



Rapport du comité de suivi de la loi Orientation et Réussite des Étudiants

Remis à Frédérique Vidal,
ministre de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de l'Innovation



7 octobre 2019



esr.gouv.fr



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

Les 16 préconisations du CSORE

*

Préconisation 1 : poursuivre l'effort de transparence

Afin de conforter la compréhension et l'appropriation des dispositifs et de soutenir ainsi la dynamique déployée, il convient de poursuivre l'effort de transparence engagé depuis le vote de la loi.

Cet effort de transparence devrait notamment porter sur :

- la mise à disposition des données de Parcoursup sur le site data.enseignementsup-recherche ;
- l'utilisation des outils de régulation (quotas boursiers, hors secteur, meilleurs bacheliers, ...) et les premiers résultats de leurs effets observés.

Préconisation 2 : soutenir et valoriser l'engagement des acteurs de terrains

La forte réactivité des acteurs a assuré le déploiement rapide de la loi, mais il existe un risque de découragement au vu de l'énergie considérable mobilisée. C'est pourquoi il importe de reconnaître cet engagement des personnels et de le valoriser.

Cette valorisation pourrait passer notamment par :

- l'association effective des différents acteurs au suivi de la réforme (retours d'expériences) dans le cadre d'une démarche d'amélioration continue ;
- une visibilité accrue donnée par le ministère aux pratiques innovantes, par exemple avec l'organisation d'une journée nationale des acteurs du « *continuum bac – 3 / bac + 3* ».

Préconisation 3 : ouvrir les discussions sur l'utilisation de la fiche avenir et du projet de formation motivé et leurs évolutions possibles

Ces deux outils de dialogue constituent une nouveauté de la loi ORE abondamment commentée lors de la première campagne. Il conviendrait, pour conforter leur pertinence, de s'appuyer sur les retours d'expérience de manière à pouvoir :

- analyser l'usage réel par les commissions d'examen des vœux de la fiche avenir, encore peu stabilisée, et conforter sa capacité à rendre compte de la diversité des profils et projets des candidats de manière à la mettre au service de la construction de parcours personnalisés ;
- clarifier le rôle et l'usage du projet de formation motivé dont l'intérêt pédagogique a été souligné par les professeurs, mais dont l'utilisation dans les commissions d'examen des vœux semble être restée marginale.

Préconisation 4 : aborder la question des écarts de notations entre lycées

Les écarts de notation entre lycées, et leur éventuelle prise en compte par les commissions d'examen des vœux constituent un thème particulièrement sensible, notamment dans le contexte de la réforme à venir du baccalauréat, puisqu'il touche à l'égalité de traitement entre les candidats. Il serait souhaitable que les recteurs engagent au plus vite avec les acteurs de terrain une réflexion sur :

- les écarts de notation effectivement constatés entre lycées ;
- la manière dont les lycées entament une réflexion sur ce sujet ;
- la manière dont ces écarts sont pris en compte – ou non – dans les commissions d'examen des vœux.

Préconisation 5 : évaluer l'effet des quotas

L'introduction de nouveaux quotas pour réguler les flux d'entrée dans l'enseignement supérieur a été amplement commentée sans qu'existe un bilan précis de leur impact réel. Cette démarche évaluative s'avère pourtant d'autant plus nécessaire que les effets combinés des différents quotas peuvent modifier sensiblement les résultats visés.

Il serait utile d'engager au plus vite des travaux évaluatifs sur les effets de chacun des quotas (boursiers, hors secteurs, bacs pros et bac technos) ainsi que sur leurs effets combinés.

Préconisation 6 : analyser les comportements des candidats dans le processus d'accès à l'enseignement supérieur

Disposer d'études sur les comportements des candidats apparaît comme une nécessité pour un système qui entend les mettre au centre.

Compte tenu de la masse de données utilisables, il serait souhaitable de développer les analyses portant sur :

- la perception par les candidats de la nouvelle procédure (analyse de leurs attentes, de leur satisfaction) ;
- l'apparition éventuelle de nouvelles stratégies (par exemple contournement de la phase principale via la CAES) ;
- les problématiques propres aux candidats réorientés ou en reprise d'études, populations parfois moins suivies que la catégorie des néobacheliers.

Préconisation 7 : établir rapidement un premier bilan des « oui si »

Les « oui si », qui constituent l'une des nouveautés marquantes de la loi, n'ont pas fait l'objet d'un bilan national, notamment en raison de leur diversité et de la complexité à en appréhender les effets. Il semble pourtant nécessaire d'en dresser un premier bilan et, parallèlement, de construire un dispositif de suivi partagé avec les acteurs. Ce suivi devrait porter à court terme sur :

- les différentes modalités d'entrée et de sortie du dispositif ;
- les modalités différenciées de mise en œuvre par les établissements ;
- la perception du dispositif par les candidats à qui il est proposé et le degré de satisfaction des étudiants en ayant bénéficié ;

Et à plus long terme sur les effets :

- des « oui si » sur le devenir de l'étudiant (présence aux examens, réussite) ;
- du dispositif sur la transformation de l'offre de formation et ses limites éventuelles dans le processus de flexibilisation des cursus et personnalisation des parcours étudiants.

Préconisation 8 : inciter les établissements d'enseignement supérieur à anticiper sans attendre l'effet de la réforme du baccalauréat

La réforme du baccalauréat, marquée par la suppression des filières et l'introduction des enseignements de spécialités va se traduire par l'arrivée dans l'enseignement supérieur de publics présentant un profil académique plus divers.

Il est souhaitable que les établissements s'y préparent dès à présent :

- en anticipant ses conséquences sur les attendus locaux ;
- en faisant évoluer leurs « oui-si », qui devront être conçus moins comme des outils de remédiation que comme des dispositifs d'insertion progressive, dans une approche davantage inclusive.

Préconisation 9 : mettre en place une personnalisation des parcours pour l'entrée en STS

Alors que les sections de technicien supérieur (STS) sont confrontées à une problématique importante d'échec et que se développent des dispositifs (expérimentation, quotas, classes passerelles) pour mieux repérer et préparer des publics fragiles et leur faciliter l'accès à ces formations, il est paradoxal de constater que la mise en œuvre de la loi n'a aucun impact sur l'organisation de l'offre elle-même.

Ce constat plaide pour une évolution des pratiques pédagogiques en STS et la mise en place de parcours personnalisés permettant de mieux prendre en compte la diversité des profils et de mieux accompagner l'étudiant jusqu'au BTS.

Préconisation 10 : expliciter la « politique de mobilité » du ministère

Une politique publique ne saurait se réduire à la juxtaposition de bourses ou au déblocage de crédits incitatifs. C'est pourquoi il serait souhaitable que le ministère :

- explicite ses objectifs en matière de mobilité étudiante (géographique et sociale) ;
- précise les finalités des quotas de hors secteurs et s'assure, sur l'ensemble du territoire, d'une mise en œuvre cohérente avec ses objectifs ;
- positionne les crédits d'aide au plus près des besoins, dans le cadre de l'accompagnement proposé aux élèves.

Préconisation 11 : adosser la notion de réussite au contrat de réussite pédagogique

La mise en place de parcours personnalisés et l'abandon de la référence annuelle dans la définition de la licence au profit des seuls 180 crédits ECTS rendent obsolète une mesure de la réussite reposant sur le nombre d'années pour l'obtention du diplôme, en référence à un parcours type linéaire de trois ans.

C'est pourquoi une mesure de la réussite devrait s'appuyer principalement sur le contrat de réussite pédagogique défini à l'article 5 de l'arrêté licence, en appréciant régulièrement la situation de l'étudiant par rapport au parcours choisi et aux objectifs visés.

Préconisation 12 : assoir le dialogue avec les établissements sur des concepts robustes et partagés

Les principales notions utilisées pour piloter le processus d'orientation de la loi ORE restent mal définies et sont insuffisamment partagées entre les acteurs. Il semble difficile de construire un dialogue solide sur des catégories aussi peu robustes.

C'est pourquoi il serait utile :

- d'explicitier les notions de « capacités d'accueil » et de « filières en tension » et de stabiliser leur définition ;
- de réfléchir à la notion même de « secteur de recrutement », en s'assurant à tout le moins de sa cohérence avec les stratégies des établissements.

Préconisation 13 : accompagner de manière pérenne les établissements dans la réduction des risques pesant sur la transformation de l'offre de formation

La transformation de l'enseignement supérieur constitue un chantier de grande ampleur pour lequel un certain nombre de freins, sinon de risques, de nature et d'intensité variables, sont d'ores et déjà identifiés, parmi lesquels :

- l'inadaptation des systèmes d'information (SI) ministériels et d'établissements au changement de paradigme ;
- les conflits de temporalités entre le temps long de la transformation et le temps court de l'arrêté Licence ;
- la tentation d'une approche exclusivement quantitative dans le suivi de la rénovation pédagogique ;
- une prise en compte insuffisante du décalage croissant entre le cadre d'exercice du métier d'enseignant-chercheur et l'évolution des missions et pratiques.

Il importe que la *direction générale* à l'enseignement supérieur et à l'insertion professionnelle (DGESIP) soit en mesure d'assurer de manière pérenne cet accompagnement des établissements, qui devrait viser prioritairement la réduction de ces risques.

Préconisation 14 : faciliter et encourager la mise en œuvre de démarches qualité dans les établissements d'enseignement supérieur

Prévue dans le cadre de la démarche d'accréditation installée avec l'arrêté du 22 janvier 2014, la démarche qualité accompagne le passage d'une logique de contrôle à une logique de certification. Aujourd'hui encore insuffisamment développée, son intérêt s'accroît avec la perspective de flexibilisation et de personnalisation des parcours où chaque établissement devra pouvoir apporter aux étudiants la garantie de son engagement maîtrisé au service de leur réussite.

Le ministère devrait mettre à profit les campagnes d'accréditation en cours et à venir pour conforter cette orientation et contribuer à installer progressivement une démarche d'assurance qualité pleinement assumée par les établissements dans le cadre de leur autonomie.

Préconisation 15 : mettre en place un suivi statistique de la réforme centré sur les publics étudiants

Il est impératif, tant pour des raisons de suivi de la réforme (par le ministère) que de pilotage des actions (par les établissements), de faire évoluer les modalités de suivi statistique, de manière à répondre à deux impératifs :

- accroître et fluidifier le rythme de remontées et de mises à disposition des données ;
- disposer de données de suivi longitudinal centrées sur la réalité des parcours des étudiants et permettant d'enrichir la connaissance des trajectoires individuelles.

Ces données pourraient nourrir un tableau de bord de suivi de la réforme, éventuellement

déclinable dans chaque académie, éclairer le public et enrichir le dialogue entre les acteurs de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur.

Préconisation 16 : ouvrir avec l'ensemble des acteurs concernés et avec les étudiants le chantier de la mesure de la réussite étudiante

Il n'existe pas aujourd'hui une conception véritablement partagée de la réussite étudiante : cette absence ne permet pas au ministère de tenir un discours clair sur ce sujet assis sur des indicateurs de mesure partagés entre les acteurs.

Un groupe de réflexion associant le ministère, les établissements, les acteurs de terrains, les étudiants, pourraient engager un travail préparatoire sur le sujet de la réussite et de sa mesure.

Introduction

Concluant, en 2013, son étude des réformes de l'Éducation conduites depuis 1936, Antoine PROST relevait que, « *dans l'ensemble, si d'ambitieuses réformes de structures ont abouti, celles qui concernent les façons d'enseigner, la pédagogie, ont échoué* ». ¹ Et l'historien ajoutait, pointant un certain conservatisme du monde éducatif : « *on peut tout changer dans l'Éducation nationale, sauf la façon d'enseigner* ».

C'est dire que la loi orientation et réussite des étudiants, dite loi ORE, constitue une gageure : elle propose, en effet, moins une nouvelle réforme de structure qu'un cadre global rassemblant l'ensemble des leviers – dont certains préexistants à la loi – utilisés pour construire un « *continuum bac – 3 / bac + 3* », c'est-à-dire une transition sécurisée entre le lycée et l'enseignement supérieur, considérée comme l'une des clés de la réussite étudiante ². Ce faisant, la loi entend agir principalement sur les pratiques des acteurs de la communauté éducative : pratiques des professionnels de l'orientation, invités à mieux prendre en compte les attentes des élèves pour lutter contre l'autocensure ; pratiques des enseignants du secondaire, engagés de manière accrue dans l'accompagnement du projet éducatif de leurs élèves ; pratiques des équipes pédagogiques, appelées à construire des programmes de formation désormais centrés sur la notion de compétences ; pratiques des enseignants chercheurs, dont la pédagogie se diversifie tout en réaffirmant l'adossement de leurs enseignements à la recherche ; pratiques des acteurs institutionnels de terrain, au premier chef les recteurs, en charge de l'animation d'un dialogue renouvelé entre le secondaire et le supérieur ; pratiques des chefs d'établissements du supérieur, enfin, engagés dans le développement de projets stratégiques à long terme dans lesquels l'enjeu d'attractivité pour attirer et former un public d'étudiants moins captif devient majeur : désormais, ainsi que le relevait l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) à l'issue de sa mission d'observation de la première campagne de Parcoursup ³, l'élève choisit sa formation bien plus que celle-ci ne choisit son candidat.

Très commentée ⁴, la fin du classement *ex ante* des vœux dans la procédure d'affectation autorise en effet une « *expression plus libre des préférences des candidats et la construction d'un projet d'orientation mûri tout au long de la procédure* » ⁵. La fin du classement des vœux introduit ainsi une rupture à la fois technique (en l'absence de classement, l'algorithme ne peut décider de l'affectation qui incombe, *in fine*, au candidat) et méthodologique (la décision résulte d'un processus séquentiel qui s'étend sur plusieurs mois) qui jette les bases d'une inversion radicale de la relation qui se tisse entre un élève et une formation. Et peut-être est-ce là que réside le changement majeur porté par la loi ORE, ainsi que le souligne Frédérique VIDAL lors de l'installation du comité : « *ce qui a été remis au centre du jeu avec la loi du 8 mars 2018, c'est la relation que noue chaque futur étudiant avec les formations qui vont l'accueillir et avec les équipes pédagogiques qui l'accompagneront* » ⁶. Là où,

¹ PROST A., *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, 2013, p. 307.

² Cf. la circulaire du 18 juin 2013 relative au renforcement du continuum de formation de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur (https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=72634)

³ IGAENR, séance du 15 novembre 2019.

⁴ Cf sur ce point le rapport du comité éthique et scientifique de Parcoursup, chapitre 1, janvier 2019, qui rappelle l'ensemble des critiques ayant conduit à l'arrêt d'APB (http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Parcoursup/36/3/Rapport_du_CESP_1061363.pdf)

⁵ comité éthique et scientifique de Parcoursup, p. 22.

⁶ Discours d'installation du comité de suivi de la loi ORE, disponible sur : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid132068/installation-du-comite-de-suivi-de-la-loi-orientation-et-reussite-des-etudiants-discours-de-frederique-vidal.html>

auparavant, s'opérait une distribution descendante des places, fortement déterminée par les facteurs sociaux, de genre ou d'origine géographiques, dans laquelle les chances de réussite sont dépendantes du cursus scolaire antérieur, en fonction du prestige attribué aux différentes filières d'enseignement supérieur – sélectives ou non, longues ou courtes⁷ -, la loi ORE entend faire de l'élève, une fois encore et presque trente ans après la loi d'orientation de l'école de 1989⁸, l'acteur véritable d'un parcours préparé dès l'entrée au lycée, et accompagné tout au long des études. Il s'agit bien de « *mettre l'étudiant au cœur de la rénovation pédagogique* »⁹.

La loi ORE entend offrir ainsi à l'ensemble des acteurs du *continuum* un cadre cohérent pour l'action, non seulement sur les plans juridique et opérationnel, mais aussi politique, porteur d'une évolution forte des pratiques, dont la dynamique s'alimente au positionnement nouveau des élèves, puis des étudiants, comme acteurs véritables de leur parcours.

Cette approche de la loi ORE comme une réforme à la fois ancrée dans le passé, mais aussi volontiers présentée comme « disruptive », dont les effets concrets restent encore à mesurer, sous-tend le premier rapport du comité de suivi de la loi ORE (CSORE). Placé sous la présidence d'Achille Braquelaire, le CSORE a été installé par la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation le 21 juin 2018. A cette occasion, la ministre a rappelé le rôle attendu du comité : « *le champ de vos travaux sera vaste : à la différence du comité éthique et scientifique de Parcoursup, votre mission ne sera pas de suivre et d'analyser le fonctionnement de la plateforme elle-même, mais bien d'évaluer et d'apprécier dans leur globalité et dans leur cohérence les effets de la loi Orientation et réussite des étudiants* », esquissant un programme de travail ambitieux : « *articulation entre les équipes pédagogiques de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire ; examen des vœux et mise en place des dispositifs d'accompagnement pédagogique ; évaluation des effets de la réforme sur les inégalités sociales et territoriales. Ce sont à ces questions que le comité de suivi sera amené à se confronter* »¹⁰.

Au vu de ces attentes, le CSORE s'est organisé sur un rythme mensuel, tout au long de l'année universitaire 2018-2019. Riche de sa composition mêlant des acteurs de terrain – qu'ils soient recteurs, responsables d'établissements d'enseignement supérieur (universités ou grandes écoles), enseignants-chercheurs en charge de politique de formation ou dirigeants d'établissements public, des membres des corps d'inspection - inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et IGAENR, des scientifiques spécialistes des questions d'éducation, et renforcé par la participation permanente

⁷ La hiérarchie des disciplines qui prévaut encore de nos jours est lié à l'idéal scientifique qui accompagne la(re)naissance de l'université française à la fin du XIX^e siècle. Voir par exemple VASCONCELLOS M., *L'enseignement supérieur en France*, Paris, 2006.

⁸ La loi n° 89-486 d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 dispose dans son article 1 que « *le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances* » et précise dans son article 4 que « *pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité* ». <https://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

On note toutefois que l'article L 123 -1 du code de l'éducation n' a pas encore intégré ce changement de paradigme : « *La stratégie nationale de l'enseignement supérieur repose sur le principe selon lequel les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel définis au titre Ier du livre VII de la troisième partie sont au centre du système d'enseignement supérieur* »

⁹ Consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur, rapport général *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants*, proposition 10 (http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/6/RAPPORT_GENERAL_Reformer_le_premier_cycle_de_l_enseignement_superieur_et_ameriores_la_reussite_des_etudiants_835266.pdf) .

¹⁰ Discours d'installation du comité de suivi de la loi ORE

de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE)¹¹, le CSORE a conduit ses travaux en toute indépendance, assumant les partis pris qui ont été les siens.

D'abord celui de vouloir **faire œuvre utile**. En multipliant les auditions d'acteurs de terrain¹², le comité a cherché tout d'abord à mieux comprendre la manière dont les outils proposés par la loi étaient non seulement connus, mais aussi compris et utilisés par les acteurs. Interrogation non triviale, si l'on se souvient que, « *en définitive, aux différentes étapes de leur construction et de leur application, les politiques d'éducation rencontrent des sources potentielles de détournement, de blocage et de fragmentation* »¹³. Les préconisations formulées par le CSORE dans ce premier rapport ambitionnent ainsi d'aider les pouvoirs publics à mieux identifier d'éventuels obstacles, qu'ils soient d'ordre réglementaire ou juridique, financier ou technique, ou encore qu'ils résultent d'une appropriation insuffisante par les acteurs des objectifs finaux de la loi.

D'où la volonté du comité, ensuite, d'**inscrire sa réflexion, au-delà du constat de l'effectivité (ou non) de la loi, dans une perspective évaluative** : il s'agit bien de comprendre, en définitive, si la mobilisation des outils de la loi ORE par les acteurs de terrain produit des modifications significatives des trajectoires étudiantes qui, elles-mêmes, s'accompagnent d'une amélioration mesurable de la réussite. Question sensible, qui conduit à aborder le problème des données aujourd'hui encore peu accessibles et insuffisamment centrées sur les élèves¹⁴, la pertinence des indicateurs de mesure aujourd'hui utilisés et, *in fine*, d'interroger la notion même de « réussite » étudiante.

Enfin, **le CSORE a raisonné à droit constant, tout en ayant conscience que les différents chantiers ouverts par la loi s'inscrivent dans des horizons de temps différents**. Ce n'est donc que progressivement que pourra se construire une évaluation robuste des effets de la loi et de ses différents outils, elle-même adossée à un renouvellement des travaux de recherche¹⁵ ; mais cela suppose en outre une attention particulière portée aux établissements et aux « usagers » pour accompagner dans la durée ces différentes temporalités, entre le temps court du politique et le temps long de la transformation de notre système éducatif.

Rédigé moins de seize mois après le vote de la loi, le présent rapport apparaît donc comme un premier constat, nécessairement incomplet, qui vise à esquisser quelques pistes de travail permettant d'accompagner, dans la durée, les transformations à l'œuvre dans le monde éducatif.

