



HAL
open science

”Qui trop embrasse, mal étroit” ? Ambiguïtés et limites des politiques de diversité dans l’enseignement supérieur en France et en Espagne

Marie Carcassonne, Séverine Chauvel, Géraldine Farges, Leïla Frouillou, Carmen Marquez, Loïc Szerdahelyi, Elise Tenret

► To cite this version:

Marie Carcassonne, Séverine Chauvel, Géraldine Farges, Leïla Frouillou, Carmen Marquez, et al.. ”Qui trop embrasse, mal étroit” ? Ambiguïtés et limites des politiques de diversité dans l’enseignement supérieur en France et en Espagne. Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs, 2023, 22, 10.4000/cres.6410 . hal-04297833

HAL Id: hal-04297833

<https://u-bourgogne.hal.science/hal-04297833v1>

Submitted on 21 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

“Qui trop embrasse, mal étreint” ? Ambiguïtés et limites des politiques de diversité dans l'enseignement supérieur en France et en Espagne

« *You Should Not Bite Off More Than You Can Chew* »? *Ambiguities and Limits of Diversity Policies in Higher Education in France and Spain*

Marie Carcassonne, Séverine Chauvel, Géraldine Farges, Leïla Frouillou, Carmen Marquez, Loïc Szerdahelyi et Elise Tenret



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/6410>
ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 30 octobre 2023
Pagination : 97-126
ISBN : 978-2-7351-2995-9
ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par SCD - Université de Bourgogne (Dijon)



Référence électronique

Marie Carcassonne, Séverine Chauvel, Géraldine Farges, Leïla Frouillou, Carmen Marquez, Loïc Szerdahelyi et Elise Tenret, « “Qui trop embrasse, mal étreint” ? Ambiguïtés et limites des politiques de diversité dans l'enseignement supérieur en France et en Espagne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 22 | 2023, mis en ligne le 20 octobre 2023, consulté le 21 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cres/6410>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

“Qui trop embrasse, mal étreint” ?

Ambiguïtés et limites des politiques de diversité dans l'enseignement supérieur en France et en Espagne

Marie CARCASSONNE*, Séverine CHAUVEL**, Géraldine FARGES***, Leïla FROUILLOU****, Carmen MARQUEZ*****, Loïc SZERDAHELYI***** & Elise TENRET*****

Les politiques européennes menées depuis les années 2000 ont participé à la convergence des différents systèmes d'enseignement supérieur : d'une part, le processus de Bologne a harmonisé les formations en créant le système LMD (Licence-Master-Doctorat) ; d'autre part, l'espace européen a assigné des objectifs communs aux politiques d'enseignement supérieur comme la promotion de la « mobilité des étudiant·es, des enseignant·es et des savoirs » ou l'accompagnement des étudiant·es dit·es « non-traditionnel·les » (Zendra et alii, 2015 : 77). Parallèlement, la situation économique et la crise de 2008, en limitant les budgets alloués à l'enseignement supérieur, ont contribué à mettre en tension les institutions universitaires et à accroître la concurrence entre établissements (Musselin, 2017 ; Blanchard et alii, 2020). Dans ce contexte, cet article interroge

* Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, IRISSO, université Paris Dauphine PSL.

** Maîtresse de conférences en sociologie, Lirtes, université Paris Est Créteil, membre associée au LIER-FYT, fellow ICM.

*** Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne.

**** Maîtresse de conférences en sociologie, université Paris Nanterre, CRESPPA-GTM.

***** Profesora Contratada Doctora, Universidad Autónoma de Madrid, membre de la Catedra Unesco en Educación para la Justicia Social et co-fondatrice du groupe de recherche ONINCLUSION.

***** Maître de conférence, L-VIS, université Lyon 1, chercheur associé à l'IREDU.

***** Maîtresse de conférences en sociologie, IRISSO, université Paris Dauphine PSL.

l'émergence depuis les années 2000, dans les politiques d'enseignement supérieur, de la catégorie de diversité¹, qui présuppose des ressemblances suffisantes entre établissements pour engendrer les mêmes dispositifs de traitement des inégalités voire des discriminations (Bereni & Jaunait, 2009).

Nous proposons à travers cet article de saisir les contours de la diversité dans les institutions universitaires en France et en Espagne, en pointant les différences et les ressemblances nationales, pour ensuite engager une analyse critique de cette catégorie. Les systèmes d'enseignement supérieur français et espagnol sont traditionnellement opposés, dans la littérature, en raisons des conceptions différenciées de la jeunesse sur lesquels ils reposent. Le modèle espagnol est caractérisé par des études plus longues et une cohabitation tardive des jeunes avec leurs parents, jusqu'au moment de leur installation en ménage, conformément au modèle d'État-providence « familialiste ». Le modèle français est quant à lui marqué par un fort investissement dans les études, de la part des jeunes et de leurs familles, par une décohabitation précoce mais aussi par le maintien d'aides familiales importantes (van de Velde, 2008 ; Chevalier, 2015). Ces deux modèles présentent néanmoins des proximités, en particulier sur le plan de leur massification, suivant une tendance plus générale dans les pays européens : le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur est ainsi passé de 22,8 % parmi les 55-64 ans en France à 44,3 % parmi les 25-34 ans, respectivement de 24,2 % à 42,6 % en Espagne (OCDE, 2017). Dans les deux pays, cette massification ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation qualitative. Comme l'observent Belghith et Vourc'h à partir des données *Eurostudent*, « l'Espagne et la France (avec un ratio de 0,5) sont les pays dans lesquels la sous-représentation des étudiants d'origine populaire est la plus marquée » (Belghith & Vourc'h, 2011 : 3).

La catégorie de diversité pose la question, dans le champ scolaire, de la politisation des rapports sociaux et du traitement des inégalités (Lorcerie, 2021). En effet, si la question des inégalités liées aux origines socio-professionnelles des étudiant-es a été rendue visible, tant en France qu'en Espagne, dans un contexte de massification (Beaud, 2002 ; Tuero *et alii*, 2018), elle croise simultanément d'autres sources d'inégalités fondées sur une pluralité de rapports sociaux, notamment en fonction du sexe, des trajectoires migratoires intergénérationnelles et/ou d'une situation de handicap. Cet article contribue à ce questionnement en se focalisant sur la genèse, le périmètre et les missions des dispositifs déployés à l'échelle des établissements de l'enseignement supérieur. Comment se traduit, dès lors, l'injonction européenne à développer de nouveaux dispositifs au nom de la diversité ? Dans quelle mesure cette injonction se décline-t-elle différemment selon le contexte

1 Nous entendons ici le terme au sens de catégorie de l'action publique, impliquant la mise en œuvre de la notion de diversité.

académique et plus largement selon le contexte économique et social ? Quels sont les critères implicites ou explicites des politiques liées à la diversité et que disent-ils de la prise en compte des rapports sociaux et des inégalités dans le supérieur ?

Sur la base d’une analyse documentaire menée en France et en Espagne (textes de loi, textes institutionnels) et de seize entretiens réalisés en 2017 et 2018 dans trois universités françaises et deux universités espagnoles aux profils contrastés, avec des acteurs et actrices de la politique de diversification des publics ou des personnels² (cf. encadré méthodologique), nous montrerons que le développement de la catégorie de diversité dans l’enseignement supérieur en France, impulsée par les politiques d’ouverture sociale mises en place à l’initiative des grandes écoles notamment (Lorcerie, 2021), tient, pour les établissements, à l’enjeu de se distinguer dans un contexte de concurrence accrue. Nous verrons qu’en Espagne, la diversité s’est développée sous la double influence de la Responsabilité Sociale des Entreprises (RSE) et des politiques d’inclusion, tout particulièrement celles menées autour du handicap. Ces origines distinctes ont façonné les contenus des politiques nationales et des dispositifs locaux, alimentant un flou sémantique autour de la catégorie de diversité.

La première partie de l’article reviendra sur les origines des politiques de la diversité dans l’enseignement supérieur français et espagnol, en montrant l’influence des institutions états-uniennes et européennes sur ces dernières, ainsi que leur lien avec des notions importées des politiques d’entreprise. Dans une deuxième partie, une comparaison des critères mobilisés dans les différents dispositifs – au sens d’actions éducatives privilégiant les « objets, règlements et contraintes procédurales » (Barrère, 2013) – car visant à promouvoir la diversité dans les universités en France et en Espagne sera menée afin de montrer le caractère protéiforme de celle-ci. La troisième partie interrogera l’enjeu politique du maintien du flou autour de cette notion, en examinant ses interprétations et mises en pratique par des personnes en charge des politiques de diversité dans les universités.

2 Ces entretiens permettent d’analyser, au-delà des textes réglementaires, les actions et les interprétations de la diversité par les personnes chargées de la mettre en œuvre, car nous pouvons faire l’hypothèse qu’il existe à l’université, à l’instar de ce qui a pu être observé en entreprise, « une pluralité de manières d’investir les dimensions politiques et morales de la fonction diversité » (Bereni & Prud’homme, 2019 : 194).

Encadré méthodologique

L'enquête a été réalisée dans le cadre d'une recherche financée par le réseau Yerun, dirigée par Carmen Marquez et impliquant une équipe de collègues espagnol-es et français-es autour des politiques de diversité en France et en Espagne. Si les méthodologies mobilisées diffèrent selon le pays, la convergence des résultats produits a été le point de départ de cet article.

