ».

représentation d’eux-mêmes et des opportunités professionnelles disponibles sur leur territoire. Bien que des études semblent montrer que les spécificités de l’école rurale se soient réduites ces dernières années (les représentations du territoire, de l’école et du collège d’eux-mêmes ainsi que de la scolarité future des élèves ruraux sont moins marquées), il reste tout de même des représentations contrastées de la ville et de la campagne ainsi qu’une ambition scolaire moins forte des élèves ruraux.

En nous appuyant sur les chiffres qu’avance Champollion, on remarque que les vœux des élèves de 3^è des milieux ruraux diffèrent largement de la moyenne nationale. Ainsi, en 2005, alors que 71% des collégiens français se dirigeaient vers l’enseignement général et technologique, seuls 59% des collégiens ruraux faisaient ce choix. Ce n’est guère mieux une dizaine d’année plus tard puisque ce chiffre ne s’élevait toujours qu’à 61% en 2016. Les jeunes ruraux sont par ailleurs beaucoup plus limités par les vœux parentaux qui sont souvent plus réticents dans les milieux ruraux à pousser leurs enfants à continuer leur cursus dans la voie générale, d’autant plus si cela implique une mobilité. Les parents constituent d’après lui un des principaux freins à l’aspiration vers des études longues dans les territoires isolés alors qu’en dehors de ceux-ci, la tendance est plutôt inverse et les parents incitent presque toujours leurs enfants à se diriger vers des études longues lorsque leurs notes le permettent.

Toujours selon Champollion, c’est à ce moment charnière, du passage du collège au lycée, que la distinction se fait entre les zones rurales isolées et le reste du territoire. Les chiffres concernant les vœux de filière après la seconde sont d’ailleurs bien plus proches de la moyenne nationale. De nombreux facteurs peuvent expliquer ces différences territoriales de pratiques dans l’orientation. Tout d’abord on observe dans les milieux isolés des difficultés, voire parfois des formes de répulsion face à la mobilité, une faible capacité à se projeter dans l’avenir ainsi qu’un éloignement de l’offre de formation secondaire puis supérieure. On note également un manque de formation dans les INSPE aux caractères spécifiques des processus d’orientation dans les milieux ruraux ainsi qu’une réduction du processus pédagogique d’orientation aux seules procédures administratives. Un effet de territoire est aussi observé au collège puis au lycée. Il se manifeste par un fort ancrage territorial qui va dans le sens d’une modestie accrue et donc d’une réduction des choix d’orientation réellement possibles pour les élèves ruraux mais aussi pour leurs parents qui jouent un rôle crucial dans les projets d’orientation dès la 3^è. Tout cela se conjugue pour empêcher les élèves ruraux de faire valoir leurs bons résultats scolaires en matière d’orientation.

B. Des freins sociaux

La position sociale des parents

L’importance des facteurs décrits plus haut tendent à se doubler avec la position sociale des parents. Avant la réforme du bac, le constat était déjà établi que les jeunes issus des milieux populaires sont plus fréquemment exclus des filières scientifiques mais aussi plus généralement des filières générales du lycée¹¹. Ce phénomène s’observe dès la 3^è et le choix entre les filières générales, technologiques et professionnelles au lycée. Ainsi, par rapport aux élèves d’origine sociale favorisée, les élèves modestes à niveau équivalent 5% de chance en moins d’être orientés vers une seconde générale ou technologique. Plus parlant encore, ces derniers voient la probabilité d’être dirigés vers une seconde professionnelle de 93% et de 169% vers un CAP (Huillery et Guyon, 2014¹²). En revanche, ces disparités semblent s’effacer en ce qui concerne les bons et très bons élèves qui sont très majoritairement orientés en seconde générale et technologique, peu importe l’origine sociale. Les élèves faibles sont plus touchés par les inégalités et les plus aisés évitent ainsi plus souvent la voie professionnelle que les plus modestes.

¹¹ Merle, « Le concept de la démocratisation de l’institution scolaire : une typologie et sa mise à l’épreuve ».

¹² Huillery et Guyon, « Choix d’orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l’autocensure scolaire ».