La première partie met en avant le contraste qui existe entre la rapidité de mise en œuvre de la loi et l'horizon plus lointain des premiers effets sur la réduction des inégalités d'accès et de réussite : l'ensemble des mesures du plan étudiant de l'automne 2017 est aujourd'hui déployé, au prix d'un accompagnement financier réel et d'une mobilisation de forte ampleur de l'ensemble des acteurs. Mais cette effectivité de la loi laisse entière la question de l'efficacité d'une approche qui table sur une refondation de l'offre de formation et une transformation des pratiques pédagogiques dans le

¹¹ Cf. annexe 1 : composition du CSORE

¹² Cf. annexe 2 : liste des personnes auditionnées

¹³ Van Zanten A, *les politiques éducatives entre le dire et le faire, le café pédagogique*, disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/80DossLespolitiques%C3%A9ducativesentreledireetlefaire.aspx>

¹⁴ Les chiffres auxquels le CSORE a eu accès résultent des données de gestion de Parcoursup, par construction centrées sur les vœux des élèves.

¹⁵ Cf. sur ce point rapport précité du comité éthique et scientifique de Parcoursup, chapitre V.

supérieur pour atteindre ses objectifs, et qui s'inscrit dans le cadre plus général d'une transformation systémique de la formation « *tout au long de la vie* »¹⁶.

Passé ce rappel contextuel, la deuxième partie ambitieuse, en s'appuyant sur les auditions conduites tout au long de l'année universitaire 2018-2019, d'apporter une contribution à ce qui pourrait être un « cahier des charges » du futur dispositif d'évaluation de la loi que le comité appelle de ses vœux. Elle s'appuie pour cela sur les interrogations du comité et sur les éclairages apportés en réponse par les acteurs auditionnés pour formuler un certain nombre de points d'attention. Cette partie aborde l'implication des différentes catégories d'acteurs dans la mise en place de la réforme, le dialogue entre le scolaire et le supérieur, la transformation de l'offre de formation dans le premier cycle de l'enseignement supérieur et la compréhension des trajectoires étudiantes, de leurs déterminants, de leurs éventuelles stratégies, et de ce que signifie, pour eux, la réussite dans ses études.

Elargissant ce propos, élaboré sur la base d'un ressenti partagé du comité, la troisième partie, conclusive, insiste sur la nécessité, pour le ministère, d'avancer sur deux plans : d'une part, celui de l'évolution du dialogue avec les établissements, qui devrait s'appuyer sur des catégories et concepts plus robustes, le développement d'un accompagnement inscrit dans la durée des établissements d'enseignement supérieur engagés dans un vaste mouvement de transformation pédagogique¹⁷ et, enfin dans la promotion des démarches qualité, contrepartie d'une autonomie renforcée ; d'autre part, celui de la construction d'un dispositif d'évaluation, qui soit – idéalement - cohérent avec l'esprit de la loi – et donc adossé au contrat de réussite -, assis sur une conception rénovée de la réussite et utile à l'ensemble des acteurs.

*

¹⁶ On rappelle que la notion de formation tout au long de la vie reste aujourd'hui définie dans le code du travail à l'article L 6311- 1 et a trouvé sa première traduction législative dans la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000613810&categorieLien=id>). Mais dès 1792, le comité pour l'instruction publique indiquait que "*l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à l'ensemble des citoyens. Elle doit [...] assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles*". Cf. VILLEREAU C., *Se former tout au long de la vie : un droit ou un devoir ?*, Actualité de la formation permanente n° 222-223, disponible sur : <http://www.vae.gouv.fr/IMG/pdf/l1.pdf>

¹⁷ Notamment à la faveur du programme d'investissements d'avenir, lequel ne bénéficie toutefois qu'aux établissements lauréats, là où la loi s'applique à tous.

1. La mise en œuvre rapide de la loi, appuyée sur des moyens significatifs, s'inscrit dans une politique ambitieuse de transformations de l'enseignement supérieur

Entre l'annonce du plan étudiant, le 30 octobre 2017, et le vote de la loi, le 8 mars 2018, il s'écoule moins de cinq mois. Dans les semaines qui suivent, 19 textes d'applications ont été pris¹⁸, dont l'arrêté Licence du 30 juillet 2018. Dès la mi-janvier 2018, la plateforme Parcoursup a été ouverte et la première campagne d'affectation a pu se dérouler sans incidents majeurs.

Une telle rapidité dans la mise en œuvre d'une loi mérite d'autant plus d'être soulignée que la loi ORE :

- ambitionne de mettre fin aux inégalités d'accès et de réussite qui caractérisent de manière structurelle l'enseignement supérieur français ;
- opère un changement de paradigme radical en plaçant en son centre l'étudiant ;
- propose aux acteurs de terrain un cadre réglementaire et des outils nouveaux qui supposent un effort d'appropriation et de compréhension.

1.1. La loi ORE a rapidement ouvert trois chantiers - l'accès au supérieur, le renforcement de l'accompagnement des élèves et la transformation de l'offre de formation du supérieur - dont seul le premier est aujourd'hui achevé

1.1.1. Le recours au tirage au sort et la persistance de taux d'échec important motivent le vote de la loi ORE dont l'objet va toutefois bien au-delà d'une réforme de la procédure d'affectation

Deux éléments de contexte, fortement médiatisés, sont mis en avant pour expliquer l'annonce du plan étudiant le 30 octobre 2017, puis le vote de la loi le 8 mars 2018 : d'une part, le recours au tirage au sort qui, bien qu'encadré par une circulaire et limité à quelques filières en tension, fait l'objet d'une réprobation générale ; d'autre part, la persistance de taux d'échec important dans la première année du supérieur, sur laquelle alerte une note de France stratégie en 2017 : « *notre pays doit impérativement améliorer la capacité des élèves à poursuivre des études supérieures*[1]. En effet, si les taux d'échec dans le supérieur sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (32 % en 2011), ils demeurent toutefois à des niveaux élevés : 20 % des étudiants ayant commencé des études supérieures en sortent sans avoir obtenu de diplôme, soit 75 000 jeunes par an [2]. De plus, la proportion de diplômés y progresse peu depuis dix ans. Or les conditions d'insertion sur le marché du travail sont directement liées au niveau de formation atteint par les jeunes, avec une situation plus favorable pour les diplômés du supérieur mais variable selon le diplôme et la spécialité»¹⁹. Et la note

¹⁸ Rapport du comité éthique et scientifique de Parcoursup, annexe 3, p.129-130.

¹⁹ <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/17-27-action-critiques-transition-web-ok.pdf>

ajoutait : « *alors que dans d'autres pays, notamment au nord de l'Europe, on valorise davantage les parcours variés, même s'ils retardent l'obtention des diplômes, on a tendance, en France, à valoriser avant tout les parcours linéaires et rapides, faisant apparaître les réorientations comme des échecs* ».

Adoptée le 8 mars 2018, La loi ORE constitue le volet législatif du plan Étudiant annoncé par le premier ministre le 30 octobre 2017, « *afin de tourner définitivement la page du tirage au sort et d'accompagner tous les étudiants vers la réussite* »²⁰. Pourtant, si la loi ORE a été volontiers réduite au déploiement de la nouvelle plateforme Parcoursup, son objet va bien au-delà d'une refonte de la procédure d'affectation :

- elle est tout d'abord une réforme de l'orientation, désormais clairement adossée à une démarche de construction progressive du projet personnalisé de l'élève, autour duquel est invité à se mobiliser « *l'ensemble des acteurs de la formation, de l'emploi, de l'information et du conseil en orientation autour d'un même objectif : mettre à la disposition des élèves et de leurs familles tous les éléments d'information nécessaires sur les formations, leurs attendus et leurs débouchés professionnels, les accompagner dans l'élaboration d'un projet de poursuite d'études et les aider ainsi à faire les meilleurs choix à l'entrée dans l'enseignement supérieur* »²¹ ;
- elle est ensuite un aménagement du *continuum* entre le lycée et le supérieur, la réforme du lycée – « *défilialisation* » du baccalauréat et mise en place des enseignements de spécialités – venant faire écho aux aménagements du premier cycle de l'enseignement supérieur, notamment universitaire (« oui si »)²² ;
- elle est enfin porteuse d'une transformation d'ampleur du premier cycle d'enseignement supérieur, ainsi que le revendique la ministre devant le CSORE : « *cette transformation, elle est d'abord et avant tout pédagogique. Car ce qui a été remis au centre du jeu avec la loi du 8 mars 2018, c'est la relation que noue chaque futur étudiant avec les formations qui vont l'accueillir et avec les équipes pédagogiques qui l'accompagneront. Cette relation, c'est le meilleur gage de réussite* »²³.

1.1.2. La loi opère un changement de paradigme en plaçant en son centre l'étudiant

Le déplacement du centre de gravité vers l'étudiant constitue un changement de paradigme assumé par les promoteurs de la loi. Il est particulièrement visible dans la nouvelle procédure d'affectation :

²⁰ Compte-rendu du conseil des ministres du 22 novembre 2018, <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/11/22/compte-rendu-du-conseil-des-ministres-du-mercredi-22-novembre-2018>

²¹ Appel à projet « dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures », 6 avril 2018. <https://www.caissedesdepots.fr/investissements-davenir-lancement-de-lappel-projets-dispositifs-territoriaux-pour-lorientation-vers>

²² Cf. arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037291166&categorieLien=id>

²³ Discours d'installation du CSORE, 21 juin 2018

« Cette nouvelle procédure, assise sur une nouvelle rédaction de l'article L. 612-3 du code de l'éducation²⁴, repose sur quatre principes :

- la garantie du droit d'accès à l'enseignement supérieur : le baccalauréat demeure le seul passeport requis pour entrer vers l'enseignement supérieur. Tous les bacheliers peuvent choisir la voie qu'ils souhaitent. Mais pour que cette ouverture ne soit pas qu'une apparence, elle doit être assortie d'un accompagnement renforcé des bacheliers qui en ont besoin ;
- une meilleure orientation en continu : la procédure nationale de préinscription est confortée. Elle engage l'enseignement secondaire comme l'enseignement supérieur. En pratique, tout au long de l'année de classe de terminale et, à terme, des années de l'enseignement secondaire, les futurs étudiants seront désormais guidés dans leur orientation. Les conseils de classe du premier et du deuxième trimestre formuleront un avis consultatif sur le projet et les vœux de chaque lycéen, afin de l'éclairer dans sa décision. Deux professeurs principaux par classe l'accompagneront ;
- la personnalisation des parcours : toutes les équipes chargées des formations prendront désormais connaissance du projet, des acquis et des compétences de chaque lycéen. Sur cette base, elles pourront proposer à ce dernier de suivre le cursus auquel il a postulé, en bénéficiant d'enseignements complémentaires augmentant ses chances de réussite (modules de méthodologie, enseignements de consolidation) ou d'avancer à un rythme qui lui correspond (par exemple en faisant sa licence en quatre ans et non en trois) ;
- le dernier mot donné au futur étudiant : chaque fois qu'une formation proposera un parcours personnalisé à un bachelier, il lui appartiendra de décider si, dans ces conditions, il souhaite s'y inscrire²⁵.

Ce « dernier mot donné au futur étudiant » n'est en effet pas qu'une figure de style : ainsi, certains de responsables de formations sélectives ont été surpris de voir des élèves renoncer à s'inscrire dans leur établissement qu'ils pensaient pourtant attractifs.²⁶

Mais, au-delà de Parcoursup, ce changement de paradigme affecte principalement l'ensemble du premier cycle universitaire. Il se traduit par un renforcement de la notion de « parcours personnalisé », objet d'un « contrat » entre l'étudiant et l'établissement d'accueil.

La référence à la notion de parcours n'est certes pas nouvelle : le terme est en effet de plus en plus usité dans les politiques publiques depuis les années 80, en lien avec les nouvelles formes de (dé)régulations mises en œuvre – et notamment la crise d'un marché du travail reposant traditionnellement sur le triptyque métier (à vie)/qualification (reconnue par les branches professionnelles)/diplôme (identifié par son niveau dans une nomenclature²⁷), modèle remis en cause par les ruptures de trajectoires. Très présente dans les politiques sociales et de l'emploi, la notion de parcours gagne progressivement la sphère éducative, ciblant d'abord des publics

²⁴

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000036687615&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20180310>

²⁵ Présentation du projet de loi en conseil des ministres le 22 novembre 2017. http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/dossiers/alt/orientation_reussite_etudiants

²⁶ Dans son audition devant le comité (14 mars 2019), le président de l'APLCPGE relève ainsi que « la longueur des listes d'attente a été mal anticipée par les établissements. Certains établissements prestigieux, y compris en Ile-de-France, ont manqué de candidats, même après avoir épuisé leur liste de classement ».

²⁷ Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles, <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2019/1/8/MTRD1834949D/jo/texte>

spécifiques (les programmes de réussite éducatives du plan de cohésion sociale de 2005²⁸), puis se déployant ensuite par grandes thématiques (parcours citoyen, parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours avenir, parcours santé²⁹). Le « parcours » décrit ainsi davantage un programme ou un dispositif qu'un cheminement construit ...

En matière d'enseignement supérieur, la notion de parcours est utilisée pour définir la structure de base de l'architecture de l'offre de formation : l'arrêté du 22 janvier 2014 dispose ainsi que « conformément aux [articles D. 611-1 à D. 611-6 du code de l'éducation](#), la formation est organisée, au sein de chaque mention, sous la forme de parcours types de formation initiale et continue formant des ensembles cohérents d'unités d'enseignement et organisant des progressions pédagogiques adaptées, au regard des finalités du diplôme. Ces parcours types sont constitués d'unités d'enseignement obligatoires, optionnelles et, le cas échéant, libres. Ils visent notamment à faciliter la mobilité, sur le territoire ou à l'étranger »³⁰. Dans le cadre de la loi ORE, la notion de parcours prend aujourd'hui un sens nouveau, celui de parcours personnalisé, qui a vocation à traduire une diversité de cheminements individuels rendus possibles au sein d'une architecture plus flexible.

Il s'agit là d'une évolution notable. Le parcours, ainsi conçu comme une trajectoire traduisant la mise en œuvre d'un projet personnalisé, porte en lui la redéfinition du rôle et des responsabilités de chacun des acteurs :

- l'étudiant, qui devient auteur, acteur et responsable de son projet ;
- l'établissement d'enseignement supérieur, à qui il appartient de lui proposer un accompagnement et de lui fournir les ressources nécessaires : « dans le cadre de son inscription pédagogique dans l'établissement, chaque étudiant conclut avec l'établissement un contrat pédagogique pour la réussite étudiante qui précise son parcours de formation et les mesures d'accompagnement destinées à favoriser sa réussite »³¹ ;
- les pouvoirs publics, qui sont garants de la valeur du diplôme et de la qualité de la démarche mise en place par les établissements (mise en cohérence entre les objectifs visés par un enseignement donné, la stratégie pédagogique déployée pour les atteindre et l'évaluation des acquis de l'apprentissage, dans une perspective de portfolio de compétences).

La notion de parcours – en phase avec la montée de formes de régulation du système éducatif faisant appel, de manière accrue, à l'autonomie des acteurs institutionnels, au libre choix des usagers et aux outils du marché (différenciation entre établissements, contractualisation) – marque ainsi une étape significative dans l'individualisation du processus éducatif, désormais orienté vers la réussite .

1.1.3. Les principaux outils de la loi ont été d'ores et déjà déployés

²⁸ Loi n° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005. Le programme 15 définit le PRE, tandis que le programme 16 porte sur les collégiens en difficulté. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166&dateTexte=&categorieLien=id>

²⁹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

³⁰ Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&categorieLien=id>

³¹ Arrêté Licence du 30 juillet 2018, article 5.

Le basculement du système vers l'apprenant est favorisé par le développement de leviers multiples qui permettent aux acteurs de terrain, en premier lieu les recteurs, d'agir de manière concrète. Dans un pays où l'on reproche souvent à la loi d'être « bavarde »³², il n'est pas inutile de relever la dimension fortement opérationnelle de la loi ORE.

La loi ORE s'intègre en effet dans un ensemble de dispositions législatives qui entendent à la fois mieux préparer les lycéens à la construction de leur projet d'orientation puis à leur insertion dans l'enseignement supérieur, et offrir des leviers pour agir sur les facteurs d'inégalité d'accès au supérieur.

Pour mieux préparer les lycéens, il importe d'améliorer l'information disponible et de renforcer l'accompagnement des élèves.

Objectifs poursuivis	Dispositifs prévus
Mieux informer les candidats	Un portail unique regroupant d'ici à 2020 l'ensemble des formations du supérieur Une cartographie des formations (2019) Une meilleure connaissance des attendus des formations du Sup.
Mieux accompagner les élèves	Désignation d'un second professeur principal Deux semaines dédiées à l'orientation Examen du projet d'orientation en conseil de classe

Pour lutter contre les inégalités d'accès et de réussite, la loi ORE offre aux acteurs des leviers d'action pour chaque frein identifié, reprenant d'ailleurs les dispositions contenues dans la loi de juillet 2013³³. Le recours à ces dispositifs ne suffira pas, bien évidemment, à résorber les inégalités qui minent le système éducatif français, et dont les racines sont profondément ancrées dans la société française, mais il adresse un signal fort aux acteurs de terrain.

Facteurs d'inégalité identifiés	Réponses opérationnelles proposées	Origine du dispositif
Origine sociale	Quotas de candidats boursiers Réduction du coût d'inscription	Loi ORE Loi ORE
Origine scolaire	Quotas bac pro /bac techno Défiliarisat ion du lycée	Loi de juillet 2013 Réforme du baccalauréat
Faible mobilité géographique	Quotas de candidats hors secteur Aide financière à la mobilité	Loi ORE Loi ORE
Autocensure des élèves	Attendus Etudiants ambassadeurs Accompagnement renforcé	Loi ORE Loi ORE Loi ORE
Coupure entre le sco et le sup	Instance de dialogue – Commission académique des formations post-baccalauréats (CAFPB) Instance de travail – Commission académique d'accès à l'enseignement supérieur (CAES)	Loi de juillet 2013 Loi ORE

³² Ainsi que le déplorait le Conseil d'Etat dans son rapport public de 1991.

³³ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009>

La mise en œuvre de ces dispositifs, fortement pilotée par le Cabinet de la ministre et répondant à des besoins bien identifiés par les acteurs de terrain, a été rapidement initiée. Pour autant, les mesures du plan étudiant ont des temporalités différentes :

- les outils permettant la rénovation de l'accès à l'enseignement supérieur ont été rapidement déployés et sont opérationnels ;
- les dispositifs d'accompagnement et de dialogue ont d'ores et déjà été mis en place, mais demandent encore des ajustements au vu des premiers retours d'expérience ;
- le chantier de la rénovation pédagogique a été lancé, mais s'inscrit à l'évidence dans un horizon de plus long terme pour lequel la vigilance reste de mise.

<p>1. Les outils</p> <p>Mise en œuvre achevée – mesures effectives</p>	<p>Deux professeurs principaux en classes de terminale Deux semaines dédiés à l'orientation Suppression de la sélection par tirage au sort Nouvelle plateforme d'affectation 10 vœux maximum et non hiérarchisés Meilleure connaissance des attendus Rattachement des étudiants au régime général SS Fusion des contributions étudiantes 450 millions du grand plan d'investissement</p>
<p>2. L'accompagnement et le dialogue</p> <p>Mise en œuvre engagée mais évolution possible des outils ou de leur utilisation au vu des premiers retours d'expérience</p>	<p>Examen du projet d'orientation en conseil de classe Etudiants ambassadeurs Dialogue renforcé entre le sco et le sup Prise en compte du profil de l'élève et de ses choix Soutien à la mobilité Création de nouveaux centres de santé</p>
<p>3. La rénovation pédagogique</p> <p>Mise en œuvre engagée mais vigilance requise compte tenu de l'ampleur des transformations envisagées</p>	<p>Contrat de réussite pédagogique 1^{er} cycle personnalisé et sur mesure Tutorat et accompagnement des étudiants Encouragement des nouvelles formes de pédagogie 500 M€ sur le quinquennat</p>

Un an après le vote de la loi, le constat est bien celui d'une mise en place effective de la loi. Toutefois, certains dispositifs sont appelés à évoluer au vu des premiers retours d'expériences et le chantier de la transformation du premier cycle, s'il est ouvert, demandera un effort soutenu et une vigilance particulière pour être mené à bien.

1.1.4. Une forte réactivité des acteurs de terrain a permis ce déploiement rapide

La concertation menée à l'automne 2017 dans le cadre de la commission présidée par le recteur Fillâtre³⁴, tout comme l'octroi de moyens financiers significatifs – il y a eu 806 créations de places en 2017 et 21 335 places en 2018³⁵ -, ont assurément facilité la mise en œuvre de la loi en favorisant la

³⁴ Le rapport met notamment en évidence l'impréparation des jeunes (avec de très grandes différences entre académies) et le caractère inéquitable des processus d'information et d'orientation (origine sociale, lieu de scolarité, sexe, capital culturel familial, ...). http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concertation/26/6/RAPPORT_GENERAL_Reformer_le_premier_cycle_de_l_enseignement_supérieur_et_améliorer_la_reussite_des_etudiants_835266.pdf

³⁵ La note d'analyse de l'exécution budgétaire de la Mission interministérielle recherche et enseignement supérieur rédigée par la Cour des comptes (<https://www.ccomptes.fr/system/files/2019-05/NEB-2018-Recherche-enseignement->

réflexion collective des acteurs et en apportant aux établissements d'enseignement supérieur des garanties sur leur accompagnement budgétaire.