En France, l'enquête a été menée dans trois établissements occupant des positions distinctes dans l'espace social universitaire. Université Métropole est située dans une grande agglomération, dont le public est plutôt favorisé (48 % d'enfants de cadres en 2019 parmi les inscrit-es, contre 3 % d'enfants d'ouvriers). Elle compte près de 12 000 inscrit-es en 2019. Avec plus de 23 000 inscrit-es, Université Périphérique est située dans la même agglomération, mais en périphérie, et se caractérise par un recrutement plus populaire (22 % d'enfants de cadres, 10 % environ d'enfants d'ouvriers). La part d'enfants d'ouvriers est sensiblement la même pour Université Régionale, qui compte en 2019 environ 31 500 inscrit-es. La part d'enfants de cadres y est légèrement plus élevée (25 %) que pour Université Périphérique. Douze entretiens ont été menés dans ces universités avec des chargé-es de mission « égalité-diversité », des responsables des relations internationales, des chargé-es de mission ou responsables du pôle handicap ou de l'action sociale, des élu-es chargé-es des relations avec les étudiant-es au sein de la gouvernance de ces établissements.

En Espagne, l'enquête a consisté à échanger avec dix-huit expert-es pour valider un questionnaire renseignant l'attention accordée à la diversité dans les universités. Deux de ces expert-es étaient issu-es des services d'inclusion, responsables de la diversité dans deux établissements publics d'enseignement supérieur. L'Universidad Metropolitana est une université jeune, mais de prestige international, située dans une grande agglomération. En 2019, 30 465 étudiant-es de classes moyennes étaient inscrit-es dans cette université, qui met l'accent sur les études de troisième cycle (master et doctorat). L'Universidad Central est l'une des plus anciennes du pays ; avec une population de 69 200 étudiant-es inscrit-es, elle est la plus importante de sa région.

Les origines des politiques de diversité dans l’enseignement supérieur

En France comme en Espagne, la catégorie de diversité ne fait pas consensus, que ce soit dans le monde des entreprises ou dans le monde éducatif et de l’enseignement supérieur (Bereni, 2018 ; Márquez & Sandoval, 2019). Apparue au milieu des années 2000, elle s’est pourtant diffusée dans ces différents milieux jusqu’à prendre la forme, en France, de certificats³. S’il n’est pas toujours évident de retracer les origines d’une notion, la catégorie de diversité dans les politiques d’enseignement supérieur s’ancre, d’une part, dans le contexte américain où ont été mises en place des mesures de discrimination positive – légitimées par le recours à la notion de diversité – et, d’autre part, dans le monde entrepreneurial, avec le développement de la RSE à l’échelle européenne.

La diversité comme critère de sélection devenu légitime à l’université : le cas américain

La catégorie de diversité à l’université fait son apparition aux États-Unis dès les années 1970. L’*affirmative action* a consisté d’abord à augmenter, dans les universités, le nombre de candidat-es issu-es des minorités (à savoir les Noirs, les Hispaniques et les *Native Americans* dans certains *colleges* dès le milieu du XIX^e siècle – Smith, 2016), puis à modifier les critères de sélection (à partir des années 1970) : ces mesures ont été particulièrement critiquées à l’université, dans la mesure où cette institution « canalise les aspirations à la mobilité sociale et [...] demeure largement perçue, à tort ou à raison, comme incarnant par excellence l’idéal méritocratique » (Sabbagh, 2004 : 7). Suite à la plainte pour inégalité de traitement déposée en 1974 par un candidat blanc contre l’université de Californie, c’est précisément l’argumentaire de la diversité qui a permis aux juges de la Cour suprême d’autoriser des pratiques de recrutement préférentiel dans les universités. À partir de cette date, les jurys d’admission ont été autorisés à tenir compte, entre autres, de l’origine ethno-raciale des candidat-es, au nom de la diversité considérée dans le sens le plus large du terme puisque « l’hétérogénéité ethno-raciale est présentée comme formant simplement, au même titre que la diversité des lieux de résidence des candidats ou celle de leurs centres d’intérêt – déjà prises en compte par les responsables des universités –, une composante parmi d’autres de cette “diversité” globale qu’il importerait de promouvoir » (Sabbagh, 2004 : 9).

3 Une reconnaissance de « certifications » en management de la diversité à l’université s’est construite progressivement, impulsée par le ministère de l’Enseignement supérieur et de la recherche qui s’est engagé dans le processus de certification de l’Association française de normalisation (AFNOR) « égalité professionnelle » et « diversité ».

C'est donc l'adoption d'une définition très large de la diversité qui a permis de rendre légitime une sélection promouvant certaines origines sociales et migratoires ; même si, comme le souligne Sabbagh, dans la pratique, les universités américaines se sont focalisées sur la « race »⁴ dans leurs recrutements. Ces politiques ont inspiré celles menées en France pour l'ouverture sociale des grandes écoles, notamment, certaines comme Sciences Po ayant même calqué leur argumentation sur le modèle des universités américaines, même si les critères et procédures diffèrent (Sabbagh, 2006) ; l'*affirmative action* est cependant davantage critiquée dans le contexte français. Au contraire, dans le contexte américain, Warikoo (2016) montre que la diversité, construite en lien avec les politiques d'*affirmative action*, constitue souvent une manière de décrire et de comprendre les trajectoires universitaires pour les étudiant-es états-unien-nes. Qu'en est-il en France et en Espagne ? Au-delà de l'*affirmative action*, en quoi la responsabilité sociale des universités a-t-elle contribué à inspirer les politiques de diversité dans l'enseignement supérieur ?

La promotion indirecte de la diversité à travers la responsabilité sociale des universités

Dans l'Union européenne, la Responsabilité Sociale des Universités (RSU), catégorie inspirée de celle des entreprises (RSE), est devenue le *leitmotiv* du nouveau modèle d'enseignement supérieur (Velasco, 2016). C'est en effet la RSE qui a inspiré la RSU, en France et en Espagne, et par ce biais, y a introduit la notion de diversité.

La RSU apparaît liée au processus de modernisation de l'enseignement supérieur. Lors de la déclaration de Talloires (1990), des président-es d'universités et d'écoles supérieures de plus de cinquante pays ont affirmé : « *Institutions of higher learning will be world leaders in developing, creating, supporting and maintaining sustainability* »⁵. Cette déclaration a été suivie par le processus de Bologne, qui a participé à harmoniser les systèmes nationaux et mis en place une politique « d'assurance qualité », puis par le projet EU-USR (*University Social Responsibility in Europe*) en 2013. Les universités sont ainsi engagées dans les questions relatives à « la justice, la crédibilité, l'excellence, l'égalité sociale, le développement durable, la dignité et la liberté individuelle, le respect de la diversité culturelle, le soutien aux droits de l'homme et la responsabilité civile » (Luangsay-Catelin & Gasner-Bouquet, 2018 : 151).

Bien que le terme diversité ne soit pas directement présent dans les textes régissant la RSU, la proximité avec les politiques de RSE, qui ont promu les politiques de la diversité (Bereni, 2018), est frappante. Au début des années 2010, Annot

4 Sur l'utilisation du terme race dans le contexte américain, cf. Sabbagh (2004).

5 Traduction des auteur-es : « Les établissements d'enseignement supérieur seront des leaders mondiaux dans le développement, la création, le soutien et le maintien de la durabilité ».

(2012) qualifie d’émergent le concept de responsabilité sociale dans les universités françaises, suivant des recommandations internationales : « Le principe de responsabilisation des établissements est notamment porté par la déclaration de Lisbonne qui invite les universités européennes à relever les défis du progrès économique et de la stabilité sociale ». Annot montre que l’UNESCO et l’OCDE s’intéressent à la RSU et incluent le renforcement des liens entre territoires et services publics d’éducation dans le développement durable, l’inclusion des territoires d’ancrage dans les politiques universitaires allant de pair avec l’affirmation récente de leur autonomie (Musselin, 2017).

En Espagne, les cadres normatifs universitaires⁶, soulignant la contribution de l’enseignement supérieur au progrès économique, culturel et social du pays, incitent les universités à aligner leurs objectifs de formation sur les exigences de la responsabilité sociale (García-Jiménez, 2016). Par la suite, le décret royal 1791/2010 du 30 décembre 2010 portant sur le statut de l’étudiant-e universitaire, fait référence à la RSU en affirmant le droit des étudiant-es à recevoir une éducation de qualité, qui favorise l’excellence scientifique et qui réponde aux objectifs d’équité et de responsabilité sociale (articles 7 et 10). En 2011, la RSU est reconnue comme le troisième pilier universitaire, à côté de l’enseignement et de la recherche. Elle est définie comme « une reconceptualisation de l’ensemble de l’institution universitaire à la lumière des valeurs, objectifs, formes de gestion et initiatives qui impliquent un plus grand engagement envers la société et la contribution à un nouveau modèle de développement plus équilibré et durable » (Ministère de l’Éducation espagnol, 2011 : 11). Ce même document souligne les actions que les universités devraient entreprendre pour parvenir à ce but⁷, faisant appel à un « *logos* gestionnaire ». Ce dernier repose sur l’efficacité et la rationalité (Boussard, 2008) qui permettraient de renforcer l’autonomie et l’engagement des établissements en matière de responsabilité, non seulement dans la gestion économique mais également dans l’enseignement et la recherche (García Benau, 2014).

6 Loi organique des universités de 2001 et loi organique n° 4/2007 du 12 avril 2007, qui modifie la première; Décret royal 1393/2007 du 29 octobre 2007 qui établit l’organisation de l’enseignement universitaire officiel et sa modification, le décret royal 861/2010 du 2 juillet 2010.

7 Le premier axe concerne le gouvernement et l’administration des ressources d’une manière socialement efficace et efficiente; le deuxième vise à promouvoir les valeurs personnelles et les citoyen-nes socialement responsables au sein de la communauté universitaire; le troisième vise à générer et transférer des connaissances pour coopérer afin de surmonter les problèmes actuels de l’environnement en général; le quatrième concerne l’application des critères de responsabilité sociétale à la direction interne de l’université; le cinquième vise l’insertion de l’université dans son environnement local immédiat et dans le cadre d’un monde globalement solidaire, pour favoriser l’avancement des personnes géographiquement proches et des sociétés les moins développées en termes de richesse matérielle.