Par ailleurs, on remarque un phénomène d'aspirations trop hautes chez les élèves d'origine sociale favorisée ayant un niveau scolaire faible alors que chez les élèves moyens et bons d'origine plus modeste c'est l'inverse qui se produit. Les élèves modestes sont plus susceptibles de 20% de préférer ne pas poursuivre vers des études supérieures par rapport aux élèves favorisés de même niveau. De plus, ils sont 37% de moins à souhaiter faire des études de 3 ans et plus (Huillery et Guyon, 2014).

Les inégalités d'accès aux différentes filières de l'enseignement supérieur sont fortement corrélées au statut socio-économique des familles. Les enfants issus de catégories sociales favorisées, notamment les cadres et professions intermédiaires, sont significativement plus nombreux à poursuivre des études longues et à accéder aux filières sélectives telles que les classes préparatoires ou les licences universitaires, tandis que les enfants d'ouvriers s'orientent davantage vers des formations courtes, comme les STS ou les BTS (INSEE, 2023 ; Observatoire des inégalités, 2019). Par exemple, 52 % des élèves en CPGE sont issus de familles de cadres supérieurs, contre seulement 11,5 % d'enfants d'ouvriers, soit un rapport de 1 à 7 (Observatoire des inégalités, 2019). Ces disparités se doublent parfois d'une segmentation d'origine : certaines études soulignent que les élèves issus de l'immigration, notamment d'origine sud-européenne, sont surreprésentés dans les filières professionnelles et technologiques, y compris en STS, en raison de mécanismes de relégation sociale et scolaire (CNESCO, 2018 ; LIEPP, 2020). À niveau scolaire égal, ces élèves sont jusqu'à 20 % plus enclins à préférer les filières courtes, en raison d'un accès inégal à l'information, à la projection sociale et aux ressources culturelles nécessaires pour envisager des cursus d'élite (LIEPP, 2020). Par ailleurs, certaines inégalités de genre, souvent marquées dans les filières sélectives, tendent à s'atténuer chez les enfants de cadres, pour lesquels les écarts de réussite et d'ambition entre filles et garçons sont plus faibles (INSEE, 2023 ; DEPP, 2022). Ces dynamiques sont renforcées par les limites de participation des familles aux procédures d'orientation. La non-remise de la fiche de dialogue par une part importante d'élèves, en particulier dans les milieux modestes, prive l'équipe éducative d'un appui formel dans l'accompagnement du projet, entraînant parfois une affectation automatisée par Affelnet sans intervention humaine (Cour des Comptes, 2025 ; Cnesco, 2018). Cette défaillance du dialogue institutionnel contribue à figer les inégalités d'accès à l'information et à réduire les marges de manœuvre des élèves dans le choix de leur trajectoire post-bac.

Le handicap

Depuis la loi de février 2005 sur l'égalité des chances, le nombre d'étudiants handicapés a été multiplié par 5. En 2019, ils représentent 1,69% de la population étudiante. Mais, ils s'y répartissent inégalement par rapport à la population générale : massivement inscrits à l'université (près de 90 % d'entre eux), ils sont notamment surreprésentés en licence et dans les formations en lettres, langues, sciences humaines et sociales. Notons que 15% des jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont aucun diplôme, contre 65% chez les jeunes reconnus handicapés¹³.

Ces étudiants développent un sentiment d'intégration plus faible que les autres étudiants. Dans ce contexte, Anaëlle Milon observe une sélection invisible qui renvoie aux processus par lesquels l'environnement universitaire produit une déconstruction des projets initiaux et des bifurcations dans les parcours étudiants¹⁴.

Même durant leur scolarité, de nombreux élèves en situation de handicap font face à des freins qui limitent leurs ambitions. Ce sont notamment des paroles de la part de certains enseignants qui sous entendent que les études ne sont pas faites pour eux, qu'ils n'y arriveront pas. Le manque de soutien et parfois les propos défaitistes des équipes pédagogiques constituent donc un obstacle à la construction des projets postbac des lycéens handicapés. Encore une fois, cela se conjugue également avec la famille qui peut, selon ses moyens financiers et sa familiarité avec l'enseignement supérieur

¹³ Dejours, « Les difficultés d'accès à l'environnement. Un frein lors de la transition vers l'âge adulte des jeunes reconnus "handicapés" ».

¹⁴ Milon, « La « sélection invisible » des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours ».

être frein, reprenant aussi ces paroles décourageantes. De plus, ces lycéens et leurs familles sont souvent confrontées à un manque d'information sur les dispositifs et aménagement disponibles.