Mais c'est bien la très forte réactivité des acteurs qui a permis le déploiement de la loi. Alors que la réforme semble avoir été bien accueillie dans l'enseignement secondaire, nonobstant une certaine inquiétude des psychologues de l'Éducation nationale³⁶, celle-ci a suscité une forte opposition dans certaines universités, principalement dans le domaine des sciences humaines et sociales, générant parfois un climat interne extrêmement tendu³⁷. Cette opposition d'une partie du monde universitaire, mêlant des arguments de fond (dénonciation de la sélection masquée qu'autoriserait la loi) et arguments techniques (difficultés, sinon inutilité, à examiner des milliers de dossiers de candidatures) n'a pas pourtant pas empêché, selon les observations convergentes de l'IGAENR et du réseau des vice-présidents formation et vie universitaire (VP FVU), une grande majorité d'enseignants chercheurs d'examiner les dossiers des candidats, les difficultés recensées dans certaines formations ayant été résolues par une commission d'établissement³⁸.

Il n'en reste pas moins qu'au-delà de l'observation conduite par l'IGAENR, dont les notes de suivi n'ont pas été publiées, il serait utile de disposer d'un tableau de synthèse sur la manière dont les dossiers sont examinés, d'autant que plusieurs difficultés inhérentes à la rapidité de mise en œuvre sont pointées³⁹, par exemple :

- les différences de notation entre lycées, difficulté bien connue des filières sélectives, mais qui apparaît au grand jour avec le classement des dossiers dans les universités ;
- le caractère parfois lacunaire des dossiers de candidatures ;
- la faible utilisation du projet de formation motivée par les commissions d'examen des vœux, alors même qu'il est perçu par les équipes pédagogiques du secondaire comme un acte important de la réflexion des élèves sur le projet.

Il y a dans ces sujets, qui sont développés dans la deuxième partie du rapport, matière à nourrir le dialogue entre le scolaire et le supérieur dont l'ensemble des acteurs⁴⁰ soulignent combien il a gagné en intensité et en qualité avec la loi ORE.

[superieur.pdf](#)) donne le détail des crédits effectivement mobilisés, hors financement de la création du service à compétence nationale Parcoursup (0,7 M€) et hors aide à la mobilité (1 M€) pour accompagner les établissements :

(M€)	LFI 2018	EXECUTION 2018	Dont masse salariale pérenne
Augmentation des capacités dans les filières en tension	13	19,1	10,7
Dispositifs d'accompagnement et parcours personnalisé	5,7	7,7	7,7
Volet Investissement	6,5	7	-
Indemnisation des personnels de l'ES	0	10,8	7,8
Total	25,2	44,6	26,2

³⁶ Inquiétude davantage motivée par la régionalisation des politiques d'orientation que par la loi ORE, ainsi que par une approche qui met davantage l'accent sur l'action collective que sur le recours à des spécialistes.

³⁷ IGAENR, 15 novembre 2018.

³⁸ VP FVU, 1 novembre 2018.

³⁹ Cf deuxième partie du présent rapport pour un examen plus complet.

⁴⁰ Cf. 2.2. du présent rapport.

1.2. Les objectifs de la loi en matière de réussite étudiante et de réduction des inégalités ne seront toutefois atteints qu'à moyen terme compte tenu des transformations nécessaires

La loi repose sur une exigence de profonde transformation des pratiques professionnelles des acteurs. Les hypothèses de travail du comité de suivi ont été les suivantes :

- première hypothèse : les transformations attendues doivent viser en même temps lutte contre l'échec étudiant et lutte contre les inégalités d'accès et de réussite. Or lier ces deux objectifs suppose d'agir simultanément sur la réussite en premier cycle, en escomptant (notamment grâce aux aménagements spécifiques du type « oui si » ou classes passerelles et à l'action sur les flux via les quotas de bac pro et bac techno) et de s'attaquer aux différentes inégalités d'accès et de réussite - la réussite dans le supérieur étant en effet largement déterminée par le parcours scolaire antérieur ;
- seconde hypothèse : la loi vise la mise en œuvre effective d'une offre de formation véritablement modulaire et flexible reposant sur une approche commune entre l'enseignement secondaire (avec la mise en place des enseignements de spécialité) et l'enseignement supérieur (grâce à l'approche par compétences). Cette approche doit permettre de proposer à chaque étudiant, tout au long du *continuum*, un « cheminement » (pour reprendre un vocable fréquemment usité au Québec) adapté à la réalité de ses capacités – cheminement qui conduit à revisiter alors la notion même de réussite étudiante telle qu'elle est aujourd'hui comprise et mesurée.

1.2.1. Amélioration de la réussite étudiante et réduction des inégalités constituent deux enjeux sous-jacents de la loi ORE qu'il importe de lier pour assurer une réelle démocratisation

L'objectif d'amélioration de la réussite en première année, souvent réduite un peu rapidement à la licence universitaire, est un objectif récurrent des pouvoirs publics. Il y a vingt-cinq ans, le conseil national d'évaluation des universités relevait ainsi que « *les évaluations successives des établissements menées par le Comité font apparaître des taux d'échecs importants, surtout en premier cycle. Depuis le premier rapport au Président de la République (Où va l'université ? 1987) ce problème ne cesse de préoccuper le CNE : au fur et à mesure des années sa réalité, malgré de nombreux efforts, ne s'estompe pas* »⁴¹.

Cette persistance d'un échec important dans le premier cycle de l'enseignement supérieur – la focale étant le plus souvent placée sur l'université, quand bien même l'échec est bien plus diffus⁴² et que la

⁴¹ *Rapport au président de la république, 1985-1995, p. 74 et suivantes, disponible sur : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000323.pdf>.*

⁴² Cf. MERLIN F., le « décrochage » en STS. *L'autre échec dans l'enseignement supérieur*, CEREQ bref n° 366, septembre 2018, disponible sur <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Le-decrochage-en-STS-l-autre-echec-dans-l-enseignement-superieur>

« performance » globale des universités françaises est loin d'être déshonorante⁴³ –, nourrit – outre une tentation sous-jacente de renoncer au libre droit d'accès à l'enseignement supérieur et de renforcement de la sélection - une intervention constante des pouvoirs publics sous la forme d'annonces régulières de « plans » : plan réussite en licence de décembre 2007⁴⁴, puis plan national de vie étudiante d'octobre 2015⁴⁵, et enfin plan Étudiants d'octobre 2017.

Encadré 1 : les déterminants de la réussite étudiante – l'importance du passé scolaire

Une synthèse récente⁴⁶ des recherches sur les déterminants de la réussite étudiante montre comment l'analyse s'est progressivement enrichie et continue de se renouveler. De manière très synthétique, on peut identifier dans trois périodes successives.

Jusqu'aux années 2000, les recherches se sont concentrées sur les caractéristiques des étudiants et ont montré l'importance du passé scolaire dans la réussite étudiante. Renvoyant à l'idée « *d'une construction des inégalités sociales accumulées au cours de la carrière scolaire* », ils mettent en évidence l'impact décisif du passé scolaire dans la réussite ultérieure des étudiants, qui « *demeure un groupe de variables capital à prendre en compte dans l'analyse des facteurs de réussite à l'université. Néanmoins, il ne suffit à expliquer la réussite dans son intégralité, signifiant ainsi que d'autres types de variables interviennent dans la compréhension de ce phénomène* ».

Le regard se déplace en conséquence vers l'analyse de nouveaux facteurs contextuels : sont ainsi mis en évidence, notamment avec les travaux de l'observatoire de la vie étudiante (OVE), le rôle des conditions de vie des étudiants (logement, transports, santé, salariat)⁴⁷ tandis que la responsabilité de l'échec est davantage recherchée du côté des caractéristiques de l'institution universitaire (tutorat, aide à la réorientation). La motivation des étudiants et les pratiques des enseignants constituent aujourd'hui deux axes de recherche importants.

La mise en évidence du rôle des pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs explique l'accent croissant mis par les pouvoirs publics sur la rénovation de la pédagogie universitaire.

Cette difficulté de l'école à limiter les effets des inégalités sociales (au sens large : il peut s'agir d'inégalités socio-économiques, territoriales, de genre, de capital culturel, etc.) pèse sur les parcours ultérieurs des élèves, ainsi que le relevait, il y a cinq ans, la stratégie nationale de l'enseignement

⁴³ Avec un taux de diplômés du supérieur de 44 %, la France a réussi la massification de son enseignement supérieur engagée depuis les années 60, d'autant que les taux d'emplois sont particulièrement élevés (86 %). Voir les analyses successives de l'OCDE (dernière fiche Pays disponible sur https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/france_eag-2018-46-en#page1)

⁴⁴ Ce plan ambitionne de « *diviser par deux l'échec étudiant en première année en 5 ans* » (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>)

⁴⁵ Ce plan souhaite agir sur les conditions de vie car « *favoriser une meilleure réussite des étudiants dans leur cursus de formation suppose une amélioration de leurs conditions de vie et d'étude, notamment au sein des campus qui les accueillent* » (http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/actus/48/9/Plan_national_de_vie_etudiante_01-10-2015_478489.pdf).

⁴⁶ DUGUET A., LE MENER M., MORLAIX S., *les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en éducation ? quelles perspectives de recherche ?*, Revue de recherche en éducation, 2016.

⁴⁷ GRUEL L., *les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur*, avril 2002, disponible sur file:///C:/Users/bertr/Documents/Comite_Suivi_loiORE/OVE_info-reussite_2002.pdf.

supérieur : « *le système éducatif, malgré la qualité du corps enseignant, est fortement reproducteur d'inégalités. L'enquête PISA a montré que les résultats des jeunes élèves de France sont loin de nos attentes et se sont dégradés récemment, et surtout que la proportion d'élèves en difficulté est plus forte que dans de nombreux autres pays. (...) Depuis une dizaine d'années, l'accès aux études supérieures s'est ralenti, et la réussite stagne. La France reste ainsi un pays élitiste, peinant à pousser sa jeunesse, le plus largement possible, vers le meilleur niveau d'éducation* »⁴⁸.

Parce que la réussite dans les études est largement déterminée par l'effet des inégalités sur les trajectoires scolaires antérieures, il n'est pas possible de disjoindre lutte contre les inégalités d'accès et de réussite et action contre l'échec étudiant. Il s'agit bien des deux faces d'une même politique qui vise le renforcement de la démocratisation de notre enseignement supérieur⁴⁹ : celle-ci passe, en amont, par la réforme en profondeur de l'orientation, désormais axée sur la construction progressive d'un parcours adapté aux envies et aux capacités des élèves, et qui doit permettre de rompre avec une gestion des flux commandée par une conception élitiste de l'éducation ; dans le même temps, la montée en puissance d'une offre pédagogique rénovée doit permettre, en aval, à chaque étudiant de « réussir » – notamment sur le plan qualitatif⁵⁰ – un parcours conçu pour lui apporter les compétences nécessaires à son insertion dans la société.

1.2.2. La loi ORE suppose une refonte des politiques d'orientation elle-même adossée aux réformes du lycée et de la voie professionnelle

Née en dehors de l'institution scolaire⁵¹, l'orientation a longtemps peiné à trouver sa place au sein de l'école. Elle apparaît pourtant aujourd'hui, à la faveur des enseignements internationaux, comme l'une des clés permettant d'améliorer l'accès et la bonne insertion des jeunes dans l'enseignement supérieur : « *l'orientation apparaît à la fois comme la solution pour ouvrir socialement l'accès à l'enseignement supérieur et surtout comme une nécessité face à un public d'étudiants socialement et scolairement plus hétérogène qu'il faut guider dans l'université* », indique ainsi un rapport récent du CNESE⁵², qui pointe trois lacunes de la politique conduite dans les lycées :

- En premier lieu, un positionnement institutionnel qui rend difficile la coordination des acteurs, les enseignants – qui se trouvent en première ligne – n'étant en outre pas formés ;
- ensuite, la faible lisibilité des prestations délivrées aux élèves et à leur famille, et la qualité d'une information centrée sur la connaissance des filières et des métiers davantage que sur les aspirations des élèves ;

⁴⁸ STRANES, rapport d'étape du comité, p. 9, disponible sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/05/3/Rapport_etape_StraNES_8_juillet_-_17h04_339053.pdf

⁴⁹ Cf. présentation du projet de loi au CNESE du 13 novembre 2017.

⁵⁰ En lien avec la croissance des problématiques de bien être et de santé – notamment mentale – des étudiants. Ce thème a dominé l'année universitaire nord-américaine où les établissements (y compris les plus prestigieux) multiplient les dispositifs de « bienveillance » en faveur des étudiants.

⁵¹ L'histoire institutionnelle de l'orientation débute avec le décret du 26 septembre 1922 qui lui assigne une mission de « placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie ». cf. DANVERS F., pour une histoire de l'orientation professionnelle, Histoire de l'éducation n° 37, janvier 1988.

⁵² <http://www.cnesco.fr/fr/education-a-lorientation/>

- enfin, et surtout, une incapacité à lutter contre les biais sociaux qui génèrent une forte autocensure chez les élèves, le CNECSO rejoignant ainsi l'une des conclusions du rapport Fillâtre qui soulignait pour sa part le caractère inéquitable des processus d'information et d'orientation.⁵³

Ces analyses récentes rejoignent des conclusions plus anciennes : dès 2013, un rapport conjoint des inspections de l'éducation nationale (IGEN et IGAENR) et des affaires sociales (IGAS) soulignait « *le bilan décevant* » du service public d'orientation.⁵⁴

Refonder en profondeur la politique d'orientation apparaît bien comme une nécessité, et l'on ne peut que se féliciter de voir les initiatives se multiplier, notamment dans le cadre de l'appel à projets sur les dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures lancé le 6 avril 2018⁵⁵. Il est important, en effet, non seulement d'apporter aux élèves une information exhaustive sur les possibilités d'études, mais aussi de travailler à la perception de ces possibles par l'élève, de manière qu'ils lui apparaissent atteignables et désirables. L'orientation suppose alors un accompagnement dans la durée qui part des aspirations de l'élève pour construire progressivement son projet.

Cette démarche s'avère d'autant plus nécessaire que la réforme du lycée entend le « défiliériser » en conduisant les élèves à choisir, à partir de la classe de première, des enseignements de spécialités – choix qui sera vraisemblablement en partie déterminé par la lecture des attendus du supérieur. Dès lors, on comprend que « *l'effacement des filières au bénéfice de formations plus modulaires, validées par crédits tant au lycée qu'à l'université dans la majorité des pays de l'OCDE conduit également à accompagner davantage les étudiants dans leur choix de formation (plan d'éducation de chaque élève/étudiant accompagné par des conseillers d'orientation en Finlande, Suède, Angleterre...)* »⁵⁶

Encadré 2 : les pratiques d'orientation des lycées et la « canalisation » des choix des élèves⁵⁷

Si les effets de la position sociale des parents ou l'incidence de la filière suivie dans les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ont fait l'objet de nombreux travaux, l'influence de l'action du lycée d'origine reste moins étudiée. Les résultats de la recherche conduite par le labex laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP) de Sciences Po montre pourtant que les pratiques d'orientation diffèrent fortement selon le type de lycée d'origine.

Les différences entre lycée portent principalement sur deux aspects :

1. Les modalités de « canalisation » des aspirations des élèves

La canalisation désigne la manière de « *contraindre ou tout du moins d'orienter le choix des élèves vers certains types d'études, filières ou établissements* ». Elle s'effectue par la

⁵³ Rapport Fillâtre, *op.cit.*

⁵⁴ *Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine étape de la décentralisation*, IGAS, IGEN, IGAENR, janvier 2013.

⁵⁵ Les résultats de l'appel à projet ont été communiqué le 13 mai 2019 et sont disponibles sur le site <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141794/annonce-des-laureats-de-l-appel-a-projets-dispositifs-territoriaux-pour-l-orientation-vers-les-etudes-superieures.html>

⁵⁶ CNECSO, *op.cit.*

⁵⁷ VAN ZANTEN A., *les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ?*, regards croisés sur l'économie, 2015,1 (16), disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01521738v2>

sélection des informations (brochures distribuées, invitation aux journées portes ouvertes, choix des intervenants extérieurs) qui favorise des « enchainements institutionnels » conduisant à une sélection de fait au sein de l'offre de proximité sur la base d'appariement reposant sur une logique de *status matching* : les lycées publics privilégie les établissements du supérieur publics, les lycées privés les établissements privés ; les « bons lycées » mettent en valeur les établissements ou filières sélectifs.

2. L'implication réelle dans l'accompagnement

Il s'agit d'une question peu suivie et évaluée, alors même que, « depuis les années 2000, [on observe] une augmentation des directives nationales sommant les lycées d'accroître leur implication dans l'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur ».

Cette recherche met ainsi en évidence la très grande diversité de « messages et de types d'aides reçus par les lycéens se préparant à devenir étudiants en fonction de l'établissement fréquenté » qui renvoient à la fois aux stratégies des lycées (en fonction de leur public et de l'environnement institutionnel) et à des différences dans les conceptions sous-jacentes de l'orientation.

De même, la réforme de la voie professionnelle reprend l'idée d'une spécialisation progressive des cursus, à partir d'une classe de seconde structurée par famille de métiers et d'un renforcement de l'accompagnement proposé aux élèves⁵⁸.

1.2.3. La loi ORE invite les établissements du supérieur à rénover en profondeur l'organisation de leur formation et leur pratiques pédagogiques

L'offre de formation du supérieur connaît une profonde transformation, d'abord engagée sur le terrain des pratiques pédagogiques et pour une large part motivée par le souhait de tirer parti des possibilités nouvelles offertes par le développement du numérique⁵⁹ et par la nécessité de répondre aux attentes qu'il a suscité. Cette transformation a aujourd'hui gagné en ampleur et vise désormais plus largement une refondation de l'organisation des cursus de formation et de la mise en œuvre des parcours étudiants, le numérique n'étant plus qu'un outil parmi d'autres au service des stratégies pédagogiques. Un saut quantitatif a ainsi été franchi grâce aux financements issus du programme investissement d'avenir (PIA) dans le cadre desquels se sont multipliés les projets de « nouveaux cursus universitaires » (NCU)⁶⁰. Récemment, l'appel à projet du 22 mai 2019 sur les « Parcours flexibles en licence⁶¹ » vient encore conforter cette orientation. Cette évolution s'inscrit dans un cadre qui affecte la structuration de l'offre organisée de manière modulaire et flexible, la fonction de responsable pédagogique encore peu valorisée en termes de carrière, la rationalisation de la carte

⁵⁸ <http://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Ile-de-France/Creteil-Paris-Versailles/Parents/Rendez-vous-a-ne-pas-manquer/Voie-professionnelle-ce-qui-change-pour-les-eleves-a-la-rentree-2019>

⁵⁹ Cf le rapport de l'IGAENR sur « les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur », juin 2018, (https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/43/6/IGAENR-Rapport-2018-049-Innovations-pedagogiques-numeriques-transformation-etablisements-enseignement-superieur-2_980436.pdf) qui souligne la très grande diversité des initiatives et le besoin corrélatif de leur accompagnement dans la durée

⁶⁰ La liste des projets retenus est disponible sur le site de l'ANR, <https://anr.fr/fr/recherche/?q=NCU&id=1817&L=0...>

⁶¹ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141953/appel-a-projets-parcours-flexibles-en-licence-pfl.html>

des formations⁶² dans le contexte des responsabilités et compétences élargies, et la mission des établissements, puisque l'on passe d'une logique d'enseignement (transferts de connaissances) à une logique d'apprentissage (acquisition de compétences⁶³).

L'arrêté Licence de juillet 2018 systématise en effet cette approche qui permet de concilier le besoin d'apporter une réponse en termes de motivation et de désir d'apprentissage des étudiants et les exigences du marché du travail (l'employabilité reposant sur le « *profil de compétences* » permettant de décerner le « *potentiel professionnel* » d'une personne⁶⁴). Le développement d'une offre de formation du supérieur reposant sur l'acquisition de compétences fait en outre écho à la réforme du lycée et est de nature, en atténuant la rupture entre le scolaire et le supérieur, à sécuriser le *continuum bac – 3 / bac + 3*.

Enfin l'approche par compétences favorise le rapprochement avec le monde de la formation professionnelle qui met en avant les notions de co-construction, de liberté de parcours, d'accompagnement dans une offre conçue à partir de programmes de formation pensés dans le cadre de processus d'ingénierie pédagogique et non plus d'un ensemble de maquettes organisées comme une juxtaposition de contenus.⁶⁵

L'approche par compétences⁶⁶, que promeut l'arrêté de juillet 2018, s'avère donc centrale pour penser une offre de formation modulaire, flexible et cohérente et construire l'articulation entre, d'une part, l'enseignement supérieur et l'enseignement scolaire, et, d'autre part, le supérieur et le monde du travail. Elle dote les acteurs de l'école du socle⁶⁷, du *continuum* et du monde professionnel d'un (début de) langage commun⁶⁸ qui autorise des parcours moins linéaires et moins continus dans le temps, pour peu que l'offre s'avère suffisamment flexible.

En définitive, c'est bien la coupure, de plus en plus obsolète, entre formation initiale et formation continue qui tend à s'estomper au profit d'une construction progressive des capacités qui s'étend tout au long de la vie⁶⁹.

⁶² Voir par exemple BRUNIER S et SOUBIRON A, *La construction de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur. Rapport d'enquête*, Institut français de l'éducation, ENS de Lyon, avril 2017, disponible sur : <https://edupass.hypotheses.org/1196>.

⁶³ Apparue aux Etats unis dans les années 70, l'approche par les compétences se développe en France dans les années 90. La charte nationale des programmes du 13 novembre 1991 indique ainsi que le programme « *doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences visées et des savoirs et savoir-faire qu'elles impliquent* ».