Si les politiques de RSE incluent, de façon centrale, la dimension de diversité (Bereni, 2018), la diversité comme catégorie est secondaire en France comme en Espagne dans la RSU. En passant de la RSE à la RSU, la diversité semble donc avoir perdu en importance.

Une diversité à géométrie variable

Si des origines communes de la catégorie de diversité peuvent être repérées, les critères dont relèvent les dispositifs mis en place en son nom et leurs évolutions dans les contextes français et espagnol diffèrent. Dans le contexte français, l'ambiguïté autour de la notion d'origine des individus – migratoire ou nationale – semble avoir orienté le sens premier des politiques de diversité, tandis que la dimension inclusive des politiques liées au handicap a généré une autre orientation dans le contexte espagnol. Il s'agit alors, dans cette seconde section, de comprendre les configurations de ces critères dans les deux contextes nationaux ainsi que la manière dont ils circulent pour faire prévaloir certaines approches de la diversité.

En France, une diversification sociale centrée sur l'origine migratoire pour les publics, sur le sexe d'état civil pour les personnels

L'émergence de la catégorie de diversité dans l'enseignement supérieur français relève en partie d'un processus de certification à travers le label « diversité » qui s'est étendu aux universités. Ce label présente un grand nombre de critères d'évaluation :

« Le Label Diversité s'intéresse à la diversité sous toutes ses expressions, au travers des 24 critères de discrimination définis par la loi, à savoir : l'origine, le sexe, les mœurs, l'orientation sexuelle, l'identité de genre, l'âge, la situation de famille, la grossesse, les caractéristiques génétiques, la perte d'autonomie, la particulière vulnérabilité résultant de la situation économique apparente ou connue de son auteur, l'appartenance – réelle ou supposée – à une ethnie, à une nation, à une race, les opinions politiques, les activités syndicales ou mutualistes, l'appartenance ou non à une religion déterminée, l'apparence physique, le patronyme, le lieu de résidence, la domiciliation bancaire, l'état de santé, le handicap, la maîtrise d'une langue autre que le français⁸ ». (Site du Ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion, consulté en juillet 2019)

8 Selon le ministère du Travail, le label « diversité », appliqué dans le cadre de la gestion des ressources humaines, vise à reconnaître l'engagement des entreprises, associations, ministères, établissements publics et collectivités territoriales pour prévenir les discriminations. <https://travail-emploi.gouv.fr/emploi/label-diversite>, publié le 26 novembre 2015, mis à jour le 15 avril 2019, consulté le 22 juillet 2019.

Pour autant, ces critères n’ont pas tous également concentré l’attention des politiques universitaires, que ce soit du point de vue des personnels ou des publics (Point, 2007). Par exemple, en France, le label « diversité » « garantit le caractère non discriminant des processus de ressources humaines ; prévient les discriminations ; promeut la diversité dans les recrutements comme dans toutes les étapes ou actes de gestion de la carrière (accueil, intégration, formation, rémunération, promotion, etc.) », ce qui place la diversité du côté des personnels plutôt que des publics⁹.

Mixité et ouverture sociale

Concernant les publics scolaires, la catégorie de diversité côtoie celle d’« inclusion » ou d’« élèves à besoins éducatifs particuliers », et ces catégories aux contours flous peuvent être interrogées en lien avec les modes de gestion d’un système scolaire en mutation : « la fabrique du besoin éducatif est consubstantielle à l’avènement d’un cadre institutionnel spécifiquement dédié à la prise en compte de la diversité scolaire et à la concrétisation du besoin éducatif comme idéal normatif » (Ebersold & Armagnague, 2021 : 43). Au-delà des « besoins particuliers », le terme « diversité » renvoie dans le système scolaire français à deux champs lexicaux distincts : dans le secondaire, c’est la mixité, par opposition à la ségrégation, qui structure les débats, quand, dans le supérieur, on parle de dispositifs d’ouverture sociale et de démocratisation. Le succès du terme « mixité » relève de l’articulation entre la politique d’éducation prioritaire et la politique de la ville, dans le cadre de laquelle a été construit l’objectif de mixité sociale (Lelévrier, 2010). Dans l’enseignement supérieur, la hiérarchisation des filières se traduit par le fait que la question de la démocratisation s’est principalement posée à partir des années 2000 pour les filières les plus sélectives socialement, à savoir les grandes écoles ou plus récemment les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) (van Zanten, 2010). Ces dispositifs sont centrés sur le critère du milieu social des élèves, approché par leur lieu de résidence, à travers leur lycée d’inscription dans le cas de Sciences Po (van Zanten, 2010 ; Oberti, 2013), ou, indirectement, le critère des trajectoires migratoires intergénérationnelles. Les politiques d’ouverture sociale menées à Sciences Po, qui mettent en avant la diversité des profils recrutés tout en s’appuyant sur une approche territoriale, sont particulièrement marquées par cette ambivalence (Sabbagh, 2006 ; Pavie & Oberti, 2020).

Si la mise en place de Parcoursup depuis la rentrée 2018 contribue à rapprocher les formations universitaires des grandes écoles ou CPGE, non seulement par le caractère désormais partagé de formations sélectives, mais également par la

9 <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-mesri-s-engage-pour-la-labellisation-egalite-et-diversite-46332>, publié le 20 septembre 2019, consulté le 29 avril 2022.

mise en place de taux minimum de boursières et boursiers (sans doute amené-es à devenir des éléments de promotion de la diversité sociale des formations universitaires les plus demandées), le secteur universitaire se distingue globalement des CPGE et grandes écoles sur le plan de la composition sociale de ses publics et de son rapport à la diversité. Dans les universités, qui assurent « l'essentiel de la promotion scolaire et intellectuelle des classes populaires » (Beaud & Convert, 2010 : 6), la diversité, comme ouverture sociale, peut être affichée à travers l'internationalisation. Dans notre enquête, l'Université Périphérique se définit ainsi comme « université monde », accueillant de nombreux-es étudiant-es étranger-es :

« [L'Université Périphérique] était tournée très tôt vers l'international pour des raisons historiques [...] on accueillait beaucoup de Chiliens, beaucoup de réfugiés politiques à une époque ». (Responsable Pôle Mobilité, Université Périphérique, France).

Toutefois, l'internationalisation n'est pas toujours associée à des formes de démocratisation. Ce sont davantage les séjours des étudiant-es français-es vers des universités à l'étranger, plus que l'accueil d'étudiantes internationales et d'étudiants internationaux au sein de l'établissement, qui sont valorisés au sein de l'Université Métropole :

« Une fois que j'ai eu mes 25 ou 30 places [à l'international, pour le master dont j'étais responsable], j'ai dit aux étudiants "Voilà un master Parcours international". J'aurais même pu dire "*global track*", cela parle aux étudiants. C'est le *track* dans lequel il y a des universités qui nous ont proposé, où vous intégrez des programmes master en management dans des institutions accréditées qui sont en plus classées à l'international. En faisant cela, les étudiants partent. C'est ce que cela a fait. La première année, j'ai eu 10 étudiants. La deuxième année, j'ai dû avoir 25 étudiants partant à l'étranger en master. Le master faisait 115 étudiants, c'était un gros truc. Mais je veux dire que l'on arrive à valoriser les institutions. Cela permet de faciliter grandement les départs, et puis que l'on arrive à donner de la lisibilité aux partenaires sur ce que nous proposons, cela facilite la venue des étudiants ». (Responsable des relations internationales, Université Métropole, France)

À l'université Paris Nanterre, Vergnaud (2018) souligne la dimension territoriale des politiques de RSU, perceptible à travers les partenariats noués avec l'AFEV (Association de la Fondation Étudiante pour la Ville). Cette responsabilité sociale définie à partir des territoires s'articule avec la diversité des publics, notamment à travers la démocratisation de l'accès au savoir (Lichtenberger, 2010). Ceci est très visible dans les propos d'un Vice-Président de l'Université Régionale, qui valorise les sites territoriaux de l'université dans des villes moyennes situées en contexte rural à distance de la métropole régionale :

« Sur les sites territoriaux, je pense qu’il y a surtout une méconnaissance de ce qu’est l’université. Effectivement, ils voient leur filière mais pour comprendre que leur filière fait partie d’une composante et que cette composante fait partie de l’université, qu’il y a des conseils dans l’université [...]. Intégrer les étudiants dans les sites territoriaux, ce n’est pas toujours facile. Mais il y a des étudiants des sites territoriaux qui sont très motivés et qui sont parfois sur les listes étudiantes pour les conseils centraux de l’université. Cela arrive aussi. Mais globalement, les étudiants sur les sites territoriaux ne savent pas ce qu’est l’université. [...] Donc il y a des choses qui sont possibles mais il faut donner les armes aux étudiants. Il y a les canaux d’informations. Il faut cibler et il faut que l’information soit cohérente et adaptée. Ce n’est vraiment pas facile parce que les étudiants nagent dans un océan d’informations ». (Vice-président de l’Université Régionale, France)

Inégalités sexuées et parité

L’introduction de la notion de diversité dans l’enseignement supérieur entre également en résonance avec la promotion de l’égalité des sexes dans le système éducatif. Celle-ci s’est institutionnalisée au sein du monde universitaire français en lien avec le développement des recherches sur le genre ainsi qu’une dynamique et des financements européens (ANEF, 2014). Depuis les années 1990, parallèlement aux actions spécifiquement dédiées à la lutte contre les inégalités sexuées, les institutions européennes diffusent une approche intégrée de l’égalité, transversale à tous les domaines et à tous les niveaux, dans les secteurs public et privé, selon une perspective que synthétise l’expression *gender mainstreaming* (Dauphin & Sénac-Slawinski, 2008). La signature en France d’une convention interministérielle pour l’égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif¹⁰ et les moyens octroyés par le Fonds social européen ont permis, au début des années 2000, l’apparition des premier-es chargé-es de mission « égalité femmes-hommes » dans certaines universités françaises (Delzangles, 2017 ; Stratigaki, 2008). Depuis la loi du 22 juillet 2013, dite « loi Fioraso », l’ensemble des président-es d’université ont l’obligation de mettre en place une mission « égalité » dans leur établissement (article 45).