C. Des freins institutionnels

Le bilan de la loi ORE de 2020 montre que celle-ci a bouleversé le système d'accès à l'université, en remplaçant le logiciel APB qui accompagnait une procédure qui faisait la belle part aux critères géographiques, le rang des vœux et le tirage au sort dans certains cas, par la procédure de Parcoursup qui se base plutôt sur l'examen et le classement des dossiers scolaires des candidats par des commissions propres à chaque formation dans les établissements de l'enseignement supérieur. Frouillou, Pin et Van Zanten (2020) démontrent par ailleurs que le manque d'uniformité de notation entre les lycées conduit certaines formations à sélectionner les candidats en s'appuyant sur leur lycée d'origine, ce qui pose des questions sur l'objectivité de ce critère.

Ils notent également que Parcoursup n'est pas plus favorable aux candidats issus des milieux populaires qu'APB. En effet, si la disparition de la hiérarchisation des vœux avec Parcoursup fait disparaître des stratégies qui étaient défavorables aux plus modestes, la procédure introduit d'autres processus qui les desservent. Désormais, toutes les formations, même « non-sélectives » se doivent de classer leurs candidats. Or, pour faire face au grand nombre de dossiers à traiter et au manque de moyens humains pour le faire, certains établissements mobilisent le module d'aide à la décision de Parcoursup qui permet de trier et classer les dossiers sur des critères quantitatifs, en particulier les notes obtenues au lycée. Selon Frouillou, Pin et Van Zanten (2020), ces procédures tendent à pousser les formations non-sélectives à adopter des méthodes proches de celles des formations sélectives.

Tiberj (2021) souligne également que, malgré son affirmation en tant qu'outil techniquement impartial, Parcoursup révèle, à travers ses algorithmes de sélection, des limitations susceptibles de compromettre l'objectif d'ouverture sociale dans l'enseignement supérieur. Il note que le poids relatif attribué aux classements algorithmiques est minimisé, qualifié simplement de "Outil d'aide à la Décision" (OAD). De plus, bien que le principe d'équivalence des notes sur l'ensemble du territoire français ait des intentions égalitaires, il neutralise les différences entre les lycées, limitant ainsi les initiatives territoriales et sociales. Tiberj met en évidence que le calcul des quotas de boursiers, basé sur le nombre de candidats boursiers plutôt que sur leur proportion dans la population lycéenne, peut conduire à des objectifs peu ambitieux. En outre, il souligne que l'égalité algorithmique des notes pourrait accentuer la pression des parents sur la notation des professeurs, introduisant ainsi des pratiques potentiellement biaisées¹⁵.

Au-delà des problématiques algorithmiques de Parcoursup, Frouillou, Pin et Van Zanten (2020) observent également que la procédure introduit un rapport asymétrique entre les responsables de formations et les candidats. Les premiers ont accès via Parcoursup à toutes les informations sur les secondes et, s'ils doivent rendre public les attendus de leur cursus, ils ne sont pas tenus de communiquer les critères utilisés par les commissions d'examens des vœux pour classer les dossiers. De plus, ces critères, leurs combinaisons et leur pondération varient très fortement d'une formation à l'autre ce qui rend d'autant plus opaque la procédure de sélection et vient s'ajouter un manque de coopération entre établissements du supérieur et du secondaire. Tout cela contribue à la confusion et l'inquiétude des élèves, familles et enseignants qui manquent d'informations fiables sur les processus de sélection.

Cependant, comme le soulignent Daverne-Bailly et Bobineau (2020), les informations sur les enseignements spécialité au lycée et les offres de formation supérieures sont capitales pour les familles d'origine modeste. En raison du manque de connaissance chez ces familles des rouages du système éducatif, ces informations doivent venir de l'institution ce qui pousse parfois les équipes pédagogiques à s'engager pleinement auprès de ces élèves et parfois se substituer aux parents pour

¹⁵ Tiberj, « Parcoursup ou la sélection par les algorithmes ».

compenser ce manque d'accompagnement familial. Celles-ci mettent alors en place différents dispositifs d'aide à l'orientation qui sont d'autant plus importants que les lycéens doivent construire leur parcours de formation dans une logique d'individualisation sans pour autant disposer de toutes les informations nécessaires.