⁶⁴ Pour reprendre la terminologie de Pôle Emploi dans le cadre du service en ligne « mon potentiel professionnel ».

⁶⁵ Loi du 5 septembre 2018. Cette approche était déjà engagée dans le cadre national de formation de 2014.

⁶⁶ Cette approche est portée notamment par l'OCDE depuis 2012 (<https://www.oecd.org/fr/publications/strategie-2019-de-l-ocde-sur-les-competences-9789264313859-fr.htm>). Voir également le dossier de veille de l'Ifé qui fait le point sur la notion de compétence : GAUSSEL M., *A l'école des compétences sociales*, dossier de veille n° 121, janvier 2018, disponible sur <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>

⁶⁷ Codifié dans le code de l'éducation aux articles L.122-1-1 à L 122-1-7.

⁶⁸ Sous réserve que les dispositions de la loi ORE et de la loi Avenir professionnel soient comprises de la même manière, l'inscription de la licence au RNCP rénové donne aux formations du supérieur une visibilité accrue dans le monde professionnel. La notion de « bloc de compétences », qui conditionne l'inscription au RNCP, a fait l'objet d'une note récente (16 avril 2019) de la commission de la certification professionnelle de France Compétences. REF

⁶⁹ Ainsi que le notait il y a quinze ans un rapport du ministère du travail, « *le développement d'une société fondée sur le savoir rend largement obsolète le modèle français d'allocation des connaissances, qui voit une minorité d'individus cumuler la plus grande partie des ressources en formation initiale et continue, et le sort de tous figé une fois pour toutes – ou presque – à l'issue du cursus scolaire initial. Or, se former tout au long de la vie suppose un accès équitable dans la durée à la connaissance* ». <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/de107medaminault.pdf>

*

2. Les auditions conduites par le comité de suivi montrent que la loi ORE a amplifié et mis en cohérence des dynamiques parfois plus anciennes, pour lesquelles se pose désormais la question de leur inscription dans la durée

Les auditions tenus par le CSORE en 2018-2019 ne sauraient tenir lieu de remontées exhaustives du terrain, à l'exception notable, toutefois, du compte-rendu du suivi dans la durée de la mise en place de la loi par l'IGAENR⁷⁰ et de l'enquête menée par le réseau des VP FVU en octobre 2018⁷¹. Mais elles permettent de mettre l'accent sur la manière dont la loi a été perçue ou comprise par des acteurs de terrains, d'attirer l'attention sur des difficultés passées inaperçues – ou au contraire, mettre en évidence l'absence de difficultés pourtant présumées sans doute hâtivement – et de nourrir des questionnements pouvant servir, le cas échéant, de supports pour des travaux utiles.

2.1. La forte implication initiale des acteurs dans la mise en place de la réforme est-elle soutenable ?

La forte réactivité des acteurs engagés dans le déploiement de la réforme – au niveau ministériel, académique ou dans les établissements - a été soulignée dans la première partie de ce rapport. Pour reprendre les mots de la rectrice de Strasbourg⁷², « *la mobilisation a été générale* ».

Au-delà de l'implication dans la mise en œuvre de la loi, le comité de suivi s'est interrogé sur la connaissance, le degré de compréhension et d'appropriation des outils mis à disposition, et sur le caractère soutenable dans la durée du niveau d'engagement demandé aux acteurs.

Il ressort des auditions conduites par le CSORE que si les acteurs ont globalement joué le jeu de la réforme (a), réforme dont ils ont été tenus, tout comme les élèves et leur famille, amplement informés (b), l'énergie considérable mobilisée pose toutefois la question de la poursuite de cet engagement (c).

a) Les acteurs scolaires et de l'enseignement supérieur ont globalement joué le jeu de la réforme.

Dans le scolaire, l'engagement a été particulièrement rapide : ainsi, les seconds professeurs principaux ont tous été désignés dans un délai extrêmement court, entre le 22 novembre 2017 – date d'envoi de la circulaire de la secrétaire générale demandant aux chefs d'établissement de désigner un second professeur principal – et le début du mois de décembre – date de tenue des conseils de classes du premier trimestre. Une des raisons en est que la réforme s'intègre aisément dans les dispositifs préexistants (implication des équipes de direction dans l'orientation, organisation des journées d'informations, etc.) et que sa finalité rencontre une très large adhésion de la

⁷⁰ Séance du 15 novembre 2018. L'inspection générale a conduit durant l'année 2017-2018 une mission d'observation dans l'ensemble des académies de métropole et dans 17 universités portant sur la mise en œuvre de Parcoursup et de la loi ORE, avec 4 temps d'observations *in situ* (janvier, avril, juin et septembre).

⁷¹ VP FVU, séance du 15 novembre 2018. Le réseau a présenté les réponses d'un échantillon de 21 universités sur la mise en œuvre de la loi ORE.

⁷² Séance du 10 janvier 2019

communauté éducative, ainsi que le relève l'IGAENR⁷³. Cette adhésion a été cependant plus forte chez les enseignants, alors qu'une certaine inquiétude s'est exprimée chez les psychologues de l'éducation nationale.

Dans l'enseignement supérieur, la mobilisation a été plus tardive et moins générale. Les établissements accueillant des filières sélectives (classes préparatoires et BTS) ainsi que les IUT se sont adaptés rapidement à Parcoursup. Les filières classiques des universités se sont également fortement mobilisées, mais dans certains endroits de fortes réticences, voire de franches oppositions, se sont manifestées.

L'association des proviseurs de lycées à classes préparatoires aux grandes écoles (APLCPGE) pointe principalement deux sources de difficultés, que sont d'une part la longueur du calendrier (qui complique la préparation de la rentrée et la gestion des places d'internat) et d'autre part la nécessité d'anticiper la bonne longueur des listes de classement⁷⁴. En revanche, la fin du classement des vœux ne constitue pas une difficulté (dès lors que le calendrier est resserré) mais constitue au contraire un gain en matière de qualité du processus d'orientation, en permettant aux jeunes de décider sur la base d'orientations possibles et non plus de choix théoriques. L'APLCPGE souligne à cet égard combien il serait utile d'initier des études pour mieux comprendre les déterminants de la décision de choix⁷⁵.

L'association des directeurs d'institut universitaire de technologie (ADIUT) exprime un point de vue similaire, la refonte de la procédure d'affectation n'affectant pas la « philosophie » de cette filière de formation, qui voit confirmer son attractivité : en mars 2019, le nombre de demandes équivaut à celui enregistré en 2018 en fin de procédure, cette première campagne s'étant terminée avec un taux de perte de candidats très faible (autour de 10 %).⁷⁶

Le monde universitaire s'est trouvé en revanche plus divisé compte tenu d'une forte opposition à la loi dans certains établissements, principalement, ainsi que le relève l'IGAENR, dans le secteur des sciences humaines et sociales⁷⁷. Pour autant, cette opposition, fortement médiatisée mais minoritaire, n'a pas entraîné de blocage général du déploiement de la réforme dans les universités. La grande majorité des enseignants chercheurs s'est engagée dans l'examen des vœux des dossiers⁷⁸ (qui constituent pour les responsables de formation une source inégalée d'information sur leur public, portant tant sur leur niveau que sur leur motivation), tandis que le volet réussite de la réforme montait progressivement en puissance entre avril et juin 2018. Il est vrai que le calendrier serré, le manque initial de visibilité sur les moyens financiers⁷⁹ et la difficulté à cibler les candidats ont compliqué la mise en place des « oui si », ainsi que l'explique le représentant des VP FVU.⁸⁰

⁷³ Séance du 15 novembre 2018.

⁷⁴ Un établissement peut retenir un nombre de candidats supérieur au nombre de places afin d'anticiper sur les désistements ultérieurs. La pratique est rendue plus aléatoire avec Parcoursup en l'absence de classement des vœux et avec la possibilité de maintenir tout au long de la procédure des vœux en attente.

⁷⁵ Séance du 14 mars 2019.

⁷⁶ Séance du 14 mars 2019.

⁷⁷ Séance du 15 novembre 2018

⁷⁸ Le représentant des FVU fait ainsi état de difficultés d'adhésion des équipes dans un 1/3 des 21 établissements sondés. Séance du 15 novembre 2018.

⁷⁹ Les moyens dédiés ont été annoncés en février 2018 par la ministre.

⁸⁰ Séance du 15 novembre 2018.

b) L'effort d'information sur la nouvelle procédure a été important, ce qui a permis de diminuer le nombre d'incompréhensions.

Le ministère a fait un effort important d'information et de formation des personnels⁸¹, qui a été relayé par les services académiques d'information et d'orientation (SAIO). Ceux-ci, à l'exemple de Toulouse⁸² ou de Strasbourg⁸³ - où un millier de professeurs principaux ont été formés en quelques semaines -, ont diffusé par bassin de formation une information produite en flux tendus. Pour autant, la diffusion massive de cette information n'a pas suffi à éviter certains malentendus, et notamment la modification *ex post* du classement pédagogique des commissions d'examen des vœux du fait de l'application des quotas de boursiers et de hors secteurs⁸⁴, mal comprises des enseignants-chercheurs, car débouchant sur une remise en cause, pour les filières en tension, du classement pédagogique effectué.

L'effort d'information en direction des élèves et de leur famille a été tout aussi important : la pertinence des éléments donnés fait l'objet d'une appréciation mitigée de la part de l'APLCPGE qui note que ces informations peuvent être appréciées, selon les publics, soit comme trop importantes, soit comme trop succinctes, et sont parfois d'interprétation malaisée (par exemple l'évolution dans le rang de classement sur les listes d'attente, qui peut varier considérablement d'un établissement à l'autre)⁸⁵.

c) Le niveau d'engagement et de travail demandé aux acteurs pose toutefois la question de sa soutenabilité.

Le déploiement de la nouvelle procédure en un temps très court a été réalisé grâce à la forte réactivité des acteurs de terrain, à qui l'on a demandé un apprentissage accéléré d'une nouvelle procédure entraînant parfois des pratiques jusqu'alors inconnues (examen des dossiers dans les filières non sélectives, fonctionnement des CAES pendant la période des congés estivaux, etc.).

Un premier risque peut ici être relevé, celui de la lassitude des acteurs. Il s'agit certes d'éviter autant que faire se peut les redondances, mais en gardant à l'esprit que le sentiment initial d'inutilité de certaines tâches demandées peut rapidement céder place à un regain d'intérêt lorsqu'elles sont mieux comprises. Ainsi on peut mettre en regard une interrogation récurrente sur la nécessité de classer tous les dossiers de candidature dans une filière non sélective qui n'est pas en tension⁸⁶ (ce qui a parfois été la raison invoquée pour refuser l'examen des dossiers) et la satisfaction de parvenir à une meilleure connaissance des candidats pour les équipes pédagogiques qui se sont livrées à l'exercice.⁸⁷

Un second risque est celui d'une certaine routinisation des pratiques qui réduirait la procédure à un simple dispositif algorithmique de gestion des dossiers, ainsi que pourrait le laisser penser la faible

⁸¹ Cf rapport du comité éthique et scientifique de Parcoursup, encadré p 28.

⁸² Séance du 14 février 2019.

⁸³ Séance du 14 janvier 2019.

⁸⁴ IGAENR, séance du 15 novembre 2018.

⁸⁵ Séance du 14 mars 2019.

⁸⁶ IGAENR, 15 novembre 2019.

⁸⁷ VP FVU, 15 novembre 2019.

prise en compte des projets de formation motivés, généralement au mieux utilisés pour départager des dossiers pour lesquels le pré-classement s'avère peu éclairant⁸⁸.

Maintenir l'intérêt des acteurs pour la nouvelle procédure d'orientation, sans trahir ses finalités, constitue donc un enjeu important pour le ministère. Or, le déploiement – réussi – de la nouvelle procédure a exigé des personnels énormément d'énergie. C'est la raison pour laquelle le comité estime que le ministère doit être attentif à la manière dont il pilote l'accompagnement dans la durée des acteurs de terrain, à la fois en accentuant son effort de transparence sur les premiers retours d'expérience et en valorisant davantage l'engagement des personnels.

Préconisation 1 : poursuivre l'effort de transparence

Afin de conforter la compréhension et l'appropriation des dispositifs et de soutenir ainsi la dynamique déployée, il convient de poursuivre l'effort de transparence engagé depuis le vote de la loi.

Cet effort de transparence devrait notamment porter sur :

- la mise à disposition des données de Parcoursup sur le site data.enseignementsup-recherche ;
- l'utilisation des outils de régulation (quotas boursiers, hors secteur, meilleurs bacheliers, ...) et les premiers résultats de leurs effets observés.

Préconisation 2 : soutenir et valoriser l'engagement des acteurs de terrains

La forte réactivité des acteurs a assuré le déploiement rapide de la loi, mais il existe un risque de découragement au vu de l'énergie considérable mobilisée. C'est pourquoi il importe de reconnaître cet engagement des personnels et de le valoriser.

Cette valorisation pourrait passer notamment par :

- l'association effective des différents acteurs au suivi de la réforme (retours d'expériences) dans le cadre d'une démarche d'amélioration continue ;
- une visibilité accrue donnée par le ministère aux pratiques innovantes, par exemple avec l'organisation d'une journée nationale des acteurs du « *continuum bac – 3 / bac + 3* ».

2.2. Le dialogue entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur, qui a gagné en intensité et en qualité, va-t-il s'élargir à de nouveaux thèmes mis en lumière par Parcoursup ?

Le dialogue entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur n'est pas une création de la loi ORE, mais le déploiement de Parcoursup a contribué à sa relance et à son renforcement qualitatif. Se pose, là aussi, la question de sa poursuite, voire de son amplification, dans les années à venir.

⁸⁸ VP FVU, séance du 15 novembre 2018.

Il ressort des auditions que le dialogue entre acteurs scolaires et de l'enseignement supérieur a franchi, en 2017-2018, un seuil significatif, tant sur le plan de son contenu (a) que sur celui de sa qualité (b).

a) La loi ORE donne au dialogue entre enseignement scolaire et l'enseignement supérieur un contenu concret.

La loi ORE agit de trois manières sur ce dialogue entre enseignement scolaire et l'enseignement supérieur.

Premièrement, elle a pour fonction d' « *outiller le continuum* »⁸⁹ en dotant les acteurs de terrains de nouveaux leviers. C'est particulièrement le cas des recteurs dont la mission de coordination et d'animation du *continuum* se trouve facilitée par la mise à disposition de tout un panel d'outils, assorti de moyens supplémentaires : avec la loi ORE, « *les pouvoirs donnés dans les nouvelles procédures au recteur sont importants et sont la contrepartie des pouvoirs nouveaux donnés aux universités* »⁹⁰, créant ainsi les conditions d'un dialogue équilibré tourné vers l'action.

Ainsi, à Strasbourg, la rectrice indique avoir pu simultanément agir pour former les enseignants, proposer un accompagnement aux élèves pour les guider dans l'expression de leur choix, accompagner les élèves sans réponse dans la cadre de la CAES (723 saisines), augmenter les capacités d'accueil, déployer des dispositifs de remédiation (classes passerelles et « oui si » - ils représentent 10 % des parcours accompagnés), mettre en place l'expérimentation bac pro en BTS⁹¹ et fixer pour chaque formation un quota boursier au moins égal au taux de candidats boursiers. Pour cela, elle a pu mobiliser des moyens financiers à hauteur de 4 millions d'euros (dont 2 millions pour augmenter les capacités d'accueil et 770 000 euros pour les « oui si »)⁹². A Toulouse, le rectorat s'est appuyé sur des triptyques Parcoursup (personnel de direction / professeur principal / psychologue de l'éducation nationale) pour déployer la réforme au sein de chaque établissement et toucher l'ensemble de la communauté éducative⁹³.

La loi ORE crée, en deuxième lieu, une nouvelle instance de travail conjointe, avec la mise en place des commissions académiques d'accès à l'enseignement supérieur.

Les commissions d'accès à l'enseignement supérieur (CAES) mises en place dans chaque académie constituent une instance de recours pour les candidats n'ayant pas obtenu de réponses satisfaisantes. Elles fonctionnent sur une logique différente de celle de la phase principale, puisque la proposition d'affectation est faite sur la base des places vacantes actualisées quotidiennement. Si les CAES ont permis de trouver une solution pour de nombreux dossiers en difficulté (à Strasbourg, 97 % des dossiers ont trouvé une solution, *i.e.* une proposition d'affectation acceptée⁹⁴), elles soulèvent plusieurs interrogations :

⁸⁹ Chef de projet Parcoursup, séance du 14 octobre 2018.

⁹⁰ CYTERMANN J-R., *Le recteur garant de la coordination entre le bac – 3 et le bac + 3*, Administration et éducation, n° 160, décembre 2018.

⁹¹ L'accès au BTS est de droit pour un élève ayant reçu l'avis favorable du proviseur de son lycée.

⁹² Rectrice de Strasbourg, séance du 14 janvier 2019.

⁹³ CSAIO, séance du 14 février 2019.

⁹⁴ Rectrice de Strasbourg, séance du 14 janvier 2019.

- les motifs de saisine restent mal connus, relevant peut-être davantage d'une démarche d'ordre personnel que d'un processus d'accompagnement à l'orientation⁹⁵ ;
- le calendrier de clôture, fixé au 21 septembre pour la première campagne, a été trop long : ainsi, les étudiants les plus fragiles se trouvent être ceux dont l'inscription est la plus tardive ;
- la CAES est un dispositif centré sur les candidats du système scolaire. Se posent donc la question de dossiers des autres candidats (reprises d'études, étudiants en réorientation). Pour ces derniers, toutefois, l'académie de Toulouse a conduit une action spécifique avec les universités permettant d'instaurer une bourse au changement d'orientation⁹⁶.

Au-delà de ces interrogations, les CAES ont bien constitué une instance de travail commune aux acteurs du scolaire et du supérieur. Ainsi, à Strasbourg, les services académiques ont fortement collaboré avec les services d'orientation des universités⁹⁷ ; idem à Toulouse où la CAES a fonctionné en sous-commissions par type de publics.

Troisièmement, la loi ORE ouvre le dialogue à de nouveaux enjeux jusqu'à présent peu – ou pas – traités. Parcoursup agit en effet comme « *un révélateur* »⁹⁸ de sujets longtemps – et parfois volontairement – enfouis. Le déploiement de la procédure a ainsi permis de mettre en lumière un certain nombre de sujets jusque-là restés dans l'ombre, et de poser la question de la pertinence de certains outils. Il y a là des sujets importants pour nourrir dans les commissions académiques des formations post baccalauréats (CAPFB⁹⁹) le dialogue entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur.

- 1^{er} sujet : les différences de notation entre les lycées. C'est un sujet connu de longue date par les responsables de filières sélectives (qui les traitent par pondération des dossiers), mais devenu un enjeu important – tout particulièrement en Île-de-France, où est évoqué le risque de discrimination des lycéens de banlieue¹⁰⁰ - dès lors que le sujet se trouve posé, via l'examen des résultats scolaires portés dans la fiche avenir, pour l'accès aux filières non sélectives ;
- 2^{ème} sujet : l'amélioration de la fiche avenir. L'idée de la fiche avenir comme outil de dialogue entre établissements scolaires et du supérieur ne fait pas l'objet de remise en cause. Ainsi, les données recueillies par les VP FVU et présentées au comité montrent que la plus grande partie des commissions d'examen des vœux se sont appuyées sur l'examen de la fiche avenir pour étudier les dossiers de candidatures (seul un établissement indique ne pas y avoir eu recours). En revanche, les informations qu'elle contient s'avèrent parfois lacunaires (notes manquantes), ainsi que le relève l'IGAENR, sont quelquefois difficiles à utiliser (quand l'avis – en général bienveillant – s'écarte trop des résultats scolaires) ou peu exploitables (quand il s'agit de données non quantifiées). Enfin, leur hétérogénéité est soulignée par les trois quarts des 21 universités ayant répondu au réseau des FVU¹⁰¹.

⁹⁵ IGAENR, séance du 15 novembre 2018 ; chef de projet Parcoursup, séance du 14 février 2019.

⁹⁶ CSAIO, séance du 14 février 2019.

⁹⁷ Rectrice de Strasbourg, séance du 14 janvier 2019.

⁹⁸ Ministre, séance du 6 septembre 2019.

⁹⁹ La circulaire 2013-0012 du 18 juin 2013 (https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=72634) rappelle que ces commissions ont pour vocation d'aborder « toutes les questions relatives au continuum entre l'enseignement scolaire et supérieur ».

¹⁰⁰ Cf courrier du défenseur des droits, 12 janvier 2019.

¹⁰¹ Réseau des VP FVU, séance du 15 novembre 2018.

- 3^{ème} sujet : l'utilité de faire rédiger aux candidats un projet de formation motivé. Alors même qu'il semble que ce projet n'est pas regardé dans un grand nombre de cas, les enseignants du secondaire en ont fait un usage pédagogique jugé intéressant notamment dans les lycées professionnels¹⁰². Il peut en outre s'avérer précieux lorsqu'il s'agit d'apprécier certaines situations hors normes (dossiers de candidats en réorientation par exemple¹⁰³).
- 4^{ème} sujet : l'efficacité réelle des outils de régulation (quotas). Ce point reste l'une des grandes inconnues de la nouvelle procédure. Analysant la situation francilienne entre 2017 et 2018, le comité éthique et scientifique conclut ainsi son analyse de la situation francilienne : « *cette relative stabilité des flux interacadémiques en Île-de-France a parfois été interprétée comme impliquant une absence de mobilité. Cette interprétation est inexacte car, si l'on considère l'ensemble des candidats d'Île-de-France admis à Paris, 59 % d'entre eux proviennent de Créteil et de Versailles. Toutefois, l'analyse qui précède suggère que l'objectif affiché de favoriser une plus grande mobilité géographique au sein de l'espace francilien n'a pas été réellement atteint. Ce constat doit inciter les acteurs de l'enseignement supérieur de la région à s'interroger sur les choix opérés pour réguler les flux dans cette région marquée par de profonds déséquilibres dans l'offre de formation* »¹⁰⁴.