Si les objectifs et moyens alloués aux chargé-es de mission « égalité » sont susceptibles de varier selon les universités (Pourrat, 2016), leurs priorités se

10 Dans la continuité des conventions signées dès les années 1980, visant à lutter contre toutes les formes de discrimination à l’égard des femmes, la signature de la convention de 2000 a structuré une dynamique interministérielle pour l’égalité des sexes dans le système éducatif français, avec un renouvellement de la convention en 2006, 2013 et 2019. La dernière convention interministérielle, établie pour la période 2019-2024, affiche cette volonté de « développer une approche intégrée de l’égalité femmes-hommes au sein du système éducatif » (pp. 6-7).

définissent le plus souvent à l'articulation des orientations nationales et des politiques d'établissement. Du côté des publics, l'orientation et la mixité des filières de formation, intégrant notamment l'objectif de 40 % d'étudiantes dans les filières scientifiques, ainsi que la lutte contre les violences sexistes et sexuelles, par la création d'un dispositif de prévention et traitement de ces violences identifiable localement, figurent aujourd'hui parmi les principaux leviers d'actions. Du côté des ressources humaines, la parité dans les jurys de recrutement ou de promotion et l'accès des femmes aux responsabilités hiérarchiques structurent les politiques. Des actions mettent en avant l'intégration systématique de l'égalité femmes-hommes dans les discussions contractuelles, la promotion de formations sur l'égalité et le genre, ou encore le soutien aux recherches sur le genre (Bereni, 2015). Pourtant, les femmes ne représentent, en 2018, que 26 % des professeur-es d'université et, en 2020, seuls 14 % des établissements d'enseignement supérieur et de recherche sont présidés par une femme (Kabla-Langlois, 2020). Si l'objectif affiché est de favoriser un égal accès des femmes et des hommes aux fonctions de responsabilité à l'université, ce projet paritaire, politiquement pensé pour rayonner plus largement sur les carrières universitaires des femmes, semble pour l'heure inabouti (Rogers & Molinier, 2016; Grosbon, 2017).

Pourtant, cette question de l'égalité femmes-hommes figure au cœur des préoccupations de la « Conférence Permanente des chargé-es de mission Égalité et Diversité » (CPED), créée en 2011 à l'initiative de quelques chargé-es de mission, au point que, pour certain-es, la difficulté actuelle est de faire évoluer les missions vers d'autres objectifs que celui de la seule égalité, avec en même temps le souci de ne pas faire dévier les objectifs liés à cette dimension en l'amalgamant à d'autres :

« Historiquement, des membres de cette conférence sont très attachés à l'égalité femmes-hommes. Il y a une peur que la diversité vienne... Et puis que mettre dans diversité? Allons-nous sur le social? Restons-nous sur la diversité ethnique? C'est un débat que l'on a avec des votes en assemblée plénière. À la dernière réunion de la CPED [à laquelle l'enquêtée avait participé avant l'entretien], cela faisait partie de l'un des sujets de vote [...]. La CPED ne veut absolument pas que l'égalité soit noyée dans la diversité. La femme n'est pas une minorité. Cette approche est compliquée. L'approche diversité est dans l'idée de donner à voir des groupes minoritaires et de protéger leurs droits. C'est l'un des aspects. Mais il est compliqué d'y inclure les femmes ». (Chargée de mission égalité et diversité à l'Université Métropole, France)

« Par contre, on n'est pas tous chargés de travailler sur toutes les discriminations. Plusieurs sont dédiés uniquement à l'égalité femmes-hommes. Il y en a qui trouvent que cela réduit la question d'égalité femmes-hommes. Je trouve que c'est un ensemble. Quand on fait des actions sur la discrimination, ça permet de faire des actions communes. C'est cohérent que ce soit associé. Ce n'est pas le cas dans toutes les universités. [...] Je trouve que la question d'égalité femmes-

hommes prend plus de place dans ma mission que les autres discriminations. Je pense que c’est dû aux réseaux qui existent, puis peut-être que ces dernières années, le côté militant est beaucoup plus présent, il se passe beaucoup de choses». (Chargée de mission égalité et diversité à l’Université Régionale, France)

Le handicap, une intégration tardive et discrète dans le spectre de la diversité

La thématique du handicap est arrivée plus tardivement dans les considérations liées à la diversité en France. Cela peut être dû au fait que, pendant longtemps, le handicap était considéré comme relevant davantage du domaine médical, en dépit du caractère éminemment social du phénomène (Bodin, 2018). Deux mouvements, l’un légal et l’autre institutionnels, ont contribué à faire entrer le handicap dans ces politiques. D’une part, la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour « l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et son équivalent » vise une meilleure intégration des personnes en situation de handicap dans les domaines scolaires et professionnels ainsi que dans la vie sociale en général. Cette loi, qui prévoit certaines dispositions pour l’enseignement supérieur – sans que le terme diversité ne soit mentionné –, rappelle dans son article 20 que « les établissements d’enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l’organisation, le déroulement et l’accompagnement de leurs études ».

Ce cadre normatif est prolongé par la loi du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’École de la République, promouvant notamment l’inclusion des personnes en situation de handicap, de l’école à l’université. À nouveau, pour autant, le terme diversité n’apparaît pas, sauf pour faire référence à la « diversité linguistique » à laquelle les enfants sont initiés, à « la diversité d’origine sociale du corps enseignant », ou encore à celle des « acteurs du secteur associatif » ou des « internats ». Comme le souligne Vérétout (2019), au-delà de l’évolution du cadre légal, les politiques de diversité venues du milieu des entreprises et impulsées notamment par l’ANDRH (Association Nationale des Directeurs des Ressources Humaines), ont sans doute participé à la progression de l’emploi des personnes en situation de handicap¹¹, tout en faisant entrer le handicap dans le champ de la diversité. Le handicap est ainsi inclus dans le label « diversité » depuis 2008 (Doytcheva, 2010, 2012 ; Alaktif & Doytcheva, 2018).

11 Même si, comme le souligne Revillard (2019), la mobilisation individuelle pour l’accès aux droits demeure importante.

Dans notre enquête, les acteurs ou actrices en charge des actions liées au handicap ou à l'inclusion n'associent pas spontanément leur action à la diversité. À l'Université Régionale, la personne référente sur la question du handicap ne prononce jamais le terme diversité ni ne place les objectifs de sa mission dans ce cadre. À l'Université Métropole, la personne responsable du pôle handicap n'évoque pas spontanément la diversité pour qualifier sa mission ; interpellée sur ce terme, elle concède que les étudiant-es en situation de handicap « peuvent rentrer dans la diversité », mais précise juste après que c'est parce qu'il y a des « étudiants qui cumulent un handicap avec des difficultés financières, avec des difficultés sociales lourdes », comme si la diversité se jouait en dehors de la situation de handicap en elle-même. Néanmoins, l'Université Métropole a mis en place, en 2018, une semaine « Égalité et Diversité » en ajoutant d'autres actions à celles qui étaient jusqu'à présent proposées uniquement par la cellule handicap. Durant cette semaine, les personnels et les étudiant-es sont invité-es à participer ou à assister à des débats, films, pièces de théâtre, matchs (handisport), ateliers, etc. :

« On prévoit une Semaine des égalités fin septembre et on a demandé que la Semaine du handicap (il y avait une semaine du handicap à Université Métropole), ne soit pas à part mais que le handicap soit remis dans cette Semaine des égalités. La vie étudiante est d'accord. Le service du personnel est d'accord. Avec une exigence qui était que les financements des partenaires entreprises sont souvent des financements pris sur une ligne intitulée diversité, donc le service handicap vie étudiante a demandé de ré-intituler la semaine "Égalité et diversité", de manière à ce que les partenaires économiques puissent s'y retrouver. Ils ne voyaient pas d'inconvénient quant à la date, mais vu qu'ils prennent sur le budget diversité de leurs entreprises pour financer des actions, ils voulaient que le mot diversité apparaisse ». (Chargée de mission égalité et diversité à l'Université Métropole, France)

En Espagne, une diversification centrée sur le handicap et la parité

Au contraire de la France où la diversité renvoie principalement aux politiques de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, l'exigence législative de non-discrimination se traduit en Espagne par une porosité entre les notions de discrimination, d'inclusion et de diversité. Tant au niveau législatif que dans le discours des responsables universitaires, la diversité dans l'enseignement supérieur fait uniquement référence à la situation de handicap – diversité fonctionnelle – et au genre – diversité liée au genre et à l'orientation sexuelle – de ses membres (Langa-Rosado & Lubián, 2021). En aucun cas, l'origine géographique ou migratoire de ses étudiant-es ou de son personnel ne fait partie des politiques de diversité du système universitaire espagnol.

La diversification sociale sous couvert de handicap

Depuis l'intégration de l'Espagne dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, la catégorie de diversité est associée à l'accès et aux trajectoires dans l'enseignement supérieur des personnes handicapées. La Convention relative aux droits des personnes handicapées de 2006 a marqué un point d'inflexion décisif¹² dans la reconnaissance de l'égalité des chances en matière d'accès et de parcours dans tous les systèmes éducatifs, y compris l'enseignement supérieur. La notion de handicap apparaît particulièrement large, dans la mesure où l'article 45.4 de la loi organique 4/2007 affirme le principe que personne ne peut être exclu-e de l'université pour motifs économiques et prévoit pour cela une politique de bourses, d'aides et de crédits qui accordent une attention particulière aux « personnes ayant des charges familiales, victimes de violence de genre et aux personnes handicapées, garantissant ainsi leur accès et leur poursuite d'études ». Mais c'est surtout dans la disposition 24 qu'il est décrit comment les personnes handicapées doivent être prises en charge dans l'enseignement supérieur. Cette protection spéciale pour les étudiant-es handicapé-es comprend des mesures visant à faciliter l'accès à l'université telles que l'accessibilité des espaces et des environnements virtuels, ou encore l'exemption des frais d'inscription académique. Ces mesures sont complétées par d'autres actions qui permettent l'apprentissage et participent à l'égalité des chances.