Daverne-Bailly et Bobineau (2020) notent que dans les lycées où les aspirations postbac sont moins élevées, les établissements semblent déployer davantage d'actions envers les élèves dans le but de contrer les inégalités. Cependant, ces initiatives se heurtent à des limites significatives. Tout d'abord, les caractéristiques sociales du public accueilli jouent un rôle crucial : les publics défavorisés participent généralement moins à ces événements, ce qui restreint leur efficacité. De plus, le manque de moyens financiers empêche la mise en place d'un accompagnement individualisé adapté aux besoins des lycéens.¹⁶

II. Un travail sur l'égalité des chances

Ce second temps aura pour objectif de mettre en lumière les différents leviers d'action qui ont été mis en place ou qui sont envisageables pour réduire les phénomènes d'autocensure. Ici, la littérature scientifique est moins prolifique et analyse principalement les objectifs et effets des différents dispositifs d'égalité des chances. Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès Van Zanten s'intéressent ainsi aux plateformes APB et Parcoursup afin de faire ressortir les idéologies qui se trouvent derrière leur fonctionnement ainsi que les effets que cela produit sur les procédures et les normes d'accès aux études supérieures¹⁷. De la même manière, Sophie Kennel aborde la question des Cordées de la réussite au prisme des sciences de l'éducation et dresse le constat que le dispositif, bien qu'il vise à éveiller l'ambition des futurs bacheliers dans leurs choix d'orientation, touche en réalité des élèves qui ont déjà un projet de formation préexistant¹⁸.

Cette question des inégalités numériques nous mène donc à nous demander en quoi et dans quelle mesure ces technologies peuvent constituer un levier d'égalité des chances. Nous commencerons donc pas faire le tour des inégalités liées au numérique, que ce soit l'accessibilité, l'usage ou encore une fois, la notion de capacités et donc de conversion des potentialités offertes par les TIC en matière d'éducation et plus particulièrement d'orientation.

A. Le rôle des équipes pédagogiques et des institutions

La loi Orientation et Réussite des Étudiants (ORE), adoptée en 2018, s'est fixée pour objectif d'améliorer l'accompagnement des lycéens dans leur parcours vers l'enseignement supérieur, en renforçant le suivi humain et en favorisant un accès égal à l'information. Cette réforme s'est notamment traduite par la mise en place de Parcoursup, une plateforme qui remplace APB et qui repose sur une logique de projet motivé et de personnalisation des vœux. Cette évolution visait à responsabiliser davantage les élèves dans leur orientation tout en permettant aux établissements du supérieur de mieux connaître les profils des candidats (MENJ, 2017). Dans ce cadre, un des rôles assignés aux universités est celui d'accueillir une diversité croissante de publics, tant sur le plan scolaire que social. Toutefois, comme le souligne Agnès Van Zanten (2020), cette visée inclusive reste partiellement entravée par des effets de sélection implicites et par la complexité des critères

¹⁶ Daverne-Bailly et Bobineau, « Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives ».

¹⁷ Frouillou, Pin, et van Zanten, « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? »

¹⁸ Kennel, « Les cordées de la réussite, intentions et effets d'un dispositif pour l'égalité des chances ».

d'admission, qui peuvent défavoriser les élèves issus de milieux populaires peu familiers avec les logiques institutionnelles du supérieur.

Par ailleurs, la procédure Parcoursup a été accompagnée d'un discours sur la transparence et la justice sociale, notamment grâce aux données contextuelles désormais disponibles dans les dossiers des candidats : moyennes de classe, étendue des notes, appréciations, etc. Ces éléments peuvent permettre une lecture plus fine des parcours scolaires, au-delà des seuls résultats bruts. Vincent Tiberj (2021) insiste sur le fait que, contrairement à une idée reçue, les algorithmes de Parcoursup ne sont pas intrinsèquement inégalitaires. Utilisés de manière ciblée, ils peuvent au contraire corriger certaines injustices : par exemple, en neutralisant les notes manquantes liées à des événements de vie perturbateurs (maladie, changement d'établissement), ou en permettant une appréciation relative de la performance académique dans son contexte. Certains établissements ont d'ailleurs saisi cette opportunité pour mettre en place des critères de sélection socialement différenciés. C'est le cas de Sciences Po Bordeaux, qui a développé un algorithme spécifique favorisant l'admissibilité des élèves boursiers ou issus de lycées défavorisés, illustrant ainsi un usage progressiste du paramétrage algorithmique (Tiberj, 2021 ; Van Zanten, Frouillou & Pin, 2020).