Au-delà de leur impact sur le classement pédagogique des établissements, évoqué précédemment, le recours à des quotas soulève cependant deux questions qui mériteraient une attention particulière.

La première porte sur leurs modalités de fixation par les recteurs. L'analyse conduite par le comité éthique et scientifique, montrant une très grande diversité, pour la première campagne de Parcoursup, de situations selon les rectorats, associée à une très faible transparence (publication des arrêtés rectoraux) conduit à s'interroger sur la méthode retenue pour fixer ces quotas. Le renforcement du cadrage intervenu pour la deuxième campagne pour la fixation des taux de boursiers et de hors secteurs¹⁰⁵ mériterait également d'être davantage explicité.

La seconde porte sur leur impact réel. Les quelques données disponibles semblent montrer¹⁰⁶ un écart entre le taux fixé *ex ante* (6 % sur Paris) et le taux final constaté (12 %). Pour autant, il est aujourd'hui difficile d'établir une causalité entre la fixation des quotas et le constat d'une évolution du nombre de boursiers effectivement inscrit dans une formation. Cette question, aujourd'hui peu renseignée, laisse ouverte la question de l'utilisation de quotas comme instruments de régulation. Il s'agit d'un sujet sensible, car touchant à l'équité même du système, lié à l'existence ou non de phénomènes d'éviction : de bons candidats hors secteur ont-ils été évincés du fait de faibles taux au profit de candidats du secteur moins bien classés, ou, symétriquement de bons candidats du secteur ont-ils dû céder leur place à des candidats hors secteurs moins talentueux du fait de quotas élevés ?

¹⁰² IGAENR, séance du 15 novembre 2018

¹⁰³ VP CFVU, séance du 15 novembre 2018.

¹⁰⁴ Comité éthique et scientifique de Parcoursup, *op. cit.*, p. 92.

¹⁰⁵ La définition des taux fixés par les recteurs et les principes appliqués ont fait l'objet d'une fiche actualisée de la DGESIP (https://services.dgesip.fr/fichiers/Fiche-TauxAcademiques_2019-VDEF.pdf). Un taux minimal de 5 % de candidats boursiers a été posé et un taux maximal de 50 % pour les candidats hors secteurs.

¹⁰⁶ Par exemple sur Paris. Cf. séance du 14 mai 2019.

La mesure de l'impact des quotas se heurte cependant à d'importantes difficultés méthodologiques, d'une part parce que les données sont centrées sur des vœux et non sur des candidats, d'autre part parce qu'il est hasardeux de comparer entre elles les procédures APB et Parcoursup (l'une avec classement des vœux, l'autre sans). S'ajoutent en outre à ces difficultés l'analyse de l'effet conjugué des quotas¹⁰⁷ (boursiers, hors secteurs, bac pro/bac techno).

Il y a dans ces différents sujets matière à nourrir des travaux à visée évaluative particulièrement utiles pour éclairer la décision publique.

b) La loi ORE agit en outre sur la qualité du dialogue entre les lycées et l'enseignement supérieur

L'exemple de la coordination mise en place en Île-de-France illustre la manière dont le travail collectif des acteurs peut se saisir d'enjeux politiquement sensibles pour construire une expertise partagée des sujets d'orientation. Le travail mené en commun, sur des champs autrefois (volontairement ou non) ignorés permet ainsi un gain de qualité et de confiance qu'il faut saluer : ainsi, comme le relève le CSAIO de Toulouse¹⁰⁸, le dialogue entre le scolaire et le supérieur a été non seulement dynamisé, mais a gagné en confiance réciproque et en envie de poursuivre la réflexion commune.

Encadré 3 : Le renforcement de la coordination interacadémique en Île-de-France

A l'exception de 48 formations en tensions, parmi lesquelles les STAPS, la psychologie ou encore le droit, qui ont été « régionalisées », le secteur de référence en Île-de-France est resté, pour la première campagne Parcoursup, académique. Compte tenu des déséquilibres importants de la région capitale, la détermination des quotas de boursiers et de hors secteur a pris en 2018 une acuité importante.

Les déséquilibres entre l'offre et la demande de formation du supérieur peuvent se lire dans le tableau suivant¹⁰⁹ :

Académies	Capacités d'accueil 2018	Nombre de candidats (au 22 mai 2018)	Ratio nb de candidats / CA
Paris	59 601	24 459	0,28
Versailles	39 858	51 215	1,28
Créteil	34 400	40 170	1,17

Ces déséquilibres sont encore plus prononcés si l'on regarde la structure de l'offre, avec un déficit notable de places en filières courtes sur l'académie de Paris. Ces déséquilibres régionaux nourrissent des flux interacadémiques qui s'organisent en fonction de la carte de l'offre, mais également de celle des transports en commun.

¹⁰⁷ A la manière dont on cherche à calculer, en économie, « la productivité globale des facteurs » au-delà de l'impact des seuls facteurs travail et capital.

¹⁰⁸ CSAIO Toulouse, séance du 14 février 2019.

¹⁰⁹ Données tirées de la note d'étape du sénateur à la ministre, janvier 2019. On note que ces données diffèrent légèrement de celle du comité éthique et scientifique

Dans ce contexte particulier, chaque académie a fixé en 2018 les quotas de boursiers et de hors secteurs (extra-académiques) par formation sans coordination régionale. Il en est résulté, si l'on suit l'analyse très fouillée qu'en a fait le comité éthique et scientifique de Parcoursup¹¹⁰, une très grande dispersion des taux fixés :

- pour les quotas de boursier, le CESP pointe ainsi « *la faiblesse des quotas de boursiers fixés par certaines formations non sélectives très demandées, notamment dans l'académie de Paris, fait courir le risque d'une différenciation sociale entre filières* » ;
- pour les quotas de hors secteurs, l'exemple des licences de droit montre l'existence de « *stratégies contrastées, dont les effets seront à évaluer, ont marqué une forte différenciation dans le recrutement des licences de droit de Créteil et de Versailles au profit des licences de droit parisiennes, les quotas de non-résidents plus généreux des secondes leur permettant de recruter les meilleurs candidats franciliens refusés par les premières (un excellent candidat originaire de l'académie de Créteil pouvant par exemple être admis à Paris 1 tout en se voyant refuser l'accès à l'université de Nanterre), mais sans pour autant prendre part à l'effort collectif d'ouverture sociale* »¹¹¹.

Les interrogations et critiques suscitées par le manque d'homogénéité des pratiques en Ile-de-France et la perspective d'une régionalisation des formations du supérieur ont conduit les académies franciliennes à mettre en place dès le mois de décembre 2018, sous le pilotage du vice-chancelier de l'académie de Paris, un groupe de travail interacadémique regroupant les SAIO des trois académies et doté d'une cellule statistique commune de manière à :

- 1) Expertiser collectivement l'effet des quotas sur les dynamiques franciliennes.

L'audition du vice-chancelier¹¹² a en effet montré :

- qu'il convient de s'appuyer sur les taux *ex post* plutôt que les taux fixés *ex ante* : ainsi, le taux constaté de boursiers dans l'académie de Paris s'établit à 12 % pour un taux initialement fixé à 7 % ;
- que les effets de « siphonnage » redoutés (aspiration des meilleurs élèves de banlieue par les formations parisiennes) ne sont guère avérés ;
- qu'il importe, en tout état de cause, de ne pas opposer schématiquement une académie parisienne aux académies de banlieues, dans une région où l'excellence universitaire ne se calque pas sur les découpages académiques et où chaque académie est socialement composite.

- 2) Définir une méthode commune pour déterminer par formation les taux *ex ante* applicables aux formations régionalisées.

La mise en place de ce groupe de travail interacadémique en Ile-de-France constitue, pour le comité, un exemple de bonnes pratiques qui répond, d'ailleurs, à l'une des préconisations du comité éthique et scientifique.

¹¹⁰ Comité éthique et scientifique de Parcoursup, *op. cit.*, p.69 et suivantes

¹¹¹ Comité éthique et scientifique de Parcoursup, *op. cit.*, p. 88.

¹¹² Séance du 16 mai 2019.

Le dialogue entre les acteurs du *continuum* s'est trouvé, de l'avis général, considérablement renforcé et enrichi par le déploiement de la loi ORE. Il y a là un acquis important et difficilement contestable de la loi qu'il importe de faire fructifier.

Pour cela, le ministère devrait veiller à ouvrir au plus vite, à l'initiative des recteurs et dans le cadre des CAPFB, de nouvelles discussions sur les sujets mis en lumière par Parcoursup. Il importe en particulier, d'une part de poursuivre la réflexion tant sur les outils de dialogue que sont la fiche avenir et le projet de formation motivé - en ouvrant en outre la question des différences de notation entre établissements -, que sur les outils de régulations des flux que sont les quotas et dispositifs ciblés (meilleurs bacheliers, bacheliers avec mention, etc.).

Le déploiement de la loi ORE contribue en outre à renouveler les questionnements sur les étudiants. Disposant désormais du « dernier mot » pour choisir leur formation, l'analyse de leurs vœux s'avère potentiellement riche d'informations sur leur comportement : pourquoi un tel attentisme avant de choisir définitivement une formation ? Comment préparent-ils leur décision : effets de pairs ? impact de l'accompagnement ? Comment se prennent les arbitrages : rôle de la proximité géographique ? de l'image perçue de la formation ? D'une manière générale se trouve posée la question de la relation qui se noue entre l'élève et Parcoursup : comment perçoit-il la qualité du service rendu ? – question importante dans une logique centrée sur les aspirations des candidats où le moindre dysfonctionnement fait l'objet d'innombrables commentaires. Assiste-t-on à l'apparition d'éventuelles stratégies d'utilisation ou de contournement de la procédure ?¹¹³ celle-ci a-t-elle des effets sur la motivation ?

S'ajoutent enfin une série de questions sur les parcours suivis dans l'enseignement supérieur, marqués par un nombre croissant de ruptures plus (césures) ou moins (réorientations, abandons) choisies, mais aussi de reprises d'études¹¹⁴, ce qui conduit à revisiter la notion même de réussite : un étudiant qui change d'orientation est-il en échec (du point de vue de sa formation d'origine) ou accroît-il ses chances de réussite ultérieure ?

Préconisation 3 : ouvrir les discussions sur l'utilisation de la fiche avenir et du projet de formation motivé et leurs évolutions possibles

Ces deux outils de dialogue constituent une nouveauté de la loi ORE abondamment commentée lors de la première campagne. Il conviendrait, pour conforter leur pertinence, de s'appuyer sur les retours d'expérience de manière à pouvoir :

- analyser l'usage réel par les commissions d'examen des vœux de la fiche avenir, encore peu stabilisée, et conforter sa capacité à rendre compte de la diversité des profils et projets des candidats de manière à la mettre au service de la construction de parcours personnalisés ;
- clarifier le rôle et l'usage du projet de formation motivé dont l'intérêt pédagogique a été souligné par les professeurs, mais dont l'utilisation dans les commissions d'examen des vœux semble être restée marginale.

¹¹³ De même qu'APB générerait des stratégies spécifiques. Cf rapport du comité éthique et scientifique, encadré 2 p. 18.

¹¹⁴ Les candidats entre 18 et 25 ans dans cette situation ayant candidatés sur Parcoursup sont au nombre de 109 224. S'y ajoutent 133 057 candidats en réorientation.

Préconisation 4 : aborder la question des écarts de notations entre lycées

Les écarts de notation entre lycées, et leur éventuelle prise en compte par les commissions d'examen des vœux constituent un thème particulièrement sensible, notamment dans le contexte de la réforme à venir du baccalauréat, puisqu'il touche à l'égalité de traitement entre les candidats. Il serait souhaitable que les recteurs engagent au plus vite avec les acteurs de terrain une réflexion sur :

- les écarts de notation effectivement constatés entre lycées ;
- la manière dont les lycées entament une réflexion sur ce sujet ;
- la manière dont ces écarts sont pris en compte – ou non – dans les commissions d'examen des vœux.

Préconisation 5 : évaluer l'effet des quotas

L'introduction de nouveaux quotas pour réguler les flux d'entrée dans l'enseignement supérieur a été amplement commentée sans qu'existe un bilan précis de leur impact réel. Cette démarche évaluative s'avère pourtant d'autant plus nécessaire que les effets combinés des différents quotas peuvent modifier sensiblement les résultats visés.

Il serait utile d'engager au plus vite des travaux évaluatifs sur les effets de chacun des quotas (boursiers, hors secteurs, bacs pros et bacs technos) ainsi que sur leurs effets combinés.

Préconisation 6 : analyser les comportements des élèves et étudiants dans le processus d'accès à l'enseignement supérieur

Disposer d'études sur les comportements des candidats apparaît comme une nécessité pour un système qui entend les mettre en son centre.

Compte tenu de la masse de données utilisables, il serait souhaitable de développer les analyses sur :

- la perception par les candidats de la nouvelle procédure (analyse de leurs attentes, de leur satisfaction) ;
- l'apparition éventuelle de nouvelles stratégies (par exemple contournement de la phase principale via la CAES) ;
- les problématiques propres aux candidats réorientés ou en reprise d'études, populations parfois moins suivies que la catégorie des néobacheliers.

2.3. Les dispositifs de remédiation qui se développent vont-ils déboucher sur la flexibilisation de l'offre de formation et la réussite étudiante ?

La rénovation de l'offre de formation du supérieur, en pleine évolution, a débuté bien avant la loi ORE. Toutefois, celle-ci donne un élan nouveau à la faveur notamment de deux dispositions adoptées en 2018 :

- le I de l'article L.612-3 du code de l'éducation qui dispose que, « *afin de favoriser la réussite de tous les étudiants, des dispositifs d'accompagnement pédagogique et des parcours de formation personnalisés tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis sont mis en place au cours du premier cycle par les établissements dispensant une formation d'enseignement supérieur* » ;
- l'arrêté licence du 30 juillet 2018 qui précise, dans son article 2, que « *dans l'objectif de réussite de tous les étudiants, et dans les conditions énoncées à l'[article L.612-3 du code de l'éducation](#), la licence favorise la personnalisation des parcours de formation et offre des dispositifs d'accompagnement pédagogique, en tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants accueillis en formation initiale et en formation continue. Ces dispositifs sont organisés pour permettre la cohérence entre, d'une part, le projet de formation de l'étudiant, ses acquis et ses compétences et, d'autre part, le parcours de formation qui lui est proposé. Ce parcours de formation permet une spécialisation progressive de l'étudiant* ».

S'ajoute à ces mesures l'ouverture, à la rentrée 2018, de classes passerelles pour favoriser l'entrée des bacheliers professionnels en STS¹¹⁵.

a) Les « oui si » modifient sensiblement l'entrée dans le supérieur mais leur impact sur la réussite étudiante et la transformation de l'offre reste à ce jour difficile à appréhender.

L'accompagnement proposé sous le nom de « oui si » regroupe deux types de dispositifs, pour la plus grande partie préexistants à la loi ORE, la véritable nouveauté étant que leur acceptation par les étudiants concernés conditionne leur admission dans la formation : pour une part, il s'agit d'un renforcement disciplinaire dans les matières fondamentales ou d'un appui méthodologique, assorti éventuellement de la suppression de certaines options, avec la mise en place de tuteurs pairs ; pour une autre part, il s'agit d'une année supplémentaire de licence, qui soit s'apparente à une propédeutique, soit résulte de l'éclatement de la L1 (les mêmes unités d'enseignement étant globalement conservées) en deux années, de manière à favoriser une mise à niveau progressive de l'étudiant.¹¹⁶ Les étudiants inscrits dans le cadre d'un « oui si » bénéficient d'un accompagnement de proximité piloté par un directeur des études, et formalisé dans un contrat de réussite. A titre d'exemple, les étudiants profitent à l'université Toulouse III d'un entretien hebdomadaire (pour la licence en quatre ans) ou mensuel (pour la licence accompagnée) avec leur référent (un par groupe de travaux dirigés).

Si les « oui si » sont, pour partie, la reprise de dispositifs de remédiation préexistants, leur mise en œuvre a soulevé plusieurs difficultés dans les universités, en raison notamment de l'impossibilité de calibrer *ex ante* le nombre d'étudiants cible¹¹⁷. Cependant, sur les 21 établissements enquêtés par le réseau des VP CFVU, seuls trois d'entre eux n'avaient pas mis en place de « oui si », résultat qui

¹¹⁵ Décret n° 2019-215 du 21 mars 2019 relatif aux modalités d'admission en section de techniciens supérieurs et modifiant le code de l'éducation. (<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038257865&categorieLien=id>)

¹¹⁶ VP CFVU de l'université de Toulouse III, séance du 14 février 2019.

¹¹⁷ VP CFVU, séance du 15 novembre 2018.

s'explique davantage par le contexte (faible visibilité sur les ressources, manque de temps¹¹⁸) que par un manque d'adhésion des équipes, constaté dans seulement un quart des établissements. Par ailleurs, certains établissements ont fait le choix de commencer par déployer des dispositifs analogues, mais en dehors du cadre formel des « oui - si ». De manière générale, la proposition de « oui si » s'est faite sur la base de l'examen du dossier et non sur un ciblage préalable de profils, la finalité recherchée étant clairement la réussite de l'étudiant.

On comprend, avec l'exemple toulousain, combien un pilotage resserré des « oui si » est propice à favoriser l'évolution du premier cycle dans son ensemble vers un enseignement personnalisé. Les « oui si » constituent assurément un vecteur de changement du premier cycle universitaire :

- ils contribuent en effet, d'une part, à asseoir la problématique de la réussite étudiante dans le discours et dans les pratiques pédagogiques, alors même que cette dimension de la loi ORE a pu, initialement, être insuffisamment perçue par les universités¹¹⁹ ;
- ils constituent, d'autre part, un facteur de différenciation entre les établissements et un élément potentiellement valorisable d'une stratégie d'attractivité adossée à un discours (renouvelée) de la réussite étudiante.

Il n'existe pas, à ce jour, de cartographie générale et d'éléments de suivi des étudiants inscrits en « oui si », cartographie d'autant plus difficile à établir que la carte des dispositifs de remédiation et celle des « oui si » ne se recoupent pas nécessairement. Une difficulté de suivi réside dans la volatilité des publics concernés : compte tenu de la difficulté à calibrer *ex ante* le nombre de places en « oui si », des établissements ont proposé postérieurement à la procédure d'inscription d'intégrer un dispositif ; à l'inverse, certains étudiants initialement inscrits en « oui si » ont pu quitter rapidement le dispositif.

Il est encore difficile de se prononcer sur l'impact à venir de ce dispositif, à la fois sur l'offre de formation du supérieur et sur la réussite des étudiants qui y sont inscrits. On peut dans un premier temps tenter de mesurer des impacts concrets – par exemple sur la présence aux examens - du passage dans un dispositif de type « oui si ». On peut également se demander si les « oui-si » resteront un dispositif de remédiation conditionnant l'entrée en licence, ou s'ils ont vocation à évoluer vers une forme plus inclusive de personnalisation du parcours, ce qui serait par exemple souhaitable pour mieux prendre en compte la diversité des profils des futurs bacheliers. Le dispositif portant aujourd'hui de fait sur l'entrée en L1, la question de leur devenir se pose donc plus largement dans le contexte d'une évolution de l'offre de formation licence vers une véritable flexibilisation des cursus libérée de la référence annuelle.

Encadré 4 : l'évaluation d'un « oui si proposé par la faculté des Sciences sociales de l'université de Strasbourg¹²⁰

Le « oui si » proposé porte au premier semestre sur de l'accompagnement et de la méthodologie en travaux dirigés (TD) et sur un travail sur les compétences transversales en ateliers. Il s'est

¹¹⁸ Ainsi, la moitié des établissements de l'enquête des VP FVU indique proposer de la remédiation en dehors de Parcoursup.

¹¹⁹ IGAENR, séance du 15 novembre 2018.

¹²⁰ Bilan intermédiaire, mars 2019, communiqué au comité

appuyé sur une caractérisation de candidats de bacs généraux, techniques ou professionnels potentiellement fragiles, et sur la possibilité pour des étudiants obtenant de bons résultats de sortir du dispositif ou d'y entrer pour des étudiants de L1 en faisant la demande.

Le dispositif a concerné initialement 118 étudiants, puis 105 inscrits pédagogiquement.

- Taux de présence et participation effective

60 % des étudiants inscrits ont réellement participé au dispositif ; 20 % étaient physiquement absents et 20 % présents mais passifs.

- Participation et réussite aux examens du premier semestre

Les résultats sont en deçà de ceux obtenus par l'ensemble de la promotion (avec une moyenne de 10,223 contre 11,342), mais avec un écart constaté de 1,12 point qui semble très faible au regard des lacunes initialement détectées.