Le décret royal 1791/2010 du 30 décembre 2010, par lequel le statut de l'étudiant-e universitaire est approuvé, complète la protection des étudiant-es handicapé-es en développant un principe général de non-discrimination dans la participation des étudiant-es à la vie universitaire et leur représentation. Ce principe s'applique en particulier à certains aspects de la vie universitaire, tels que le tutorat, les pratiques académiques, la mobilité des étudiant-es, les tests d'évaluation, la communication, le suivi pédagogique ou la création de services d'accueil pour les étudiant-es. D'autres mesures destinées à la reconnaissance des étudiant-es handicapé-es sont contenues dans le décret-loi royal 1/2013 du 29 novembre 2013, qui approuve le texte consolidé de la loi générale sur les droits des personnes handicapées et leur intégration sociale. Ce texte établit la réglementation de l'aide en proposant des ajustements raisonnables (article 18), tels qu'une augmentation du nombre des convocations officielles pour des personnes qui étudient à l'université et dont le handicap rend très difficile leur adaptation au système général ou la reconnaissance du droit d'adapter les tests aux caractéristiques du handicap présenté par l'intéressé-e (article 20.c). Finalement, le décret royal 412/2014 du

12 Certaines dispositions de la Convention avaient déjà été incluses dans la loi organique 4/2007, du 12 décembre 2007, modifiant la loi organique 6/2001, du 21 décembre 2001, sur les universités.

6 juin 2014 définit les règles de base pour les procédures d'admission en premier cycle, établissant un système de réservation de 5 % des places universitaires aux étudiant-es ayant un handicap reconnu supérieur à 33 % (article 26). Le décret royal 592/2014 du 11 juillet 2014, réglementant les stages extra-universitaires des étudiant-es, établit le droit des étudiant-es handicapé-es à l'information, à l'évaluation et à l'exécution des stages dans des conditions d'égalité. Il garantit également le droit à la conciliation de ces stages avec des activités ou situations découlant du handicap et le droit des tuteurs ou tutrices à recevoir la formation nécessaire pour exercer cette fonction (articles 10 à 13). La dimension inclusive de ces mesures est rappelée par ce responsable de l'inclusion sociale à l'Université espagnole Métropole 1 :

« L'esprit du vice-rectorat à l'inclusion a toujours été de rappeler que l'université a un engagement envers la société. En ce sens, nous devons fournir les conditions permettant aux étudiants handicapés de pouvoir étudier et de parvenir à une meilleure cohabitation universitaire ». (Responsable de l'inclusion sociale, Universidad Metropolitana, Espagne)

Dans l'objectif d'évaluer l'impact de ce vaste cadre réglementaire pour la protection des droits, une étude récente menée par la Fondation universitaire, portant sur soixante-et-une universités espagnoles, montre une augmentation constante du pourcentage d'étudiant-es handicapé-es qui entrent à l'université (1,5 %), en particulier dans le domaine des sciences sociales et juridiques, et dans les universités publiques (1,6 %) par opposition aux universités privées (0,4 %) (Fundación Universia, 2021). L'ensemble des universités publiques étudiées ont mis en place un service chargé d'accueillir les étudiant-es handicapé-es pour lequel sont attribués des fonds publics. Comme analysé par Moliner *et alii* (2019), ces services de soutien ont joué un rôle important pour que les universités développent une culture inclusive, même si la conceptualisation de l'inclusion demeure inaboutie.

Quelle place pour la parité femmes-hommes ?

Le processus d'institutionnalisation des politiques d'égalité en Espagne a été enclenché avec la création, en 1983, de l'Institut pour les femmes [*Instituto de la mujer*], un organisme public chargé des politiques de genre. Depuis, ce qui a été appelé « féminisme d'État » ou « féminisme institutionnel » a été consolidé (Bustelo, 2004) et prolongé à l'université, par la loi organique 1/2004 du 28 décembre 2004 concernant les violences sexistes et par la loi organique 3/2007 du 22 mars 2007 sur l'égalité effective des femmes et des hommes.

Le premier de ces textes (loi organique 1/2004) stipule expressément que « les universités doivent inclure et promouvoir dans toutes les sphères académiques la formation, l'enseignement et la recherche sur l'égalité des sexes et la non-discrimination de manière transversale » (article 7). Pour sa part, le deuxième texte

(loi organique 3/2007) consacre son article 25 à la réglementation des mesures d’égalité dans les établissements d’enseignement supérieur, à savoir : l’inclusion dans les programmes d’études, la création de cours spécifiques de troisième cycle et la réalisation de recherches spécialisées dans ce domaine. Malgré la reconnaissance juridique qui promeut la diversité de genre dans les universités ainsi que l’importance affichée pour la formation et la recherche sur l’égalité, les données actuelles indiquent, en l’absence de politiques de parité volontaristes concernant les personnels, la persistance d’inégalités liées à une structure universitaire qui, en conservant sa base androcentrique et patriarcale intacte, retarde la promotion d’une égalité effective entre hommes et femmes (Pastor *et alii*, 2020).

Aux limites des politiques de diversité dans l’enseignement supérieur

Les politiques de la diversité se sont traduites, en France comme en Espagne, par une série de dispositifs, révélateurs d’une absence de coordination et du caractère flou des critères de la diversité, tant du point de vue des publics que de celui des personnels. L’étude menée par Esteves et Badar (2021) auprès des référent-es racisme et antisémitisme dans les universités françaises rend compte de ce flou, qui les amène à qualifier cette politique de « cosmétique ». Sans pour autant la réduire à une mesure symbolique, les acteurs et actrices des dispositifs de diversité semblent difficilement s’approprier cette catégorie d’après les entretiens que nous avons menés. Dès lors, il nous a paru pertinent de nous intéresser, dans cette dernière section, aux obstacles rencontrés dans la conception et la mise en œuvre des politiques de diversité dans l’enseignement supérieur.

Une appropriation plastique, un engagement personnalisé et circonscrit

Par son caractère flou, la diversité autorise une appropriation idiosyncrasique, y compris de la part des acteurs et actrices des politiques de diversité dans les universités. Le thème laisse en effet le champ libre à l’interprétation, comme l’ont montré les travaux portant sur l’appropriation de la diversité par les acteurs et actrices universitaires (García-Cano *et alii*, 2021 ; Herring & Henderson, 2012). À l’Université Métropole, par exemple, dans le service des relations internationales, deux enquêté-es n’ont pas la même interprétation de la diversité. Une chargée de mission la présente de manière très positive :

« On avait cette discussion sur la “semaine d’accueil” ou le salon ou d’autres choses, pour dire que ces événements devraient être institutionnalisés et que l’accueil des étudiants entrants devrait être une fête pour [l’Université métropole] et pas seulement une mission pour les [Affaires internationales]. L’université devrait être contente d’accueillir 500 personnes ou 350, qui viennent de pays différents, qui ont une culture différente et devrait leur faire une fête à leur

arrivée. Je pense comme cela. On n'attend que cela, que [l'Université] participe à tout cela. On n'a pas de souci pour faire profiter [l'Université] de la diversité que l'on peut accueillir dans le service, au contraire». (Chargée de mission relations internationales, Université Métropole, France)

Au contraire, pour cet autre responsable des relations internationales, le terme est connoté négativement car il suppose un traitement préférentiel de certains groupes :

Intervieweuse : Dans cette mission, employez-vous beaucoup le terme diversité?
Enquêté : Pas toujours. International... Diversité, c'est connoté. C'est connoté, diversité sociale, diversité couleur de peau, et je n'aime pas cette terminologie. Peut-être parce que moi-même je suis concerné. Je n'aime pas l'idée d'être une personne de la diversité. Pour moi, cela n'a pas de sens. Ce n'est pas un terme qui me parle.
Intervieweuse : Quel mot préférez-vous?

Enquêté : International. Pourquoi cela ne me parle pas? C'est qu'il y a toujours un peu l'impression qu'il y a une petite faveur de diversité, donc il a fallu mettre de la diversité. Je n'aime pas tellement cette idée. On sait le travail que l'on met en œuvre.