La loi ORE comporte également une dimension d'accompagnement renforcé par les équipes pédagogiques du secondaire. L'un des dispositifs phares est la nomination d'un second professeur principal en classe de terminale, chargé spécifiquement du suivi de l'orientation des élèves. Cette mesure répond à la volonté de réintroduire un soutien humain structuré dans un contexte de forte individualisation des choix d'orientation (MENJ, 2017). Toutefois, ce soutien ne saurait compenser, à lui seul, les effets des inégalités structurelles liées à l'origine sociale. La littérature montre que les familles les moins dotées en capital culturel restent les moins à l'aise face aux exigences implicites du projet motivé ou aux stratégies de candidature, ce qui tend à reproduire des inégalités d'accès aux filières d'excellence (Frouillou et al., 2020).

En somme, bien que la plateforme Parcoursup et la loi ORE introduisent des mécanismes potentiellement favorables à une plus grande ouverture sociale, leur efficacité dépend largement des modalités concrètes de mise en œuvre : transparence des critères, formation des équipes éducatives, appropriation par les familles, et surtout, volonté institutionnelle de réduire les biais de sélection. La personnalisation algorithmique, lorsqu'elle est adossée à des politiques volontaristes, peut jouer un rôle d'équité, mais elle ne peut suffire à elle seule à compenser les inégalités structurelles sans un accompagnement humain renforcé et une gouvernance claire des critères d'admission.

B. Les dispositifs d'accompagnement à l'orientation

L'article de Sophie Kennel (2020)¹⁹ propose une analyse approfondie du dispositif des Cordées de la réussite, dans le cadre d'une enquête menée au sein de l'académie de Strasbourg. Créé pour favoriser l'égalité des chances en facilitant l'accès à l'enseignement supérieur, en particulier aux filières sélectives, ce dispositif s'adresse prioritairement à des élèves issus de milieux modestes ou de territoires isolés. Il repose sur trois piliers : le soutien scolaire, l'aide à l'orientation et l'ouverture culturelle. L'enquête montre toutefois une certaine discordance entre les intentions affichées et les effets réels du dispositif. En effet, une majorité des élèves intégrant une cordée présentent déjà des profils ambitieux et relativement acculturés au monde scolaire. Ainsi, 97 % des élèves interrogés déclarent être ambitieux, 77 % affirment avoir confiance en leur avenir et 74 % disent savoir ce qu'ils

¹⁹ Kennel, « Les cordées de la réussite, intentions et effets d'un dispositif pour l'égalité des chances ».

veulent faire plus tard. De plus, près de 63 % ont un membre de leur entourage ayant déjà suivi des études supérieures, ce qui nuance l'idée d'un public éloigné des codes académiques.

Par ailleurs, 69 % des élèves interrogés indiquent avoir rejoint le dispositif par intérêt pour les activités proposées, et non par manque de repères ou d'ambition. Ces données soulignent que les cordées ciblent souvent des jeunes déjà engagés dans un parcours de réussite, confortant plutôt qu'éveillant l'ambition. En ce sens, le dispositif tend à fonctionner selon une logique méritocratique, valorisant ceux qui disposent déjà des ressources sociales et scolaires leur permettant de se projeter dans des études longues. La promesse d'une véritable démocratisation de l'accès aux filières d'excellence apparaît alors limitée, notamment en l'absence d'un travail d'identification et de mobilisation des élèves les plus en retrait. L'étude de Kennel met ainsi en lumière une tension structurelle entre les objectifs politiques du dispositif et ses modalités pratiques de mise en œuvre. Elle invite à repenser les critères de sélection, ainsi qu'à élargir la conception de l'égalité des chances au-delà du seul soutien aux parcours d'excellence, en favorisant une approche plus inclusive et diversifiée des trajectoires scolaires et professionnelles.