Le taux de décrochage (absents à au moins une épreuve) est également supérieur (37,14 % contre 32,50 %), en raison notamment des absences à l'épreuve de langues étrangères. A l'inverse, seuls 2,86 % des étudiants en « oui si » ne se sont présentés à aucune épreuve, contre 7,40 % pour l'ensemble des étudiants.

- Satisfaction des étudiants inscrits en oui si.

Parmi les 21 étudiants ayant obtenu plus de 11/20 et ayant la possibilité de quitter le dispositif, 18 ont exprimé le souhait d'y rester .

Quoi qu'il en soit, la rénovation pédagogique de l'enseignement supérieur étant au cœur de la loi ORE, et les « oui si » en constituant l'un des vecteurs possibles, la quasi-absence des instruments de suivi par le ministère constitue un manque dans le pilotage, qui peut s'expliquer par le calendrier de déploiement, mais qui devra être rapidement comblé. De même, il conviendra de pallier l'absence de remontées sur la manière dont l'entrée dans ce dispositif a été perçue par les étudiants ou de premiers éléments de bilan.

b) Les attendus locaux pourraient être davantage mobilisés pour ouvrir sur des parcours personnalisés.

Les attendus « locaux » - c'est-à-dire les précisions apportées par les établissements aux attendus nationaux – ont été peu utilisés, ainsi que le relève l'IGAENR. Et quand ils l'ont été, cela a été le plus souvent pour renforcer les attendus nationaux (par exemple sur les langues pour les candidats en Langue étrangère appliquée¹²¹).

Pour autant, l'exemple de l'université Toulouse 3 montre que les attendus locaux peuvent être des outils pertinents pour préparer les candidats aux parcours personnalisés. Partant du constat que les

¹²¹ IGAENR et VP FVU, 15 novembre 2018.

attendus nationaux étaient, soit trop généraux, soit difficiles à s'approprier, l'université s'est attachée à définir des attendus :

- lisibles par tous et en relation avec les spécificités de l'offre de formation ;
- explicitant les deux ou trois qualités ou talents nécessaires pour réussir ;
- mis en relation avec les éléments d'évaluation des dossiers de candidature ;
- présentés aux triptyques « Parcoursup »¹²² dans le cadre d'un atelier de travail¹²³.

La rédaction d'attendus locaux a ainsi permis à l'université Paul Sabatier de disposer d'un outil de dialogue pertinent avec les candidats et leur familles, les acteurs de l'enseignement secondaire, mis au service d'un accompagnement renforcé des candidats, intégrant en amont les « oui si » proposés par l'établissement, dans le cadre d'un pilotage affirmé de sa politique de formation. Il ne s'agit ici que d'un exemple, mais qui plaide pour un recensement des initiatives et un partage des bonnes pratiques.

c) Les accès en STS des bacheliers professionnels doivent également être aménagés

Les STS constituent une filière particulièrement prisée des élèves : 31% des vœux concernent une demande de BTS (34 % pour une licence générale), ce taux se portant à 51 % pour les bacheliers technologiques et à 77 % pour les bacheliers professionnels¹²⁴. Pour autant, seule la moitié de ces derniers obtiennent leur BTS en deux ans, loin derrière les bacheliers technologiques (66 %) et généraux (81 %) ¹²⁵. Les bacheliers professionnels ont généralement le choix entre demander un BTS, pour lequel ils sont en concurrence avec les bacheliers généraux et technologiques, ou s'inscrire dans une licence générale, en bénéficiant vraisemblablement d'un dispositif « oui si », mais avec toutefois un important risque d'abandon et d'échec¹²⁶.

Parce qu'elle lie étroitement les problématiques de l'accès au supérieur et de la réussite étudiante, la question du devenir des baccalauréats professionnels constitue un sujet de préoccupation constante des pouvoirs publics :

- o la loi de juillet 2013 prévoit, dans son article 33, la fixation par les recteurs d'un pourcentage minimal de bacheliers technologiques et professionnels respectivement dans les IUT et les STS¹²⁷ ;
- o en janvier 2017, la loi relative à l'égalité et à la citoyenneté autorise, dans son article 40, une expérimentation (l'académie de Dijon est pionnière) visant à accorder l'accès de droit en STS aux bacheliers professionnels bénéficiant d'un avis favorable du conseil de classe ;

¹²² Cf p. 32 du présent rapport.

¹²³ VP FVU, séance du 14 février 2019.

¹²⁴ Note flash n° 8, *Parcoursup : les vœux d'orientation des élèves pour la rentrée 2019*, avril 2019, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038257865&categorieLien=id>

¹²⁵ Note d'information n° 7, *le devenir des bacheliers professionnels qui poursuivent des études*, avril 2019, disponible sur <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141286/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141286/le-devenir-des-bacheliers-professionnels-qui-poursuivent-des-etudes.html>

¹²⁶ 20 % des bacheliers professionnels inscrit en licence générale n'y sont plus 6 mois après l'obtention du baccalauréat. Cf. supra Note d'information n° 7.

¹²⁷ En février 2015, un rapport conjoint IGEN / IGAENR dresse un bilan mitigé de la première année d'application (https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/88/2/2014-089_affectations_bacs_pros_et_technos_497882.pdf)

- à la rentrée 2018 enfin sont ouvertes pour les candidats ayant reçu un avis favorable, mais restés sans affectation en BTS des « classes passerelles » qui, « *d'une durée d'une année scolaire, (...) vise[nt] la consolidation des acquis afin de permettre à ces élèves de réussir leurs études supérieures au regard des attendus des différentes spécialités de STS. La classe passerelle ne constitue pas une année de préparation du BTS mais une année de préparation à l'entrée en STS* »¹²⁸.

L'expérimentation conduite dans les académies de Dijon et Besançon s'avère doublement intéressante puisqu'elle ouvre la voie à une rénovation des pratiques pédagogiques dans les lycées professionnels davantage centrées sur l'implication de l'élève et ses choix d'orientation ainsi que sur l'acquisition des compétences attendus en STS, cette approche permettant de renforcer l'accompagnement différencié de l'élève et de favoriser un travail inter cycle terminale pro / 1^{ère} année de BTS.¹²⁹ Fortement soutenue par le rectorat, sur le plan financier comme sur celui de la formation professionnelle des acteurs, l'expérimentation s'appuie sur une fiche « profil de compétences » (compétences interdisciplinaires et méthodologiques liées au parcours d'orientation choisi et en lien avec le domaine d'activité professionnelle retenu) qui permet une harmonisation des avis sur toute la région académique. Chaque conseil de classe dispose ainsi d'un outil permettant d'objectiver son avis sur la base de compétences évaluées de 1 à 5, la fiche évaluant également la cohérence des compétences obtenues avec le parcours visé de 1 à 3 (le premier niveau étant bloquant). L'examen du dossier en conseil de classe s'appuie sur une information plus large : tableau de cohérence bac pro / BTS fourni par l'ONISEP, remontées des vœux exprimés dans le cadre de Parcoursup, indicateurs de caractérisation académique.

Si elle est ainsi bien accompagnée et bien outillée par les services académiques, l'expérimentation se heurte à plusieurs freins, notamment l'image (négative) que les enseignants de BTS ont des bacheliers professionnels ainsi que la difficulté à faire évoluer les pratiques pédagogiques pour instaurer une progressivité de l'apprentissage.

S'il est encore trop tôt pour avancer des résultats sur la réussite aux examens, on constate d'ores et déjà une incidence nette sur les flux d'entrée de bacheliers professionnels en STS, passés de 31 % en 2014 à 36 % en 2018.¹³⁰ L'expérimentation conduite pour l'entrée des bacheliers professionnels en STS part du postulat de la nécessité d'une profonde évolution des pratiques pédagogiques à la fois au lycée et dans le supérieur, en recherchant l'acquisition progressive des compétences attendues dans le supérieur : l'accent est davantage mis sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant que sur l'apprenant, et s'inscrit pleinement dans la perspective d'une transformation globale du système éducatif. Il n'en reste pas moins que l'expérience n'entraîne pas (encore ?) de modification significative des pratiques pédagogiques en STS¹³¹.

¹²⁸ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132734

¹²⁹ IPR-IA académie de Dijon, séance du 14 mars 2019.

¹³⁰ IPR-IA académie de Dijon, séance du 14 mars 2019.

¹³¹ La circulaire de rentrée de septembre 2016 (2016-058 du 13 avril 2016, BOEN du 14 avril 2016) relève que la « *modification des publics entrants [i.e. les bacheliers professionnels] doit aussi être accompagnée d'une réflexion pour développer une pédagogie différenciée afin de mieux prendre en compte les acquis des différents publics accueillis* ». Une circulaire de 2013 propres aux CPGE (2013-0014 du 10 juillet 2013, BOEN du 25 juillet 2013) rappelait dans le même esprit la nécessité d'assurer « *un accompagnement personnalisé[permettant de] s'engager dans un parcours de réussite* ».

Le chantier de la transformation de l'enseignement supérieur, s'il est ouvert, est loin d'être achevé, et il serait hasardeux d'inférer du déploiement effectif des nouveaux outils promus par la loi (« oui si », attendus locaux) la transformation pédagogique espérée¹³². Il y a là une incitation à la vigilance qui amène le comité à faire les trois préconisations suivantes :

Préconisation 7 : établir rapidement un premier bilan des « oui si »

Les « oui si », qui constituent l'une des nouveautés marquantes de la loi, n'ont pas fait l'objet d'un bilan national, notamment en raison de leur diversité et de la complexité à en appréhender les effets. Il semble pourtant nécessaire d'en dresser un premier bilan et, parallèlement de construire un dispositif de suivi partagé avec les acteurs. Ce suivi devrait porter à court terme sur :

- les différentes modalités d'entrée et de sortie du dispositif ;
- les modalités différenciées de mise en œuvre par les établissements ;
- la perception du dispositif par les candidats à qui il est proposé et le degré de satisfaction des étudiants en ayant bénéficié ;

Et à plus long terme sur les effets :

- des « oui si » sur le devenir de l'étudiant (présence aux examens, réussite) ;
- du dispositif sur la transformation de l'offre de formation et ses limites éventuelles dans le processus de flexibilisation des cursus et personnalisation des parcours étudiants.

Préconisation 8 : inciter les établissements d'enseignement supérieur à anticiper sans attendre l'effet de la réforme du baccalauréat

La réforme du baccalauréat, marquée par la suppression des filières et l'introduction des enseignements de spécialités va se traduire par l'arrivée dans l'enseignement supérieur de publics présentant un profil académique plus divers.

Il est souhaitable que les établissements s'y préparent dès à présent :

- en anticipant son impact sur les attendus locaux ;
- en faisant évoluer leurs « oui-si », qui devront être conçus moins comme des outils de remédiation que comme des dispositifs d'insertion progressive, dans une approche davantage inclusive.

Préconisation 9 : mettre en place une personnalisation des parcours pour l'entrée en STS

Alors que les sections de technicien supérieur (STS) sont confrontées à une problématique importante d'échec et que se développent des dispositifs (expérimentation, quotas, classes passerelles) pour mieux repérer et préparer des publics fragiles et leur faciliter l'accès à ces formations, il est paradoxal de constater que la mise en œuvre de la loi n'a aucun impact sur l'organisation de l'offre elle-même.

¹³² Cf. note 24, p.8.

Ce constat plaide pour une évolution des pratiques pédagogiques en STS et la mise en place de parcours personnalisés permettant de mieux prendre en compte la diversité des profils et de mieux accompagner l'étudiant jusqu'au BTS.

2.4. Les étudiants sont-ils vraiment les bénéficiaires de la réforme ?

Placer « l'étudiant au centre » constitue, depuis la loi de 1989, l'un des *topoi* les plus usités en matière de politiques éducatives. Au-delà de la figure de style, la loi ORE lui donne une certaine consistance, puisque la fonction d'acteur de l'étudiant se trouve renforcée : avec Parcoursup, comme il a été dit, le « *dernier mot* » du choix de sa formation lui appartient, et avec le contrat pédagogique, il devient co-responsable de son parcours universitaire.

Le déplacement du centre de gravité vers l'étudiant est indubitable. Mais être « au centre » signifie-t-il pour autant être bénéficiaire de la réforme ? Ou, pour le dire autrement, comment définir et identifier des gains pour les publics étudiants qui permettraient, *in fine*, d'attester du succès de la loi ?

Poser ces questions revient à quitter le domaine de l'effectivité de la loi pour entrer dans le champ de son évaluation. Or, outre les difficultés de mesure de l'impact de la loi – abordées dans la troisième partie –, cette perspective évaluative s'inscrit dans un horizon de temps (le devenir de la première cohorte de néobacheliers de Parcoursup ne sera connu qu'en 2022¹³³) qui dépasse celui du présent rapport. Pour autant, le comité a inscrit sa réflexion en interrogeant d'une part la politique de mobilité mise en œuvre par le ministère – puisque la loi ambitionne d'ouvrir les possibles – et en questionnant la notion même de « réussite étudiante » – puisque la loi entend la favoriser.

Il ressort des auditions du comité que les aides à la mobilité, peu utilisées en 2018, devraient être repositionnées au sein d'une politique qui explicite ses objectifs (a), tandis que la mesure de la réussite étudiante doit s'adosser à la mise en place des parcours personnalisés.

a) La question de la mobilité étudiante devrait s'inscrire dans une politique ministérielle qui explicite ses objectifs, sauf à demeurer une injonction sans effets véritables.

Alors que le plan étudiant affirme un objectif de « *soutien à la mobilité* », la loi ORE met en place des quotas de hors secteurs pour défendre l'offre de proximité. Il demeure donc une ambiguïté dans les intentions ministérielles : veut-on inciter à la mobilité, de manière à ajuster la demande de formation à la réalité de l'offre sur les territoires ou souhaite-t-on au contraire élargir le champ des possibles proposés aux étudiants, le cas échéant en leur facilitant l'accès à une formation située dans leur périmètre géographique ? Autrement dit, la mobilité est-elle une incitation ou une réponse à un besoin ?

Avec ce questionnement, le comité souhaite pointer le besoin d'inscrire la question de la mobilité étudiante dans une véritable politique ministérielle, qui pourrait s'appuyer sur le développement d'études sur un sujet encore peu travaillé. En effet, à la différence de la mobilité internationale, qui

¹³³ SIES, 14 janvier 2019 et 13 juin 2019. Le recours aux indicateurs conjoncturels permettrait toutefois de disposer de premiers résultats en novembre 2020.

a fait l'objet de nombreux travaux, l'analyse des mobilités spatiales constitue un domaine de recherche assez récent¹³⁴, qui permet toutefois de mettre en avant trois résultats, qui mériteraient d'être étayés par de nouvelles recherches.

On constate tout d'abord que les jeunes étudiants sont peu mobiles : seuls 6 % de l'ensemble des étudiants changent de villes ou de régions – chiffre stable depuis une dizaine d'années¹³⁵. Outre les déterminants socio-économiques et psychoculturels, la décision de mobilité, qui doit être préparée en amont¹³⁶, conjugue trois dimensions : relationnelle (les « effets de pairs »), géographique (notamment la prise en compte des distances entre le domicile et le lieu de formation), institutionnelle (l'offre de formation présente)¹³⁷.

Par ailleurs, la mobilité étudiante renforce l'attractivité des métropoles universitaires. Ainsi Toulouse, qui regroupe 92 % de l'offre de formation, continue de drainer l'essentiel des flux du territoire : si les bacheliers généraux de Haute Garonne poursuivent, pour 81,2 % d'entre eux, leurs études dans leur département, ils ne sont que 3,1 % dans le Lot-et-Garonne. D'une manière générale, ainsi que le relève le CSAIO de Toulouse, la mobilité géographique est plus faible pour les bacheliers professionnels¹³⁸.

Enfin, les étudiants privilégient l'offre de proximité, ainsi que tend à le montrer l'analyse des vœux en Île-de-France :

	Nb de candidats ayant au moins formulés 1 vœu en PP	% de candidats ayant reçu au moins une réponse	% de candidats ayant accepté une réponse
PARCOURSUP			
Créteil vers Paris	34 852	45,3	48,6
Versailles vers Paris	47 439	45,8	42,4
APB			
Créteil vers Paris	33 452	28,6	80,5
Versailles vers Paris	46 216	28,8	76,8

Le nombre de vœux exprimés par des candidats de Créteil et Versailles vers une formation parisienne a crû de 3,29 %, le taux de réponse ayant pour sa part fortement augmenté. Pour autant, les taux d'acceptation finaux sont près de deux fois moins importants : ces résultats suggèrent que la préférence pour la proximité, facilitée en outre par une augmentation significative des capacités d'accueil dans l'académie de Créteil, constitue l'une des caractéristiques du choix des étudiants¹³⁹.

¹³⁴ OVE, séance du 11 octobre 2018.

¹³⁵ OVE, séance du 11 octobre 2018.

¹³⁶ La DGESIP explique par le caractère tardif de l'annonce des crédits de mobilité (7 millions d'euros) leur faible consommation, à la différence de l'aide à la mobilité en Master qui fonctionne bien- séance du 11 octobre 2018.

¹³⁷ FROUILLOU L., *les écarts sociaux de recrutement des universités d'Île-De-France : un processus de ségrégation ?*, 2014, disponible en ligne sur <https:// Cairn.info/revue-espace-et-sociétés-2014-4-page-111.htm>

¹³⁸ CSAIO, séance du 14 février 2019.

¹³⁹ Cette préférence explique le choix de développer 13 « campus connectés » sur des territoires enclavés. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141494/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141494/13-campus-connectes-a-la-rentree-2019-rapprocher-l-enseignement-superieur-de-tous-les-territoires.html>

Il semble important de lier dans la réflexion mobilités géographiques et sociales¹⁴⁰, de manière notamment à assurer un dispositif au plus près des besoins des élèves issus des catégories les moins préparées à la mobilité (et qui peuvent être contraints, de ce fait, de renoncer à certaines propositions de formation)¹⁴¹. Le constat de la très faible consommation des crédits d'appui à la mobilité en 2018 est un signal d'échec : il devrait conduire à revoir les modalités de l'accompagnement en positionnant les aides au plus près des besoins et le plus en amont possible du processus d'affectation – et en ce sens, la cartographie des formations désormais disponible sur la plateforme constitue une avancée notable.

b) La mesure de la réussite étudiante doit s'appuyer davantage sur la prise en compte des parcours personnalisés.

La réussite étudiante constitue l'objectif 2 du programme budgétaire 150 qui rappelle qu'il est « au cœur de la stratégie nationale et inspire plusieurs des mesures prises par le gouvernement, notamment en matière d'orientation et d'accompagnement des bacheliers professionnels et technologiques, de spécialisation progressive et de professionnalisation dans le cycle Licence ou de réforme des premières années d'études de santé »¹⁴². Cet objectif est présenté comme la condition nécessaire pour « répondre aux besoins de qualifications supérieures » qui est « l'objectif principal » du programme.

Encadré 5 : les indicateurs de mesure de réussite du programme 150

Le programme budgétaire mesure l'atteinte de l'objectif 2 « Améliorer la réussite étudiante » à l'aune de deux grands indicateurs.

1. Le nombre de jeunes sortant de l'enseignement supérieur sans diplôme post-bac

Les données sont tirées de l'enquête « emploi en continu » de l'INSEE. La cible retenue en 2020 (16 %) « anticipe les effets positifs de l'accompagnement et de l'orientation active effectuée dans les établissements sur l'amélioration des taux de réussite, en particulier pour les bacheliers professionnels en STS, dont le flux entrant dans l'enseignement supérieur va croissant ».

La dernière année de mesure disponible (2015) donne un résultat de 22 %, en hausse régulière depuis 2007 (18%). Le ministère anticipe ainsi une inversion sensible de la courbe des sortants sans diplômes, avec un gain espéré de 6 points en 2020 par rapport à 2007.

2. Les taux de réussite aux examens

Ces taux sont calculés notamment pour la réussite du BTS, l'obtention du DUT en 2 ans et de la licence en 3 ans, en s'appuyant, pour ces deux derniers diplômes, sur les remontées

¹⁴⁰ Une circulaire n) 2019-044 du 15 mai 2019 relative aux « aides spécifiques de certains bacheliers » (http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid_bo=141735&cbo=1) indique que le ministère entend « encourager la mobilité des néobacheliers d'origine sociale défavorisée ».

¹⁴¹ Les lycéens boursiers peuvent demander à bénéficier d'une aide de 500 euros, cumulables avec d'autres aides, à partir du 15 juin 2019, s'ils ont demandé au moins un vœu en dehors de l'académie de résidence.

¹⁴² Programme 150 : formations supérieures et recherche universitaire, disponible sur https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2019/pap/pdf/DBGPGMPGM150.pdf

administratives du système d'information sur le suivi des étudiants (SISE).

	Résultats 2016 ¹⁴³	Cible 2020
Taux de Réussite à l'examen du BTS	79,8 %	83 %
Taux d'obtention du DUT en deux ans	66,9 %	66 %
Taux d'obtention de la licence en 3 ans	27,8 %	30 %

On notera que la justification des cibles mentionne « *la manière volontariste* » dont elles ont été fixées, sans toutefois commenter plus avant la cible DUT, pourtant inférieure de 0,6 point au résultat constaté en 2016. Surtout, amalgamer un taux de réussite en BTS calculé sur la base des candidats présents à l'examen et un taux d'obtention en 3 ans (licence, DUT) biaise fortement la lecture des résultats et donne une indication erronée de la performance relative de chacune des filières.