(Responsable des relations internationales, Université Métropole, France)

La plupart du temps, la diversité est présentée davantage comme un horizon lointain aux objectifs peu définis que comme une catégorie opérationnelle des services, témoignant à nouveau du caractère flou de la notion. À l'Université Régionale, un Vice-président présente une vision très large de la diversité en fin d'entretien, sans avoir utilisé de manière spontanée le terme précédemment :

«Je pense que la diversité de la population en dehors de l'université se retrouve au sein de l'université. Mais les catégories sociales ou les catégories de sexe ont peut-être plus les armes pour se défendre et acquérir une égalité impérative. Il y a un travail à faire à l'université parce que ce n'est pas parfait. C'est un constat. Ce n'est pas pour rien qu'il y a des chargés de mission égalité hommes-femmes, qu'un travail est fait contre les discriminations, qu'un travail est fait pour l'accessibilité des personnes en situation de handicap. Il y a un travail qui doit être fait et il est extrêmement important que l'université soit en première ligne sur ces sujets, parce que c'est l'université qui fait aussi les citoyens de demain. Les personnes qui sortent sont ensuite dans la vie active et sont des personnes qui vont pouvoir aussi remettre en place les connaissances et les automatismes qu'ils auront pu acquérir à l'université». (Vice-président de l'Université Régionale, France)

Dans les universités espagnoles également, la diversité est qualifiée de « complexe », non seulement dans sa définition mais aussi dans sa mise en œuvre, comme l'illustre l'extrait d'entretien ci-dessous, où la diversité est associée à des difficultés à répondre aux divers besoins des étudiant-es en raison du manque de ressources et de mauvaises conditions d'accessibilité :

« Je pense que la question de la diversité universitaire est très complexe [...] Je pense que de nombreuses universités préféreraient ne pas avoir d’étudiants handicapés [...] Les universités en Espagne n’ont pas les moyens nécessaires pour répondre aux besoins de tous les étudiants qui s’inscrivent chaque année. Dans notre cas, nous avons des facultés où les étudiants à mobilité réduite ne peuvent pas descendre à la bibliothèque car il n’y a que des escaliers ». (Responsable d’inclusion sociale, Universidad Central, Espagne)

Associée principalement au handicap, la notion n’en demeure pas moins large, incluant pour cet autre responsable de l’inclusion sociale, l’égalité des sexes ou des classes sociales (conformément à la conception « égalitaire » portée par certains personnels de l’enseignement supérieur enquêtés par Marquez et Melero-Aguilar, 2022).

Intervieweuse : Considérez-vous qu’il est important de faciliter l’augmentation de la diversité dans l’université ?

Enquêté : Oui, avant tout parce que l’inclusion de la diversité est une question de justice sociale. Nous ne partons pas tous de la même situation, et je crois en l’égalité des sexes, des classes sociales, etc. Je crois que si quelqu’un, pour certaines raisons, ne part pas du même endroit, l’administration doit l’aider à atteindre la même position finale que les autres. Il s’agit d’une question de justice sociale plus que d’un facteur d’économie ou de toute autre question. Pour moi, c’est une question de justice.

(Responsable d’inclusion sociale, Universidad Metropolitana, Espagne)

Ces caractéristiques des missions autour de l’égalité et de la diversité dans les universités ne sont pas sans rappeler ce qu’observe Barrère (2013) sur la montée des dispositifs dans les politiques éducatives : plutôt que des résultats concrets, ces dispositifs visent davantage une mise en mouvement incessant de l’organisation universitaire et un engagement partiel des acteurs et actrices, autour de l’interprétation qu’ils et elles font de la diversité. Par exemple, à l’Université Régionale, la chargée de mission « égalité et diversité » énumère différentes actions mises en place – conférences/débats, affichages de planches à la bibliothèque universitaire, spectacles d’improvisation... – qui semblent chacune relever d’une initiative personnelle. Bien que travaillant en réseau avec les autres chargées de mission de la CPED¹³, elle monte seule les actions au sein de son université :

13 Depuis 2011, les chargées de mission « égalité » sont structurées en réseau, au sein de la CPED dont les missions sont plurielles : lutter contre les violences sexistes et sexuelles, agir pour l’égalité professionnelle, former aux questions d’égalité, communiquer sans stéréotype de sexe, sensibiliser les personnels et le public étudiant, lutter contre les discriminations, soutenir la recherche sur le genre. Voir le site officiel de la CPED : <https://www.cped-egalite.fr/missions-cadres-et-enjeux/>, consulté le 8 février 2022 ; pour aller plus loin, nous renvoyons aux travaux d’Anissa Benaïssa, chargée de projets de la CPED qui a soutenu un mémoire de recherche à l’EHESS sur les missions

« À partir de là, j'ai tout monté, puisqu'il n'y avait rien finalement, j'ai tout mis en place [*insiste sur les mots*] [...] la mise en place, c'est vraiment à partir de rien. À partir de rien justement, j'ai mis en place ce réseau avec la directrice régionale au droit des femmes et à l'égalité, avec le rectorat et avec les intervenants. Petit à petit, la mayonnaise a bien pris. Ça me passionne. Quand on est passionnée, ce n'est pas difficile d'avancer. [Le président de l'Université Régionale] m'a toujours soutenue. Par exemple, les formations sur le plan d'action des personnels ont tout de suite été validées. Donc, il y en a une sur les violences, une sur l'égalité. C'est quand même bien de pouvoir faire rentrer deux formations comme ça dans un plan d'action. Je suis assez contente. Mais, globalement, ce qui m'aiderait, ce serait un groupe de travail qui soit plus étoffé sur le campus, qu'il y ait des relais au niveau des UFR ». (Chargée de mission égalité et diversité, Université Régionale, France)

Un affichage ambitieux pour des actions ciblées et peu coordonnées

La promotion de la catégorie de diversité expose l'action publique au défi de la spécificité et de la transversalité (Dauphin & Sénac, 2012). Celui-ci se perçoit dans l'évolution des missions « égalité », créées à partir des années 2000 dans les universités françaises. Rarement circonscrites autour du seul objectif de l'égalité des sexes, ces missions ont été souvent associées à d'autres discriminations ancrées dans l'homophobie, le racisme, l'exclusion par le handicap, voire à la laïcité, au développement durable, aux ressources humaines, entre autres. Les objectifs des missions « égalité » sont ainsi régulièrement fondus dans un objectif plus vaste visant la promotion de la diversité, comme en témoignent les labels « diversité » et « égalité professionnelle entre les femmes et les hommes » auxquels les établissements d'enseignement supérieur sont incités à candidater (Delzangles, 2017). L'effacement potentiel de l'égalité au profit de la diversité est en outre renforcé, à l'échelle européenne, par un changement d'approche (*diversity mainstreaming*). Ainsi, dans les textes communautaires, l'égalité des femmes et des hommes a été progressivement élargie à « l'égalité pour tous », devenant une discrimination parmi d'autres. Si cette orientation peut apparaître plus inclusive, le risque est de réduire l'efficacité de dispositifs traitant de problèmes d'origines différentes et, en devenant une « obligation pour tous », de n'être *in fine* « une obligation pour personne » (Stratigaki, 2008 : 61-64).

En effet, dans nos entretiens avec les chargé-es de mission « égalité et diversité », nous avons pu constater des actions menées plus fréquemment au nom de l'égalité femmes-hommes qu'au nom de la diversité, aux contours plus fluctuants. Par

égalité femmes-hommes dans les universités, dont certains des résultats ont été présentés au colloque du RESUP tenu en 2021 à l'ENS de Lyon (Benaïssa, 2021).

exemple, à l’Université Métropole, la chargée de mission « égalité » témoigne avoir une attention plus large de la diversité que ce qu’elle a observé à la CPED, tout en insistant sur le fait qu’elle travaille assez peu avec la mission handicap. À l’inverse, à l’Université Régionale, la chargée de mission « égalité et diversité » concentre ses actions sur l’égalité femmes-hommes, par intérêt personnel et par son réseau professionnel. De même qu’à l’Université Métropole, le handicap ne rentre pas dans ses objectifs d’action. Le fait que le handicap soit absent des objectifs de ces chargées de mission s’explique en partie par le fait qu’il existe par ailleurs, dans ces universités, un « pôle handicap », lié à la médecine universitaire, ayant précisément pour mission d’accompagner les étudiant-es en situation de handicap au sens défini par la loi de 2005, ou ayant des problèmes de santé durables. Des résultats similaires peuvent être trouvés dans les universités espagnoles où l’on observe également que les politiques d’attention à la diversité ont une approche ciblée.

Enquêté : Ici, nous offrons des informations et des conseils à tous les étudiants, enseignants ou travailleurs qui font partie de notre communauté universitaire sur leurs droits, leurs ressources, etc.

Intervieweuse : Et si cette personne a un handicap ?

Enquêté : Dans ce cas, ils doivent se rendre au Service universitaire de soins aux personnes handicapées que nous avons.

(Responsable d’inclusion sociale, Universidad Central, Espagne)

L’invisibilisation du critère racial au profit d’une diversité territoriale

Contrairement aux actions menées en faveur de l’égalité des sexes, plus volontiers investies par les chargé-es de mission, les actions en faveur de la diversité des origines sociales et migratoires des étudiant-es sont abordées avec plus de réticence, tout particulièrement en France :

« Comment j’articule les actions ? Au niveau des actions, je trouve, paradoxalement, je ne sais pas si c’est un paradoxe d’ailleurs, qu’il existe finalement un réseau avec la directrice régionale du droit des femmes et le réseau associatif, un réseau qui est fort et qui m’a finalement permis de mener pas mal d’actions sur l’égalité femmes-hommes et j’ai l’impression que c’est une thématique plus facile à aborder que celle du racisme. C’est moins évident de mener des actions, c’est ce qui m’a un peu frustrée ces derniers temps, je ne les mets pas sur le même front en fait. Je trouve que la question d’égalité femmes-hommes prend plus de place dans ma mission que les autres discriminations. Je pense que c’est dû aux réseaux qui existent ». (Chargée de mission égalité et diversité, Université Régionale, France)

On retrouve ces ambivalences dans l’affichage institutionnel de certaines universités, qui diluent la question migratoire dans une diversité ayant perdu de sa substance. En promouvant son caractère cosmopolite, l’Université Périphérique

tente par exemple de lutter contre le stigmate de sa réputation. Se superposent alors les étudiant-es étrangers et étrangères et les étudiant-es français-es descendant-es d'immigrant-es, qui dans cette université proviennent souvent de milieux sociaux voire de quartiers défavorisés (Frouillou, 2017). Le « cosmopolitisme » et la « diversité » sont évoqués par les étudiant-es pour valoriser leur établissement, sur le mode du retournement de stigmates. Par contraste, à l'Université Métropole, cette conception internationalisée de la diversité reste à l'état de souhait :