C. Les ressources numériques, un levier d'émancipation sociale ?

Sur la question des ressources et dispositifs numériques, la littérature soulève l'hypothèse que l'intégration du numérique en classe, lorsqu'elle est pensée dans une perspective d'émancipation des élèves, pourrait renforcer l'efficacité pédagogique de ces outils (Loisy, 2017). Elle pourrait également contribuer à lever certains obstacles rencontrés par les enseignants dans l'appropriation de ces technologies. Toutefois, si l'accès aux outils numériques tend à se généraliser, les inégalités en matière d'usages demeurent. La recherche a notamment mis en lumière des écarts liés au contexte social, les environnements plus favorisés offrant un cadre plus propice au développement de pratiques numériques riches (Le Guel, 2004). De plus, l'utilisation du numérique suppose des compétences instrumentales solides, et met en lumière les difficultés persistantes en lecture et en écriture, qui conditionnent largement l'accès effectif à ces technologies.

Le numérique offre néanmoins deux types d'opportunités majeures (Loisy, 2017) : d'une part, l'accès à une grande variété d'informations, qu'il s'agisse de ressources dédiées à l'orientation (comme celles de l'ONISEP) ou d'informations plus diffusées mais potentiellement riches ; d'autre part, l'existence d'outils comme les portfolios numériques, qui permettent aux élèves de construire leur projet à travers des activités productives (collecte et organisation de données), mais aussi réflexives et interactives, propices au développement personnel. Si ces activités favorisent l'autonomie, elles peuvent être perçues positivement par les élèves en raison de leur potentiel émancipateur. L'application Folios, par exemple, propose aux élèves de commencer par des questionnaires ou des quiz, leur fournissant ainsi des repères pour orienter leurs préférences, puis leur permet d'explorer automatiquement des informations sur des métiers connexes à ceux qu'ils ont identifiés.

Bien que le numérique soit souvent présenté comme un levier d'égalité des chances, il ne constitue pas une solution miracle. Il soulève des enjeux importants liés à l'accès aux ressources et à leur appropriation. En premier lieu, il apparaît nécessaire de mettre en place une éducation formelle aux usages du numérique pour éviter que les élèves les plus modestes ne soient pénalisés face à l'abondance et la complexité des contenus disponibles. Savoir identifier ce qui peut réellement constituer une ressource pertinente pour apprendre et se projeter devient une compétence clé.

Ces apprentissages concernent l'ensemble des élèves, mais interpellent également l'école dans son rôle démocratique. Car même si l'accès au numérique s'élargit, les inégalités d'usage persistent et restent étroitement liées aux inégalités sociales. Les élèves issus de milieux populaires, déjà confrontés à d'autres formes de précarité, rencontrent plus de difficultés dans la maîtrise des compétences numériques. Le problème ne réside donc pas seulement dans l'inégalité d'accès aux technologies, mais aussi — et surtout — dans l'inégalité des conditions d'usage.

Il convient alors de prendre en compte les écarts dans la capacité à transformer les informations trouvées en ligne en ressources réellement mobilisables pour construire un projet personnel. Cela renvoie à la notion de capabilités, soit la capacité effective d'un individu à tirer parti des opportunités disponibles. C'est justement de cette inégale répartition des capabilités que découle en partie le phénomène d'autocensure : les personnes issues de milieux défavorisés, confrontées à des réalités contraignantes, ajustent leurs aspirations à ce qu'elles estiment réalisable (Granjon, 2022). La littérature montre ainsi que la capacité à chercher et à utiliser efficacement l'information en ligne varie fortement selon le sexe et l'origine sociale des élèves.

Ces inégalités méritent une attention particulière, notamment dans le contexte de l'orientation dite « active », où les élèves sont incités à rechercher par eux-mêmes des informations sur les parcours et opportunités qui s'offrent à eux (Blanchard, Déage et Saccomanno, 2023). Bien que ce travail soit en partie encadré par l'institution scolaire, une part importante de cette démarche repose sur leur initiative personnelle.

Le numérique, en dépit des disparités d'accès et d'usage, offre néanmoins un potentiel pour réduire ces inégalités, en mobilisant deux leviers principaux. Le premier réside dans la diversité et la richesse des informations disponibles en ligne : qu'il s'agisse de ressources structurées spécifiquement dédiées à l'orientation, telles que celles proposées par l'ONISEP, ou de contenus plus diffus mais potentiellement utiles, les élèves peuvent y puiser des éléments précieux pour éclairer leur réflexion.