Le rapprochement des cibles « sortants sans diplômes » et « taux de réussite » sont par ailleurs cohérent avec l'objectif national retenu d'avoir 50 % des 20-34 ans diplômés du supérieur.

La transformation en cours remet en cause la manière dont cet objectif de réussite étudiante est aujourd'hui mesuré. Il est en effet souhaitable de mieux prendre en compte la diversité des parcours étudiants et de mieux analyser et quantifier les bifurcations qui les caractérisent¹⁴⁴. De manière générale, le regard doit se déplacer d'une approche centrée sur la formation à une démarche davantage centrée sur l'étudiant, ce qui conduit à déplacer le curseur :

- de la mesure d'une réussite académique (les diplômes et notes obtenues) vers celle d'une réussite éducative, l'accomplissement (ou non) de son projet (formalisé dans le contrat personnalisé de réussite) ;
- de la mesure quantitative (taux de diplomation d'une population) à l'intégration d'éléments qualitatifs (compétences acquises, satisfaction, concrétisation du projet à l'issue de la formation, etc.) ;
- d'une référence annuelle à la prise en compte de la diversité des rythmes de progression.

Encadré 6 : la réussite étudiante, une notion en mutation¹⁴⁵

La réussite étudiante est classiquement définie par des résultats positifs aux examens et diplômes dans une filière et un temps donnés¹ : par exemple, une licence (niveau bac. + 3) en 3, 4 ou 5 ans ou un DUT-DEUST en 2 ou 3 ans. Elle est ainsi liée à la norme de l'institution, aux indicateurs fixés par le ministère conditionnant l'attribution des moyens (budget des universités, bourses) et aux normes de la société (critères de recrutement, valorisation sociale).

La réussite étudiante est cependant aujourd'hui en France, en particulier avec la loi ORE, une notion en mutation, qui tend à vouloir concilier la réussite académique et la réussite éducative ou personnelle, dans un but de développement académique, social et professionnel. La notion dépasse ainsi le cadre d'une durée prescrite au sein d'une filière et de l'unicité de celle-ci. Dans une

¹⁴³ Les données 2017 ne sont pas disponibles pour le DUT et la licence.

¹⁴⁴ SIES, 10 janvier 2019

¹⁴⁵ Exposé de KENNEL S et RATEAU S, séance du 13 juin 2019.

approche plus globale, la réussite étudiante peut alors être abordée comme un processus de développement personnel et social s'étendant au-delà de la scolarité et « dont le résultat se manifeste par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société »².

La conception de la réussite universitaire ou réussite du parcours dans l'enseignement supérieur doit également intégrer la façon dont elle se traduit en termes d'insertion professionnelle, et notamment l'adéquation entre le projet visé et l'emploi obtenu.

¹Philippe Perrenoud, « Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum ! », *10e colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)*, Québec, 2002.

²Gilles Pronovost, *Familles et réussite éducative*, PUQ, 2011.

Il serait assurément présomptueux de porter dès à présent un jugement de nature évaluative sur les effets de la loi ORE pour les publics étudiants. Une première raison tient à l'absence de remontées de données de suivi en provenance des établissements du supérieur. Ces données de suivi sont en effet essentielles à la fois pour le pilotage ministériel de la réforme et pour accompagner les acteurs de terrain.

Une deuxième raison est qu'il est difficile d'apprécier l'impact de dispositifs lorsque l'objectif affiché s'avère ambiguë ou, à tout le moins, mal compris des acteurs et des bénéficiaires supposés : l'exemple des incitations à la mobilité montre combien il est important, avant même d'évaluer une politique, qu'elle soit clairement formulée, de manière à être comprise.

Une troisième raison, enfin, est que la démarche évaluative suppose, dès lors que l'enjeu fondamental est bien la transformation du paradigme éducatif, un changement radical de regards : on ne mesure pas un système qui naît avec les outils d'hier.

Ces considérations conduisent le comité de suivi à formuler les deux préconisations suivantes :

Préconisation 10 : expliciter la « politique de mobilité » du ministère

Une politique publique ne saurait se réduire à la juxtaposition de bourses ou au déblocage de crédits incitatifs. C'est pourquoi il serait souhaitable que le ministère :

- explicite ses objectifs en matière de mobilité étudiante (géographique et sociale) ;
- précise les finalités des quotas de hors secteurs et s'assure, sur l'ensemble du territoire, d'une mise en œuvre cohérente avec ses objectifs ;
- positionne les crédits d'aide au plus près des besoins, dans le cadre de l'accompagnement proposé aux élèves.

Préconisation 11 : adosser la notion de réussite au contrat de réussite pédagogique

La mise en place de parcours personnalisés et l'abandon de la référence annuelle dans la définition de la licence au profit des seuls 180 crédits ECTS rendent obsolète une mesure de la réussite reposant sur le nombre d'années pour l'obtention du diplôme, en référence à un parcours type linéaire de trois ans.

C'est pourquoi une mesure de la réussite devrait s'appuyer principalement sur le contrat de réussite pédagogique défini à l'article 5 de l'arrêté licence, en appréciant régulièrement la situation de l'étudiant par rapport au parcours choisi et aux objectifs visés.

*

3. Pour assurer le succès de la loi, le ministère devrait renforcer l'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur et construire un dispositif d'évaluation robuste

Piloter le déploiement d'une politique signifie mener simultanément une triple action :

- il s'agit d'abord d'accompagner les acteurs dans la mise en œuvre opérationnelle des dispositifs, d'identifier les points bloquants et d'apporter des réponses opérationnelles : la mise en œuvre de cet accompagnement suppose un dialogue soutenu et confiant entre le ministère et les opérateurs de terrains ;
- il convient ensuite de prendre la mesure des écarts entre les objectifs visés et le chemin réellement parcouru pour les analyser et les corriger si besoin : la construction d'un tableau de bord de suivi permet en général de s'assurer de la trajectoire suivie ;
- il est nécessaire, enfin d'évaluer les résultats effectivement obtenus pour les confronter aux objectifs initiaux : disposer de cibles et d'indicateurs de mesure permet de répondre à cette exigence.

Ces trois dimensions du pilotage constituent des préoccupations devenues somme toute banales pour les acteurs publics. Mais leur prise en compte se trouve ici compliquée, en raison d'une part de la mise en œuvre extrêmement rapide de la loi et d'autre part, de la double nature des universités, à la fois opérateurs ministériels et établissements autonomes. En outre, la cohérence globale du pilotage doit prendre en compte le manque d'unité politique d'une part¹⁴⁶ et budgétaire d'autre part¹⁴⁷

Dans ce contexte, la relation entre le ministère et ses opérateurs devrait s'inscrire dans un dialogue consolidé, assurant un accompagnement dans la durée des établissements et visant en leur sein le développement d'une culture de la qualité, gage d'une autonomie renforcée. Cela suppose de pouvoir s'appuyer sur un dispositif d'évaluation robuste, cohérent avec l'esprit de la loi, assis sur une conception rénovée de la réussite et utile à l'ensemble des acteurs.

3.1. Renforcer le dialogue avec des établissements du supérieur assumant pleinement leur autonomie

3.1.1 . Assoir le dialogue sur des catégories solides et partagées

Le dialogue entre le ministère et les établissements, qui résulte de la mise en œuvre de la contractualisation au tournant des années 2000, connaît aujourd'hui une nouvelle phase avec

¹⁴⁶ Outre le ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, le champ de l'enseignement supérieur public est couvert par neuf autres ministères.

¹⁴⁷ Les STS relèvent du programme 141, les autres formations du programme 150.

l'annonce du déploiement d'un nouveau dialogue de gestion, davantage stratégique, assortie d'une volonté d'échange du ministère fortement réaffirmée.¹⁴⁸ Or, pour ce qui concerne l'orientation et le déploiement de l'offre de formation, ce dialogue repose notamment sur les notions de capacités d'accueil et de tension qui constituent des catégories pour le moins imprécises.

- o Les capacités d'accueil

Du point de vue réglementaire, la capacité d'accueil désigne le nombre de candidats que peut accueillir une formation, hors redoublants et candidats étrangers non européens. Les capacités d'accueil sont arrêtées par le recteur¹⁴⁹. Pour ces derniers, les capacités d'accueil sont avant tout un outil de régulation des flux visant à pouvoir proposer une place à chaque bachelier qui en fait la demande. Pour les établissements, il s'agit d'abord de la capacité matérielle à accueillir le public concerné au regard du potentiel d'enseignement, et des locaux (voire des ressources pédagogiques) disponibles. À ces deux points de vue, qui peuvent être contradictoires mais sont dans une certaine mesure objectivables, s'en ajoute un troisième plus subjectif. En effet, pour les acteurs de terrains, et notamment les équipes pédagogiques, la capacité d'accueil véhicule également une dimension pédagogique, en lien avec un effectif seuil au-delà duquel la qualité de la formation et de la prestation fournie aux étudiants est susceptible de se dégrader. Enfin, il serait pertinent de lier les capacités d'accueil aux débouchés des filières. On peut donc comprendre la difficulté qu'il y a à construire une méthodologie partagée permettant de décrire les critères utilisés pour déterminer le nombre de places de chaque formation.

Chargé en 2015 par le ministère de définir une méthodologie en la matière, l'IGAENR a renoncé à mener à bien cette mission, « *du fait de la diversité de la situation sur le terrain et des multiples critères à prendre en compte : nombre de places effectivement disponibles pour les néo-entrants (une fois connu le nombre de redoublants et d'étudiants en réorientation), locaux et équipements disponibles, taux de couverture de la charge d'enseignement par des enseignants et des enseignants-chercheurs permanents, organisation pédagogique, taux de réussite, perspectives d'insertion professionnelle, etc.* », estimant que « *les universités étaient les mieux placées pour apprécier, sur la base du constat établi l'année précédente, les marges dont elles disposent pour augmenter ou non ces capacités* »¹⁵⁰.

L'analyse des données de Parcoursup (le rapprochement des vœux émis, puis acceptés avec les capacités d'accueil) peut contribuer utilement à nourrir le dialogue entre les recteurs et les établissements de manière à calibrer au mieux les capacités et éviter une situation *a priori*

¹⁴⁸ Dans sa conférence de presse de rentrée, la ministre souligne ainsi que « *rarement, j'en suis sûre, le ministère aura eu autant à cœur d'échanger, semaine après semaine, avec les établissements, les enseignants-chercheurs, les doyens, les responsables pédagogiques et bien sûr avec les organisations syndicales, pour consulter, écouter et expliquer.* » (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid134401/conference-de-presse-de-rentree-2018-discours-de-frederique-vidal.html>)

¹⁴⁹ Code de l'éducation, L 612-3- III : « *Les capacités d'accueil des formations du premier cycle de l'enseignement supérieur des établissements relevant des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur sont arrêtées chaque année par l'autorité académique après dialogue avec chaque établissement. Pour déterminer ces capacités d'accueil, l'autorité académique tient compte des perspectives d'insertion professionnelle des formations, de l'évolution des projets de formation exprimés par les candidats ainsi que du projet de formation et de recherche de l'établissement.* »

¹⁵⁰ *L'affectation en première de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée – état des lieux et propositions*, p. 2, https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/64/2/affectations_568642.pdf

paradoxe où des établissements peuvent faire état du trop grand nombre de candidats quand le ministère fait pour sa part état de places restées vacantes.

o La tension

Force est de constater que la tension est une réalité constatée concrètement, mais difficilement mesurée, et qu'il n'existe pas de définition stable de ce qu'est une formation en tension. La première campagne de Parcoursup s'est adossée au nombre de vœux exprimés au 31 mars (rapporté à la capacité d'accueil) pour identifier les formations en tension ; le comité éthique et scientifique a pour sa part retenu une définition différente selon laquelle « *sont considérées comme en tension les formations ayant un nombre d'admis à l'issue de la phase principale supérieur ou égal à 95 % de la capacité d'accueil* ». Le groupe de travail francilien se réfère à la liste d'attente des formations estime qu'une formation est en tension lorsque la demande excède de 15 % la longueur de la liste d'attente.

Une difficulté parfois mise en avant pour caractériser objectivement les filières qui sont véritablement en tension est qu'en raison de la disparition du classement des vœux par les candidats, il est difficile de repérer les formations pour lesquelles il demeure des demandes non satisfaites. Cette affirmation fait l'hypothèse qu'un premier vœu sans réponse constituerait une indication pertinente de ces demandes non satisfaites, ce qui reste à démontrer compte-tenu des stratégies de classement des vœux liées à la prise en compte par les commissions de classement. Une piste plus prometteuse pourrait être d'utiliser les données du répondeur automatique mis en place pour accélérer le calendrier de la campagne 2019. En effet, tout vœux non satisfait demeurant actif dans le répondeur à la clôture de la campagne devrait pouvoir légitimement contribuer à comptabiliser les vœux non satisfaits pour cette filière, et par conséquent son degré de tension. Mais cette possibilité est naturellement conditionnée au taux d'utilisation du répondeur par les candidat.

Une autre difficulté à dépasser est liée à la nécessité de confronter les dimensions locales et nationales de la notion de tension. C'est même probablement, au niveau post-bac, la première condition pour organiser une politique de mobilité profitable aux usagers, et un effort particulier devrait être porté sur la consolidation des données pour y parvenir. C'est également relié à la pertinence ou non de la nécessité pour les commissions de classer les candidatures (indépendamment de la nécessité d'examiner les dossiers pour identifier les propositions de « oui-si »).

Il serait donc utile qu'une définition commune et stabilisée du caractère en tension des formations s'impose, notamment parce que cela conditionne l'inscription du candidat¹⁵¹ et entraîne l'application des quotas de boursiers et de hors secteur¹⁵².

o Le secteur

La notion de secteur de recrutement a été peu discutée, sauf pour l'Île-de-France où s'est posée la question de la régionalisation (progressive) des formations, mettant en évidence des aspirations contradictoires, ainsi que le relève le comité éthique et scientifique : « *la mise en place des quotas de*

¹⁵¹ Code de l'éducation L 612-3-IV.

¹⁵² Code de l'éducation L 612-3-V.

non-résidents répond au souci de trouver un point d'équilibre entre des objectifs que s'est assigné l'État depuis les années 90 mais qui sont difficilement conciliables :

- *faciliter l'accès à des formations proches du domicile afin de diminuer les obstacles dus à l'éloignement et au coût du logement ;*
- *tenir compte de l'offre territoriale et de ses déséquilibres à corriger ;*
- *permettre à un nombre restreint de candidats d'accéder à des formations qui ne sont pas dans leur « secteur » ;*
- *éviter une compétition excessive entre universités afin de préserver un certain équilibre de l'offre entre territoires »*¹⁵³.

On voit qu'il y a, dans ces aspirations contradictoires, matière à faire évoluer la réflexion sur la stratégie de l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, la notion de secteur mériterait probablement d'être revue, ne serait-ce que parce que la référence académique, posée dans le décret Honorat du 31 juillet 1920 portant constitution des universités, instituts de facultés, instituts d'universités et écoles d'enseignement supérieur date quelque peu et risque de devenir une référence historique de plus en plus déconnectée des stratégies de recrutement des établissements.

Il est difficile de concilier simultanément toutes les options, et notamment privilégier l'aspiration à la proximité des étudiants et garantir la pérennité de l'offre de proximité, favoriser le recrutement national dans quelques grandes universités de recherche, ou encore mettre l'accent sur l'insertion internationale. En revanche il est important d'explicitier en toute transparence ces différentes options et leur articulation avec l'utilisation de la notion de secteur, au besoin en réactualisant sa définition.

Préconisation 12 : asseoir le dialogue avec les établissements sur des concepts robustes et partagés

Les principales notions utilisées pour piloter le processus d'orientation de la loi ORE restent mal définies et sont insuffisamment partagées entre les acteurs. Il semble difficile de construire un dialogue solide sur des catégories aussi peu robustes.

C'est pourquoi il serait utile :

- d'explicitier les notions de « capacités d'accueil » et de « filières en tension » et de stabiliser leur définition ;
- de réfléchir à la notion même de « secteur de recrutement », en s'assurant à tout le moins de sa cohérence avec les stratégies des établissements.

3.1.2. Poursuivre, ajuster et pérenniser l'accompagnement des établissements

Les établissements sont confrontés à des changements rapides qui s'inscrivent dans un contexte plus large de profondes mutations accentuant le besoin d'accompagnement. Cet accompagnement doit être adapté à chaque situation et doit être conduit en gardant à l'esprit un double objectif, garantir un déploiement harmonisé du cadre national tout en facilitant et sécurisant les initiatives locales.

¹⁵³ Comité éthique et scientifique de Parcoursup, *op.cit.*, p. 81.

Utile et important, il est à ce jour fragile, car piloté depuis le cabinet de la ministre alors que sa pérennisation supposerait de l'ancrer au sein de la DGESIP.

Cet accompagnement devrait prioritairement être consacré à lever les freins encore existants, qu'ils relèvent d'obstacles réglementaires, financiers ou techniques (comme les systèmes d'information). On peut heureusement constater que les choses évoluent très vite en la matière, que ce soit du point de vue des dispositifs en cours de développement (ainsi les séminaires d'accompagnement des établissements organisés régulièrement par le ministère) ou de celui de la prise de conscience et de l'engagement des universités dans cette voie. Le rapport précité de l'IGAENR sur les innovations pédagogiques numériques dressait notamment le constat suivant : « *le sujet de l'évaluation des compétences pose des questions réglementaires (compensation, contrôle continu intégral), technologiques (évaluation en ligne), organisationnelles (organisation des processus de scolarité), économiques (coût des examens en ligne) et bien sûr pédagogiques (suivi à distance de gros effectifs, autoévaluation des compétences par les étudiants, docimologie). Ces questions ne sont que très partiellement traitées par les universités* ». Ce constat est certes déjà en partie obsolète, notamment lorsqu'on observe le succès des appels à projets NCU avec un engagement fort des établissements dans un projet de réorganisation de leur offre de formation, ou encore la forte mobilisation des mêmes établissements au sein des séminaires évoqués *supra*. Il n'en demeure pas moins qu'il convient de rester attentif aux freins existants pour veiller à les lever.

Parmi les freins (pour ne pas dire risques) majeurs figure la question de l'évolution des systèmes d'information qui doivent s'adapter à plusieurs changements de paradigmes : modularisation de l'offre et mise en œuvre d'une approche centrée sur les compétences, flexibilité et personnalisation des parcours étudiants avec l'évolution des processus de scolarité que cela suppose, diversification des formes pédagogiques et hybridation des enseignements, avec en fil rouge le positionnement de l'étudiant au centre du système et l'accompagnement à son autonomisation¹⁵⁴. Or, les briques des SI formation et scolarité actuels ne sont pas adaptées à ces nouveaux usages et vont rapidement constituer un obstacle à la mise en œuvre à grande échelle des transformations appelées par la loi ORE.

La nécessité qu'il y a eu à répondre en urgence aux besoins des établissements en matière d'outil pour accompagner la mise en œuvre du contrat personnalisé de réussite n'en est qu'un premier exemple. La solution retenue mérite d'être pointée pour son caractère nouveau et pragmatique : identifier parmi les différentes solutions imaginées par les établissements une qui soit suffisamment générique pour être mutualisable, puis organiser et accompagner son déploiement auprès des établissements intéressés. C'est un exemple concret de cette approche visant à concilier cadre national et initiatives locales qui illustre l'importance pour les services centraux (et tout particulièrement la DGESIP) et les acteurs en appui (ici en l'occurrence l'AMUE) de se réorganiser afin d'être en mesure de déployer un accompagnement agile et réactif.

L'accompagnement des établissements par le ministère devrait également porter une attention particulière à la sécurisation de la transformation engagée. Au-delà des risques réglementaires dont une part importante a déjà été levée par la loi ORE il s'agit de concilier les différentes temporalités à l'œuvre. Il est à ce titre significatif que l'appel à projet sur les Nouveaux Cours Universitaires, dont la deuxième vague « *vise à assurer une meilleure réussite et une meilleure insertion professionnelle des*

¹⁵⁴ Ou *Student Empowerment*, selon la terminologie en vigueur dans le monde anglo-saxon.

étudiants par une diversification et un décloisonnement des formations (...) et vient à ce titre en appui de la réforme du premier cycle des études supérieures engagée par le gouvernement »¹⁵⁵ retient une durée de 10 ans pour mettre en œuvre le projet de refondation de l'offre de formation, alors que le déploiement de mesures analogues dans le cadre de la mise en œuvre de l'arrêté licence (modularisation de l'offre en blocs de connaissances et de compétences par exemple) est supposé aboutir sur une échelle de temps de l'ordre de deux ans.

Le risque est ici que, pour satisfaire à la commande ministérielle dans un temps relativement court, les équipes pédagogiques produisent des réponses partielles et incomplètes et se démobilisent au prétexte que le travail est accompli. Il est donc important que tous les acteurs à tous les niveaux intègrent pleinement qu'il s'agit de transformations inscrites dans le temps long, pour lesquelles les réponses rapides ne peuvent être que de premières itérations au sein d'un processus intrinsèquement plus complexe.

Cela suppose notamment d'être en mesure de superposer à la démarche quantitative habituellement utilisée pour évaluer les actions et en mesurer les résultats une démarche plus qualitative, plus complexe à construire et à déployer mais dont il semble difficile de faire l'économie si l'on veut se mettre en situation de véritablement mesurer et accompagner la progression de la transformation dans une démarche d'amélioration continue.