« On a des pays qui sont en proie à de fortes tensions sociales, délinquance, criminalité et qui se développent fortement. L'éducation et l'université sont des choses qui permettent justement de sortir un pays de cela. Je pense que l'on aurait aussi intérêt à penser à ces, non pas pays étrangers, mais à ces départements et territoires français qui n'ont pas accès facilement à une éducation, hors école de commerce, puisque maintenant ce sont les prépas qui fonctionnent là-bas, puisqu'en prépa, on passe le concours, on a des écoles de commerce. Je pense que l'université publique doit aussi participer à cela et je pense qu'à l'[Université Métropole], on pourrait aussi, dans le recrutement des étudiants, penser à aller recruter des étudiants dans les départements d'Outre-Mer, de même que dans les autres régions de France. Surtout si on veut avoir une vocation mondiale, pas seulement nationale, déjà qu'on arrive à s'intéresser et à parler à tous les territoires français ». (Responsable des relations internationales, Université Métropole, France)

La responsabilité sociale, pour l'instant principalement définie dans les universités françaises sous un angle territorial, semble ainsi éloignée de considérations quant à la diversité des publics au sens de démocratisation sociale, relevant de politiques d'accès à l'enseignement supérieur – cordées de la réussite, dispositifs d'ouverture sociale – centrés sur les secteurs extra-universitaires – CPGE, écoles. Le guide pratique édité par la Conférence des président-es d'université (CPU) en 2015 articule la RSU avec l'ESS (Économie sociale et solidaire), en insistant sur la dimension territoriale – et internationale. La démocratisation ou la diversité sociale des publics sont absentes des considérations du guide, ce qui souligne bien l'articulation à géométrie variable de ces thématiques. De même, l'ORSU (Observatoire de la Responsabilité Sociale des Universités, fondé par l'AFEV en 2012) promeut « l'engagement des établissements d'enseignement supérieur et des territoires dans les initiatives de solidarité, de développement local et international »¹⁴. Les récentes publications Internet de cet observatoire remettent cependant la démocratisation au cœur de la responsabilité sociale universitaire, ainsi que le suggère une rencontre organisée sur la démocratisation en juin 2018.

¹⁴ Voir : <https://orsu.fr/qui-sommes-nous/>, consulté le 10 avril 2020.

La dimension «marketing» de la diversité dans un contexte concurrentiel

Par rapport aux objectifs affichés, les actions menées semblent finalement de faible envergure. En Espagne, l’attention à la diversité est associée à la mise en œuvre d’actions qui permettent à tous et toutes, quelles que soient leurs caractéristiques, d’avoir un accès égal à l’éducation (Diez & Sánchez, 2015). Ce faisant, les universités espagnoles accueillent de plus en plus d’étudiant-es d’origine étrangère, d’étudiant-es ayant des responsabilités familiales ou d’étudiant-es de première génération qui rencontrent des obstacles importants pour accéder aux études universitaires et les réussir (Márquez & Sandoval, 2019). Il reste que ces actions en faveur de la diversité bénéficient à très peu d’étudiant-es. Les universités espagnoles ont des programmes destinés aux personnes handicapées et mettent en place, dans le meilleur des cas, des dispositifs paritaires. Cette limitation au handicap et à la parité traduit une conception restreinte et limitée de la diversité dans le contexte universitaire espagnol. L’étude récente de Langa et Lubián (2021) rend compte de cette vision institutionnelle en accord avec la conception de l’attention à la diversité contenue dans les règlements.

En France, dans un contexte de redéfinition de l’autonomie universitaire (loi LRU de 2007), la dimension «marketing» de la responsabilité sociale (Granget, 2005) dans certains établissements est nette. Ces derniers développent des politiques de communication, à l’instar de l’Université Paris Nanterre, dont le cas a été étudié par Vergnaud (2018). Elle montre que cette dernière a «développé un positionnement d’université responsable et engagée» lui permettant de se distinguer d’autres établissements : «En s’emparant de la notion floue de RSU et en participant à la définir, l’université Paris Nanterre se présente comme université innovante et visible dans ce champ» (Vergnaud, 2018 : 230). Ainsi, comme pour l’entreprise, il semble que la diversité, par le biais de la RSU, constitue parfois un moyen pour les universités de se distinguer dans un univers concurrentiel. Cet usage «marketing» de la diversité apparaît exacerbé dans les contextes où la concurrence entre les établissements d’enseignement supérieur est vive, comme c’est le cas pour l’Université Métropole ou l’Université Périphérique. À l’Université Régionale, placée dans un contexte de moindre concurrence entre établissements d’enseignement supérieur par rapport aux universités des grandes métropoles françaises, la diversité est ainsi moins mise en avant par les acteurs et actrices interrogés.

Conclusion

L’analyse des dispositifs liés à la diversité montre qu’en France, les enjeux de certification liés à la RSU sont principalement tournés vers les personnels de l’université et s’articulent essentiellement autour de l’égalité des sexes et de l’attention

au handicap. Au contraire, lorsqu'il est question des publics étudiants, c'est le caractère international ou bien « divers » par leurs origines territoriales – voire indirectement migratoires – qui est mis en avant par les établissements selon leurs caractéristiques et le contexte de formation. Au-delà de l'indétermination du périmètre d'action, cette hétérogénéité des « cibles » et donc des missions permet aux universités françaises de répondre, avec différents critères relatifs aux étudiant-es ou/et personnels, aux injonctions politiques à la diversité. La comparaison avec l'Espagne met en évidence des différences, avec une place beaucoup plus centrale du handicap dans les mesures d'ouverture sociale des publics. La RSU est davantage tournée vers les publics, mais implique également des actions à destination des personnels, puisqu'elle est associée à l'élaboration d'un code d'éthique (Sanz, 2016) et à l'élaboration d'une politique de formation des enseignant-es et du personnel des services universitaires à la diversité, au moyen d'un système d'accréditation qui encourage la participation des professionnel·les à cette formation (Moriña, López-Gavira & Morgado, 2017 ; Rodríguez, Álvarez & García-Ruiz, 2014).

Les dispositifs mis en place au nom de la diversité dans l'enseignement supérieur en France et en Espagne n'apparaissent donc pas comme faisant l'objet de définitions claires. À ce titre, les actions menées au nom de la diversité, peu politisée dans le sens où elle ne fait pas l'objet d'un débat démocratique, ont un périmètre limité dépendant des parcours et des réseaux des personnes impliquées dans les dispositifs locaux. Le caractère plastique de la notion de diversité explique sans doute son succès car, comme le note Lorcerie, elle renvoie moins à un concept théorique qu'à une « catégorie politique à usage euphémique » (2021 : 369). La mise en avant de la diversité, qui peut faire l'objet d'interprétations très diverses et se traduire par la juxtaposition d'actions circonscrites, empêche finalement une prise en compte ambitieuse des inégalités ou discriminations multiples dans l'enseignement supérieur (Ferry & Tenret, 2017). Ce premier travail sur l'affichage et la définition de la notion de diversité doit donc ouvrir une étude approfondie des mises en œuvre concrètes des politiques de diversité et de leurs usages, mettant en évidence les appropriations et circulations de cette catégorie.

Bibliographie

- ALAKTIF Jamila & DOYTCHIEVA Milena, 2018, « Normation de la diversité en entreprise : qu'en est-il des discriminations ethnoraciales ? », in A.-F. Bender, A. Klarsfeld et C. Naschtberger (dir.), *Management de la diversité : études empiriques et cas d'entreprises*, Paris, Vuibert, pp. 145-170.
- ANEF (dir.), 2014, *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche. Livre blanc*, Paris, La Dispute, Coll. Le genre du monde.
- ANNOOT Emmanuelle, 2012, « La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 31, en ligne.
- BARRÈRE Anne, 2013, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, n° 2, pp. 96-116.
- BEAUD Stéphane, 2002, « 80 % au bac »... et après ? : *les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BEAUD Stéphane & CONVERT Bernard, 2010, « 30 % de boursiers en grande école... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, n° 3, pp. 4-13.
- BELGHITH Feres et VOURC'H Ronan, 2011, « Eurostudent IV. Une comparaison européenne des conditions de vie étudiante », *OVE Infos*, n° 26.
- BENAISSA A., 2021, « "La bonne conscience des universités ?" L'institutionnalisation paradoxale des missions égalité femmes-hommes », *Colloque du RESUP : La construction des inégalités dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Lyon, 14-15 octobre 2021.
- BERENI Laure, 2015, *La bataille de la parité. Mobilisations pour la féminisation du pouvoir*, Paris, Economica.
- BERENI Laure, 2018, *Aux frontières de la raison des affaires. Le management de la diversité à New York et à Paris*, Manuscrit original pour l'habilitation à diriger des recherches en sociologie, Université Paris Nanterre.
- BERENI Laure & JAUNAIT Alexandre, 2009, « Usages de la diversité », *Raisons politiques*, vol. 3, n° 35, pp. 5-9.
- BERENI Laure & PRUD'HOMME Dorothee, 2019, « Servir l'entreprise ou la changer : les responsables diversité entre gestion, critique et performance de la vertu », *Revue française de sociologie*, n° 60, pp. 175-200.
- BLANCHARD Marianne, CHAUVEL Séverine & HARARI-KERMADEC Hugo, 2020, « La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens », *L'Année sociologique*, vol. 70, n° 2, pp. 423-442.
- BODIN Romuald, 2018, *L'institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*, Paris, La Dispute.
- BOUSSARD Valérie, 2008, *Sociologie de la gestion : les faiseurs de performance*, Paris, Belin.

- BUSTELO Maria, 2004, *Evaluación de las políticas de género en España*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- CHEVALIER Tom, 2015, « Jeunesse et familialisme en France et en Allemagne », *Agora débats/jeunesses*, n° 70, pp. 21-34.
- DAUPHIN Sandrine & SÉNAC-SLAWINSKI Réjane, 2008, « Gender mainstreaming : analyse des enjeux d'un 'concept-méthode' », *Cahiers du genre*, 44/1, pp. 5-16.
- DAUPHIN Sandrine & SÉNAC Réjane (dir.), 2012, *Femmes-hommes : penser l'égalité*, Paris, La Documentation française.
- DELZANGLES Béatrice, 2017, « Les "missions égalité entre les hommes et les femmes" dans les universités : quelles évolutions depuis la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013? », *La Revue des droits de l'homme*, vol. 12. <https://journals.openedition.org/revdh/3258>.
- DIEZ Emilio & SÁNCHEZ Sergio, 2015, « Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad », *Aula Abierta*, n° 43, pp. 87-93.
- DOYTCHÉVA Milena, 2010, « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat ». *Sociologie*, vol. 1, n° 4, pp. 423-438.
- DOYTCHÉVA Milena, 2012, « "Des entreprises aux couleurs de la France?" Émergence et usages français des politiques de la diversité au travail », in J. Cohen, A. Diamond & P. Vervaecke (dir.), *L'Atlantique multiracial. Discours, politiques, dénis*, Paris, Éditions Karthala, pp. 205-228.
- EBERSOLD Serge & ARMAGNAGUE Maïtena, 2021, « Introduction. De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs », *Agora débats/jeunesses*, vol. 87, n° 1, pp. 39-49.
- ESTEVEZ Olivier & BADAR Kamal, 2021, « Sur la cosmétique ministérielle. Enquête sur les référent(e)s racisme et antisémitisme dans les universités françaises », <https://mouvements.info/sur-la-cosmetique-ministerielle>.
- FERRY Odile et TENRET Élise, 2017, « À la tête de l'étudiant-e? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur », *OVE Infos*, n° 35, pp. 1-8.
- FROUILLOU Leïla, 2017, *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*, Paris, La Documentation française.
- FUNDACIÓN UNIVERSIA, 2021, *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*, Madrid, Fundación Universia.
- GARCÍA BÉNAU Maria-Antonia, 2014, « Responsabilidad Social Universitaria y Desarrollo Sostenible », *Cuaderno de Trabajo*, n° 8, http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=770.
- GARCÍA-CANO TORRICO María, JIMÉNEZ-MILLÁN Azahara & HINOJOSA-PAREJA Eva F., 2021, « We're New to This. Diversity Agendas in Public Spanish

- Universities According to their Leaders », *The Social Science Journal*, <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03623319.2020.1859818?needAccess=true&role=button>.
- GARCÍA-JIMÉNEZ Eduardo, 2016, « Concepto de excelencia en enseñanza superior universitaria », *Educación Médica*, vol. 17, n° 3, pp. 83-87.
- GRANGET Lucia, 2005, « La responsabilité sociale des universités à l’heure du savoir comme marchandise. Le discours des universités françaises sous l’angle de la communication marketing : entre utilité publique et séduction marchande », *Communication et organisation*, n° 26, pp. 127-147.
- GROBON Sophie, 2017, « La parité femmes-hommes à l’université », *La Revue des droits de l’homme*, vol. 12, <https://journals.openedition.org/revdh/3197>.
- HERRING Cedric et HENDERSON Loren, 2012, « From Affirmative Action to Diversity: Toward a Critical Diversity Perspective », *Critical Sociology*, n° 38, pp. 629-643.
- KABLA-LANGLOIS Isabelle (dir.), 2020, *Enseignement supérieur, recherche et innovation : vers l’égalité femmes-hommes ? Chiffres clés*, Paris, MESRI.
- LANGA Delia & LUBIÀN Carlos, 2021, « La Atención a la Diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes », *Revista Complutense de Educación*, n° 32, pp. 79-88.
- LELÉVRIER Christine, 2010, « La mixité dans la rénovation urbaine : dispersion ou re-concentration ? », *Espaces et sociétés*, vol. 1, n° 140-141, pp. 59-74.
- LICHTENBERGER Yves, 2010, « L’université et ses territoires », *Urbanisme*, HS n° 38, pp. 57-60.
- LORCERIE Françoise, 2021, *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l’action*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LUANGSAY-CATELIN Carine & GASNER-BOUQUET Marie-Hélène, 2018, « La RSU : de nouveaux enjeux formulés par la gouvernance des universités ? Analyse comparative des pratiques et des discours », *Gestion 2000*, vol. 35, n° 6, pp. 149-169.
- MÁRQUEZ Carmen & MELERO-AGUILAR Noelia 2022, « What Are their Thoughts about Inclusion? Beliefs of Faculty Members about Inclusive Education », *High Educ*, n° 83, pp. 829-844.
- MÁRQUEZ Carmen & SANDOVAL Marta, 2019, « Claves para hacer realidad la educación inclusiva en las universidades », in C. Márquez (ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas ? De la retórica a los hechos*, Madrid, Editorial Dykinson, pp. 45-60.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION, 2011, *La stratégie de l’université 2015 des universités dans le progrès socio-économique espagnol 2010-2015*, Madrid, Secrétariat technique général, Sous-direction de la documentation et des publications.

- MOLINER Odet, YAZZO Maria-Angelica, NICLOT Daniel et PHILIPPOT Thierry, 2019, « Universidad inclusiva : percepciones de los responsables de apoyo a las personas con discapacidad », *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, n° 21, pp. 1-10.
- MORIÑA Anabel, LÓPEZ-GAVIRA Rosario & MORGADO Beatriz, 2017, « How Do Spanish Disability Support Offices Contribute to Inclusive Education in the University? », *Disability & Society*, 32(10), pp. 1608-1626, DOI : 10.1080/09687599.2017.1361812.
- MUSSELIN Christine, 2017, *La grande course des universités*, Paris, Presses de Sciences Po.
- OBERTI Marco, 2013, « Politique “d’ouverture sociale”, ségrégation et inégalités urbaines : le cas de Sciences Po en Île-de-France », *Sociologie*, vol. 4, n° 3, pp. 269-289.
- OCDE, 2017, *Regards sur l'éducation*, Éditions de l'OCDE.
- PASTOR Inma, ACOSTA Ana, TORRES Teresa & CALVO Marta, 2020, « Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro », *Educación XXI*, 23(1), pp. 147-172.
- PAVIE Alice & OBERTI Marco, 2020, « Les paradoxes d’un programme d’ouverture sociale : les Conventions Éducation Prioritaire à Sciences Po », *L'Année sociologique*, vol. 70, n° 2, pp. 395-422.
- POINT Sébastien, 2007, « La diversité des définitions de la diversité : comparaisons européennes », in I. Barth et C. Falcoz (dir.), *Le management de la diversité. Enjeux, fondements et pratiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 233-256.
- POURRAT Yvonne (dir.), 2016, *Manuel pratique des chargé-e-s de mission*, Paris, ECEPIE.
- REVILLARD Anne, 2019, « Realizing the Right to Access in France: Between Implementation and Activation », *Law and Society Review*, vol. 53, n° 4, pp. 950-82.
- RODRÍGUEZ Alejandro, ÁLVAREZ Emilio & GARCÍA-RUIZ Rosa, 2014, « La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes », *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (1), pp. 44-61.
- ROGERS Rebecca & MOLINIER Pascale (dir.), 2016, *Les femmes dans le monde académique. Perspectives comparatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SABBAGH Daniel, 2004, « Discrimination positive et déségrégation : les catégories opératoires des politiques d’intégration aux États-Unis », *Sociétés contemporaines*, 53(1), pp. 85-99.
- SABBAGH Daniel, 2006, « Une convergence problématique : les stratégies de légitimation de la “discrimination positive” dans l’enseignement supérieur aux États-Unis et en France », *Politix*, n° 73, pp. 211-229.

- SANZ José-Alberto, 2016, « La universidad española en el contexto de la responsabilidad social y de la innovación docente », in M.T. Martín López et J.M Velasco Retamosa (eds), *Responsabilidad Social Universitaria. Sociedad, formación y actores*, Valencia, Tirant Lo Blanch, pp. 67-86.
- SMITH Christi M., 2016, *Reparation and Reconciliation: The Rise and Fall of Integrated Higher Education*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- STRATIGAKI Maria, 2008, « La politique du recul. De l'intégration de l'égalité des sexes à l'intégration de l'égalité pour tous », *Cahiers du genre*, vol. 44, n° 1, pp. 49-72.
- TUERO Ellian, CERVERO Antonio, ESTEBAN Maria et BERNARDO Ana, 2018, « ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono », *Educación XXI*, vol. 2, n° 21, pp. 131-154.
- VAN DE VELDE Cécile, 2008, *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.
- VAN ZANTEN Agnès, 2010, « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, vol. 79, pp. 69-95.
- VELASCO José-Manuel, 2016, « La responsabilidad social universitaria en el contexto europeo », in M. T. Martín López et J. M. Velasco Retamosa (eds), *Responsabilidad Social Universitaria. Sociedad, formación y actores*, Valence, Tirant Lo Blanch, pp. 57-72.
- VÉRÉTOUT Antoine, 2019, « Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès à l'enseignement supérieur, expériences, et perspectives professionnelles », Thèse de doctorat en sociologie, Université de Bordeaux.
- VERGNAUD Camille, 2018, « Universités et universitaires en leurs territoires : quelles implications pour quelles missions ? », Thèse de doctorat en géographie, Université Paris Nanterre.
- WARIKOO Natasha W., 2016, *The Diversity Bargain and Other Dilemmas of Race, Admissions, and Meritocracy at Elite Universities*, Chicago, The University of Chicago Press.
- ZENDRERA Noëlle, FREIXA NIELLA Montserrat et GRANGÉREAU Isabelle, 2015, « Politiques éducatives inclusives dans le supérieur en Espagne et en France Approche comparative », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 69, pp. 73-89.