Le second levier se situe du côté des outils numériques conçus pour accompagner la construction du projet d'orientation, comme les portfolios numériques. Ces dispositifs permettent de s'engager dans des activités productives (collecte et organisation d'informations), mais aussi dans des démarches constructives, mêlant interactions sociales, réflexivité et développement personnel.

Ces activités fournissent aux élèves des données concrètes susceptibles d'éclairer leurs préférences. Elles leur permettent ensuite d'explorer, de manière autonome, des métiers proches de celui qui a suscité leur intérêt initial.

On peut ainsi faire l'hypothèse que ces usages du numérique sont perçus de manière positive par les élèves, dans la mesure où ils participent d'une dynamique d'émancipation (Loisy, Mailles-Viard Metz et Benech, 2010). En effet, ces ressources permettent de compenser un déficit d'« information chaude » — c'est-à-dire des informations partagées au sein de réseaux sociaux proches — dont sont souvent privés les élèves issus de milieux populaires ou éloignés du système scolaire. En facilitant l'accès à une information diversifiée et en rendant visibles les opportunités d'orientation, le numérique peut alors devenir un véritable levier d'égalité des chances, contribuant à une meilleure connaissance des parcours post-bac et à une orientation plus éclairée.

Par ailleurs, les serious games et outils de visites virtuelles ont également des bénéfices pour les élèves, comme l'a montré le projet européen Games2guide auquel a participé l'ONISEP entre 2018 et 2021. Il révèle que les serious games dédiés à l'orientation permettent une augmentation significative de la curiosité des élèves en les amenant sur le thème du changement et de la

connaissance de soi. Ces jeux semblent aussi renforcer la confiance et l'adaptabilité des élèves dans leur projet d'avenir.

Les réseaux sociaux jouent également un rôle important puisqu'ils permettent aux lycéens et étudiants de partager leur expérience et obtenir des conseils sur leurs études. Les établissements de l'enseignement supérieur ont d'ailleurs bien cerné cet enjeu et sont très présents sur les réseaux sociaux pour attirer et informer des étudiants nationaux mais aussi étrangers. Ainsi, en 2013, 94% de ces établissements étaient présents sur les réseaux.

Cependant, les institutions ne sont pas présentes sur tous les réseaux sociaux, et se font notamment plus rares sur les plateformes permettant principalement d'échanger des images et vidéos (Instagram, Youtube, etc) qui comptent pourtant le plus grand nombre d'inscrits parmi les 18-25 ans.

Conclusion

La littérature montre finalement que les phénomènes d'autocensure dans l'accès aux études supérieures ne sauraient être réduits à de simples manques de volonté ou de confiance individuels. Ils doivent être appréhendés comme les manifestations visibles d'inégalités plus profondes, enracinées dans des dimensions sociales, territoriales, institutionnelles et culturelles. Si les freins géographiques, le poids des origines sociales, le handicap ou les logiques propres aux institutions éducatives participent à limiter les choix d'orientation, c'est bien le profil socio-économique des élèves qui reste le facteur structurant de l'ambition scolaire et universitaire.

Dans ce contexte, il apparaît indispensable de réinterroger les politiques publiques d'orientation et les dispositifs existants à l'aune de leur capacité réelle à corriger les inégalités plutôt qu'à les reproduire. Si des initiatives telles que les Cordées de la réussite ou les réformes d'accès à l'enseignement supérieur ont permis certains progrès, leur efficacité reste limitée lorsqu'elles ne parviennent pas à toucher ceux qui en auraient le plus besoin, ou qu'elles s'adressent en priorité à des élèves déjà engagés dans une dynamique de réussite.

Le développement du numérique représente, à ce titre, un levier prometteur. En élargissant l'accès à l'information, en facilitant l'élaboration de projets d'orientation personnalisés et en permettant de pallier le déficit d'« information chaude » chez les élèves les plus éloignés du système, les outils numériques peuvent favoriser l'émancipation des apprenants. Cependant, ce potentiel ne pourra se concrétiser pleinement qu'à condition d'une éducation formelle au numérique, d'un accompagnement pédagogique renforcé, et d'une vigilance constante vis-à-vis des inégalités d'usages et de capacités qu'il peut également générer.

En somme, lutter contre l'autocensure, c'est œuvrer pour une orientation réellement choisie, fondée sur une information équitablement partagée, un accompagnement juste et des conditions matérielles favorables. Cela implique une transformation en profondeur de notre regard sur l'ambition scolaire : non plus comme un attribut individuel, mais comme le fruit d'un environnement social, scolaire et culturel qu'il nous revient collectivement de rendre plus équitable.

Bibliographie

- Borel, Pascale, et Richard Soparnot. « De l'autocensure professionnelle ou quand les femmes sont prétendues responsables des inégalités qu'elles subissent: » *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise* n° 40, 9, n° 3 (16 octobre 2020): 68-78. <https://doi.org/10.3917/rimhe.040.0068>.
- Brinbaum, Yaël, Cédric Huguée, et Tristan Poullaouec. « 50% to the bachelor's degree... but how? Young people from working class families at university in France ». *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, n° 499s (13 juin 2018): 79-105. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2018.499s.1941>.
- Bruyère, Claire, et Henriette Touillier-Feyrabend. « La censure et ses masques »: *Ethnologie française* Vol. 36, n° 1 (1 mars 2006): 5-9. <https://doi.org/10.3917/ethn.061.0005>.
- Champollion, Pierre. « Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française: » *Administration & Éducation* N° 171, n° 3 (24 septembre 2021): 45-59. <https://doi.org/10.3917/admed.171.0045>.
- Cour des comptes. « Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants ». Paris, 2020.
- Daverne-Bailly, Carole, et Claudie Bobineau. « Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : incertitudes, choix, inégalités ». *Éducation et socialisation*, n° 58 (4 décembre 2020). <https://doi.org/10.4000/edso.13048>.
- Dejoux, Virginie. « Les difficultés d'accès à l'environnement. Un frein lors de la transition vers l'âge adulte des jeunes reconnus "handicapés" ». *Agora débats/jeunesse*, n° 71 (s. d.): 69-82.
- Dupray, Arnaud, et Mélanie Vignale. « Les bacheliers et leur territoire d'origine: des stratégies différentes à l'heure des vœux d'orientation dans le supérieur ». *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle- Conditions, contextes, innovations (pp.229-250)*, 2021, 229-50.
- Frouillou, Leïla, Clément Pin, et Agnès van Zanten. « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? : L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France ». *L'Année sociologique* Vol. 70, n° 2 (16 juillet 2020): 337-63. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0337>.
- Huillery, Elise, et Nina Guyon. « Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire ». Rapport de recherche. Paris: Sciences Po - Institut d'études politiques de Paris, 2014. <https://sciencespo.hal.science/hal-03460147>.
- Kennel, Sophie. « Les cordées de la réussite, intentions et effets d'un dispositif pour l'égalité des chances: Enquête dans l'Académie de Strasbourg ». *Éducation et socialisation*, n° 58 (4 décembre 2020). <https://doi.org/10.4000/edso.13002>.
- Merle, Pierre. « Le concept de la démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve ». *Population*, n° 55 (s. d.): 15-50.
- Milon, Annaëlle. « La « sélection invisible » des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours », s. d. <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2021-02/21-La%20C2%AB%20s%C3%A9lection%20invisible%20C2%BB%20des%20C3%A9tudiants%20handicap%C3%A9s%20dans%20l%E2%80%99enseignement%20sup%C3%A9rieur.%20Projets%2C%20transition%20et%20parcours.pdf>.
- Picard, France, Noémie Olympio, Jonas Masdonati, et Marcelline Bangali. « Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 44/1 (15 mars 2015). <https://doi.org/10.4000/osp.4515>.
- Reversé, Clément. « Du désamour à la rupture : le décrochage discret des jeunes ruraux de Nouvelle-Aquitaine ». *Formation emploi*, n° 158 (30 juin 2022): 101-19. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10644>.
- Tiberj, Vincent. « Parcoursup ou la sélection par les algorithmes », La vie des idées, 2021.

include

pour une université inclusive

Accélérateur d'inclusion dans l'enseignement supérieur

LIVRABLE DE L'ACTION PILOTÉE PAR



Démonstrateur inter-établissements du site Lyon – Saint-Étienne porté et coordonné par

Université Claude Bernard



Lyon 1



include.univ-lyon1.fr



Le Démonstrateur numérique national dans l'Enseignement Supérieur (DemoES) INCLUDE a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre de France 2030 portant la référence ANR-21-DMES-0005.