Enfin, l'accompagnement des établissements devrait être l'occasion de les aider à pleinement anticiper les mutations à l'œuvre, qui concernent tant la sphère du savoir, marquée par une diversification croissant des lieux de production et de diffusion et l'évolution accélérée des besoins en compétences¹⁵⁶, que celle du métier d'enseignant dont la mission de transmission de connaissances est appelée à évoluer vers une approche privilégiant l'apprentissage.

Préconisation 13 : accompagner de manière pérenne les établissements dans la réduction des risques pesant sur la transformation de l'offre de formation

La transformation de l'enseignement supérieur constitue un chantier de grande ampleur pour lequel un certain nombre de freins, sinon de risques, de nature et d'intensité variables, sont d'ores et déjà identifiés, parmi lesquels :

- l'inadaptation des systèmes d'information (SI) ministériels et d'établissements au changement de paradigme ;
- les conflits de temporalités entre le temps long de la transformation et le temps court de l'arrêté Licence ;
- la tentation d'une approche exclusivement quantitative dans le suivi de la rénovation pédagogique ;
- une prise en compte insuffisante du décalage croissant entre le cadre d'exercice du métier d'enseignant-chercheur et l'évolution des missions et pratiques ;

Il importe que la direction générale à l'enseignement supérieur et à l'insertion professionnelle (DGESIP) soit en mesure d'assurer de manière pérenne cet accompagnement des établissements, qui devrait viser prioritairement la réduction de ces risques.

¹⁵⁵ <https://anr.fr/fileadmin/aap/2018/aap-ia-ncu2-2018.pdf>

¹⁵⁶ Cf. par exemple http://www.cedefop.europa.eu/files/9070_fr.pdf

3.1.3. Instaurer une culture de la qualité indissociable d'une autonomie renforcée

La démarche d'accréditation installée avec l'arrêté du 22 janvier 2014 a engagé une démarche qualité en proposant de passer d'une logique de contrôle et de validation *a priori* des contenus des formations par le ministère à une logique de certification des pratiques et de la capacité des établissements à mettre en œuvre leur offre de formation. Il s'agit d'une transformation profonde des pratiques et des cultures, dont la mise en œuvre n'en est qu'à ses débuts.

La flexibilisation des cursus au service de la personnalisation des parcours, la diversification des modalités pédagogiques, renforcent encore la pertinence de cette approche et la nécessité d'inscrire la relation entre le ministère et les établissements dans une démarche d'assurance qualité.

En particulier, cette évolution rend de plus en plus problématique l'usage d'indicateurs communs, partagés par tous les établissements. La difficulté réelle qu'il y a à construire des indicateurs communs suffisamment sophistiqués pour permettre d'apprécier la réalité et la complexité des transformations attendues fait courir le risque de privilégier des indicateurs plus rudimentaires, dont le seul mérite serait d'être facilement calculables, et qui seraient au mieux inutiles et au pire contreproductifs. Pour mener à bien et sur la durée la transformation en profondeur de son offre de formation, chaque établissement doit avoir la possibilité de mettre ses outils de pilotage (et par conséquent ses indicateurs) en cohérence avec ses objectifs.

Cette approche, encore nouvelle et sans doute relativement mal comprise dans le paysage de l'ESR français, constitue pourtant l'une des conditions de mise en œuvre réussie de l'autonomie des universités. Elle nécessite d'instaurer une relation plus adulte avec les établissements et l'on peut pointer à ce sujet les différents rapports de l'EUA dans lesquels la France occupe systématiquement les toutes dernières places en Europe en matière d'autonomie (voir par exemple *University Autonomy in Europe II -- The Scorecard*¹⁵⁷). Mais comme cela est également mis en avant dans le même rapport « *Il est clair qu'autonomie ne signifie pas absence de régulation. L'État a besoin de fournir un cadre approprié au sein duquel les universités peuvent remplir leurs missions de la meilleure manière possible* ».

La mise en œuvre d'un processus de certification de la démarche qualité comme garantie d'un engagement maîtrisé des établissements au service de la réussite éducative des étudiants constitue la contrepartie incontournable d'une véritable autonomie sans laquelle la refondation des cursus universitaires appelée par la réforme ne pourra se faire. Cela nécessite notamment de recentrer l'interaction entre la DGESIP et les universités sur la construction et le déploiement de cette démarche et d'accompagner ainsi chaque université vers cette cible.

Préconisation 14 : faciliter et encourager la mise en œuvre de démarches qualité dans les établissements d'enseignement supérieur

¹⁵⁷ EUA. Thomas Estermann, Terhi Nokkala & Monika Steinel 2011

Prévue dans le cadre de la démarche d'accréditation installée avec l'arrêté du 22 janvier 2014, la démarche qualité accompagne le passage d'une logique de contrôle à une logique de certification. Aujourd'hui encore insuffisamment développée, son intérêt s'accroît avec la perspective de flexibilisation et de personnalisation des parcours où chaque établissement devra pouvoir apporter aux étudiants la garantie de son engagement maîtrisé au service de leur réussite.

Le ministère devrait mettre à profit les campagnes d'accréditation en cours et à venir pour conforter cette orientation et contribuer à installer progressivement une démarche d'assurance qualité pleinement assumée par les établissements dans le cadre de leur autonomie.

3.2. Construire un dispositif d'évaluation de la transformation de l'ESR et de son impact sur la réussite

3.2.1. Un suivi statistique à faire évoluer

Le suivi de la loi ORE, et la mesure de son impact sur la réussite étudiante constituent un enjeu majeur : outre les remontées attendues pour éclairer le législateur – bilan annuel de la procédure d'accès par académie, prévisions démographiques -, il importe d'évaluer la manière dont les dispositifs d'accompagnement – renforcement de l'aide à l'orientation en lycée, accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur – agissent sur les trajectoires étudiantes. C'est pourquoi a été prévu un dispositif statistique étoffé reposant sur :

- une base de données portant sur les souhaits d'orientation et les données d'inscription et de réussite, la base ORISUP¹⁵⁸ ;
- un outil de partage entre services statistiques académiques, dénommé PREVSUP ;
- un suivi de l'identifiant national affecté à chaque élève puis étudiant par son établissement d'accueil grâce à l'outil INES ;
- une évolution de SISE permettant d'alimenter INES pour le supérieur.¹⁵⁹

Dans le même temps, le ministère s'est engagé dans un vaste chantier de mise à disposition des données, notamment sur le site data.enseignementsup-recherche¹⁶⁰.

Enfin, la DGESIP a lancé une réflexion sur la mesure des effets de la loi en matière d'aide à l'orientation, d'accès à l'enseignement supérieur, de suivi des parcours personnalisés et d'années de césure¹⁶¹.

¹⁵⁸ Arrêté du 23 novembre 2018, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037865990&categorieLien=id>; les données, qui proviennent de Parcoursup et d'APB, sont conservées 10 ans.

¹⁵⁹ SIES, 14 janvier 2019.

¹⁶⁰ <https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pages/home/>

¹⁶¹ DGESIP, séance du 13 juin 2019.

S'il s'agit là d'évolutions extrêmement positives, il n'en demeure pas moins que la situation actuelle n'est pas satisfaisante :

- les données de gestion de Parcoursup ne sont toujours pas disponibles, y compris pour le comité qui a pourtant formulé de nombreuses demandes : le site d'*open data* du ministère ne référence ainsi en juin que quatre publications statistiques et une ressource statistique portant sur des données APB pour les sessions 2016 et 2017 ;
- seul un suivi longitudinal permettra *in fine* d'apprécier l'évolution des trajectoires étudiantes, les résultats de la cohorte 2018 étant attendu en novembre 2022 ; il n'en est pas moins nécessaire de disposer au plus tôt d'éléments de suivi, et il est dommageable que, à la connaissance du comité, un tel dispositif de remontées n'ait pas été organisé au plus tôt (par exemple en profitant des remontées SISE de janvier 2019), en anticipant sur les évolutions nécessaires de paramétrage de l'outil Apogée¹⁶² ;
- enfin, la réflexion sur la définition de la notion de « réussite étudiante » reste semble-t-il embryonnaire, même s'il semble acquis que la mesure habituelle sous la forme de taux d'obtention en 3 ou 4 ans pour la licence, centrée sur les filières plutôt que sur les individus, est aujourd'hui dépassée.

Ces différents éléments conduisent à dresser deux constats.

Le premier porte sur le rythme de collectes des données. Il s'agit ici de passer, en matière de collecte et d'exploitation de données, d'une « culture du contrôle » à une « culture de l'aide au pilotage ». La première approche met l'accent sur la consolidation des données au détriment de la réactivité, et le temps nécessaire pour pouvoir disposer aujourd'hui de données SISE exploitables en est un exemple emblématique. Il importe désormais, au-delà du besoin bien identifié de repenser la manière de construire les données permettant de cartographier et de comptabiliser les effectifs étudiants (conséquence directe de la personnalisation des parcours et de la perte de la référence annuelle), de fluidifier et d'accélérer le processus de remontée et de consolidation de ces données. Disposer de ces données plus rapidement et plus régulièrement (par exemple tous les six mois), sorte de photographie de la dynamique de la transformation, même si le prix à payer est une certaine marge d'erreur dans la mesure où celle-ci est maîtrisée et assumée, constitue assurément un impératif pour piloter efficacement le déploiement de la réforme.

Le second constat porte sur la nature même des données collectées. Il s'agit en effet de faire évoluer les données et les outils de mesure afin de se mettre en capacité de suivre des trajectoires individuelles, ce que ne permettent guère les données actuelles qui se concentrent sur le suivi de flux au regard de critères généraux comme le type ou la mention de bac, le statut boursier / non boursier, le genre, etc.). Cette seconde exigence implique de construire et mettre en œuvre de véritables suivis longitudinaux centrés sur les individus, nécessaires pour nourrir la réflexion sur des questions complexes comme l'organisation d'une mobilité répondant aux attentes des usagers, ou encore la prise en compte de la diversité des trajectoires de réussite.

¹⁶² L'Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants (Apogée) est le progiciel proposé par l'AMUE depuis 1995 utilisé dans les universités. Son paramétrage ne permet pas le plus souvent de suivre les parcours personnalisés des étudiants.

Il y a donc urgence à faire évoluer aujourd’hui l’approche statistique du suivi de la loi, de manière à permettre au ministère, aux acteurs de terrain comme au public intéressé, de disposer de premiers retours sur d’éventuels effets de la loi ORE : les outils mobilisés pour réguler les flux (quotas) et pour renforcer l’accompagnement (« oui si ») produisent-ils des premiers effets observables ? Quel est le niveau de satisfaction des candidats (par rapport à l’outil Parcoursup) et des étudiants (par rapport aux formes d’accompagnement proposées) ? Quels sont les freins ou difficultés aujourd’hui constatés par les acteurs de terrain ?

Préconisation 15 : mettre en place un suivi statistique de la réforme centré sur les publics étudiants

Il est impératif, tant pour des raisons de suivi de la réforme (par le ministère) que de pilotage des actions (par les établissements), de faire évoluer les modalités de suivi statistique, de manière à répondre à deux impératifs :

- accroître et fluidifier le rythme de remontées et de mises à disposition des données ;
- disposer de données de suivi longitudinal centrées sur la réalité des parcours des étudiants et permettant d’enrichir la connaissance des trajectoires individuelles.

Ces données pourraient nourrir un tableau de bord de suivi de la réforme, éventuellement déclinable dans chaque académie, éclairer le public et enrichir le dialogue entre les acteurs de l’enseignement scolaire et de l’enseignement supérieur.

3.2.2. Construire un discours partagé de la réussite étudiante

La mesure de la performance de l’action publique constitue, depuis l’adoption en 2001 de la loi organique relative aux lois de finances¹⁶³, un impératif pour les pouvoirs publics qui cherchent à apprécier l’impact d’une politique en termes d’efficacité (objectifs atteints/objectifs visés), d’efficience (objectifs atteints/ressources mobilisés) et de qualité du service rendu (satisfaction des usagers, sécurité, etc.). Des indicateurs de mesure sont, dans ce cadre, proposés dans les documents budgétaires (cf. encadré 4 du présent rapport). Ces indicateurs sont ensuite censés être déclinés aux différents niveaux de mise en œuvre – services centraux et déconcentrés, établissements d’enseignement supérieur, le cas échéant composantes ou services.

La question des indicateurs de suivi et d’évaluation de la loi ORE s’inscrit dans un paysage marqué par le foisonnement du nombre d’indicateurs demandés, en lien notamment avec la diversification des guichets de financement (SGPI, ANR) et l’absence de mise en cohérence de tous ces indicateurs ; ceux-ci se chevauchent et sont réutilisés au gré des demandes nourrissant en retour une aspiration récurrente à la « simplification ».

¹⁶³ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000394028>

Cette situation n'est pas propre au monde de l'enseignement supérieur, ni même de l'action publique. Mais le rapprochement entre, d'une part, une production sans cesse croissante d'indicateurs de toutes nature et, d'autre part, l'absence à ce jour de jalons partagés de suivi de la loi ORE apparait comme le symptôme d'une triple fragilité :

- fragilité du pilotage ministériel, liée notamment à l'absence d'outils adapté (tableau de bord, remontées de données, ...)
- fragilité de l'animation collective des acteurs, chacun (ré)inventant dans son périmètre des indicateurs plus ou moins redondants, plus ou moins réutilisables, plus ou moins pertinents ;
- fragilité d'une culture commune de la réussite étudiante, qui permettrait de s'accorder sur une conception de la réussite étudiante assortie de quelques objectifs ensuite effectivement déclinés sur chacun des niveaux de pilotage – départements ministériels, services déconcentrés, établissements, voire composantes ;

Il n'existe pas aujourd'hui un discours partagé de la réussite, et les réflexions qui se multiplient, sans coordination véritable, contribuent à brouiller la parole ministérielle sur ce sujet qui est pourtant l'objet principal de la loi ORE. Cette situation conduit le comité de suivi à formuler la proposition suivante :

Préconisation 16 : ouvrir avec l'ensemble des acteurs concernés et avec les étudiants le chantier de la mesure de la réussite étudiante

Il n'existe pas aujourd'hui une conception véritablement partagée de la réussite étudiante : cette absence ne permet pas au ministère de tenir un discours clair sur ce sujet assis sur des indicateurs de mesure partagés entre les acteurs.

Un groupe de réflexion associant le ministère, les établissements, les acteurs de terrains, les étudiants, pourraient engagées un travail préparatoire sur le sujet de la réussite et de sa mesure.

Conclusion

La loi ORE a offert aux acteurs de l'orientation et de la formation des candidats aux études supérieures un cadre rénové, permettant à chacun (candidat, enseignant du secondaire, établissements d'enseignement supérieur, pouvoirs publics) de remplir son rôle tout en garantissant au bachelier son droit à l'accès à l'enseignement supérieur et la prise en compte de son choix d'orientation. Un panel riche d'outils parfois novateurs, accompagnés de moyens substantiels, a permis aux acteurs de déployer, dans un temps record, la quasi-totalité des mesures annoncées. Mais la portée réelle de la loi au fil des ans dépendra cependant d'abord de la capacité des enseignants du secondaire comme du supérieur, à continuer à se mobiliser – et à se mobiliser ensemble – au service de la réussite des jeunes.

Trop vite réduite à Parcoursup, la loi ORE n'est pas seulement une réforme de l'accès à l'enseignement supérieur : elle est une réforme de l'accès à un enseignement supérieur en voie de profonde transformation dans un monde où les effets conjugués de la mondialisation – qui inscrit les systèmes éducatifs nationaux dans un espace concurrentiel globalisé –, de la numérisation – qui remet en cause les modalités mêmes de production, de diffusion et d'accès au savoir – et de l'individualisation – qui place l'étudiant-usager au cœur du système – sont en passe de modifier totalement l'enseignement supérieur : *An Avalanche is coming*¹⁶⁴.

Si l'enseignement supérieur se retrouve ainsi au cœur des grands récits de notre temps, il reste porteur d'un héritage – celui des Lumières – qui fait du savoir un facteur d'émancipation individuelle et de progrès pour tous, et dont il appartient à la puissance publique d'organiser l'égal accès afin que les talents de chacun puissent s'épanouir : « *Alors, bien loin que la supériorité de quelques hommes soit un mal pour ceux qui n'ont pas reçu les mêmes avantages, elle contribuera au bien de tous, et les talents comme les lumières deviendront le patrimoine commun de la société* »¹⁶⁵.

Cette tension entre modernité et héritage (qui est loin d'être spécifique à la France) rend difficile l'adaptation de notre système d'enseignement supérieur – au premier chef de nos universités, sur qui pèsent, dans l'enseignement supérieur, l'essentiel des changements portés par la loi. Cette adaptation passe par la mise en cohérence de trois facteurs : la réussite des étudiants, qui doit être au cœur du projet des établissements (pas seulement universitaires ...); la qualité des enseignements, qui sous-tend cette réussite, avec le développement de démarches de certification qui doivent être au centre de la relation entre les établissements et le ministère; l'autonomie des établissements, enfin, qui ne peut être renforcée que si elle est pleinement assumée. C'est assurément autour de ce triptyque Réussite - Qualité - Autonomie - que se jouera, dans les années à venir, non seulement le succès de la loi ORE, mais aussi, et surtout, la rénovation de notre enseignement supérieur.

¹⁶⁴ Titre du rapport de l'Institute for Public Policy Research, *An avalanche is coming : Higher Education and the Revolution Ahead*, mars 2013, disponible sur le site de l'IPPR, https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2013/04/avalanche-is-coming_Mar2013_10432.pdf. Les auteurs soulignent ainsi les enjeux : « *Our belief is that deep, radical and urgent transformation is required in higher education as much as it is in school systems. Our fear is that, perhaps as a result of complacency, caution or anxiety, or a combination of all three, the pace of change is too slow and the nature of change too incremental.* »

¹⁶⁵ CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris 1791.

Annexe 1 : liste des membres du comité de suivi

La présidence du comité de suivi est assurée par Achille BRAQUELAIRE, professeur à l'université de Bordeaux.

Le comité de suivi est composé, de manière paritaire, de 17 autres membres :

- Annick ALLAIGRE, présidente de l'université Paris 8 ;
- Sophie BEJEAN, rectrice de l'académie de Strasbourg ;
- Marie-Laure COQUELET, professeur à l'université Paris 2 ;
- François DUBET, professeur émérite à l'université de Bordeaux ;
- Marie DURU-BELLAT, professeure émérite à l'institut des sciences-politiques ;
- Jean-Marie FILLOQUE, maître de conférences honoraire à l'université de Bretagne Occidentale ;
- Olivier GALLAND, directeur de recherche au Centre national de la recherche scientifique ;
- Christine GANGLOFF-ZIEGLER, présidente de l'université de Haute-Alsace ;
- Noëlle LENOIR, présidente du comité éthique et scientifique de Parcoursup ;
- Patrick LEVY, président de l'université Grenoble Alpes ;
- Dominique MARCHAND, présidente du CNOUS ;
- Sylvie POMMIER, présidente du comité de suivi Licence Master Doctorat ;
- Philippe REGIMBART, délégué général de la Conférence des Grandes écoles ;
- Erick ROSER, inspecteur général de l'Éducation nationale ;
- Isabelle ROUSSEL, inspectrice générale honoraire de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ;
- Benoit TOCK, vice-président formation - l'université de Strasbourg ;
- François VATIN, professeur à l'université de Paris 10 – Nanterre.

Invités permanents du comité de suivi :

- Feres BELGHITH, directeur de l'Observatoire de la vie étudiante ;
- Monique RONZEAU, présidente de l'Observatoire de la vie étudiante

Rapporteur du comité de suivi :

- Bertrand MINAULT, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

Appui au comité de suivi :

- France THERY, cheffe du département de l'orientation et de la vie des campus.

Annexe 2 : liste des personnes entendues par le comité

- AIME Pascal, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- ANDRE-OBRECHT Régine, vice-présidente formation de l'université de Toulouse 3 Paul Sabatier
- BASTIANELLI Jean, président de l'association des proviseurs de lycées avec classes préparatoires aux grandes écoles
- BOSI Stefano, vice-chancelier de l'académie de Paris
- CANIVET José, inspecteur pédagogique régional – inspecteur d'académie, académie de Dijon
- COURAUD François, responsable du collège des conseillers scientifiques - direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- FLEGES Amaury, chef du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante - direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- GADESSAUD Laurent, vice-président de l'association des directeurs d'instituts universitaires de technologie
- KABLA-LANGLOIS Isabelle, sous-directrice du service des systèmes d'information et des études statistiques – direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- KENNEL Sophie, directrice de l'institut de développement et d'innovation pédagogique de l'université de Strasbourg, mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur - direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- LALLE Philippe, conseiller stratégique pour la pédagogie - direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- MADIOT Nicolas, chef du service académique d'information et d'orientation, académie de Toulouse
- MARANGES Claude, président de la commission d'admission du groupe INSA
- NGUYEN-HUY Bao, secrétaire général de l'académie de Paris
- PRADEILLE-DUVAL Rachel-Marie, cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante - direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- RATEAU Christian, service de l'information et des études statistiques - direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

- TEILLARD Jérôme, chef de projet Parcoursup
- TROUILLET Alain, vice-président formation et vie universitaire de l'université Jean Monnet de Saint-Etienne, représentant du réseau des VP FVU
- WAISS GUY, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche



esr.gouv.fr



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION