

POLITIQUES, PRATIQUES ET DISPOSITIFS D'AIDE À LA RÉUSSITE POUR LES ÉTUDIANTS DES PREMIERS CYCLES À L'UNIVERSITÉ : BILAN ET PERSPECTIVES

Direction scientifique :

Emmanuelle Annot, Professeur des universités en sciences de l'éducation

Auteurs du rapport :

Emmanuelle Annot, Professeur des universités en sciences de l'éducation

Claudie Bobineau, Ingénieur d'études en sciences de l'éducation

Carole Daverne-Bailly, Maître de conférences en sciences de l'éducation

Emilie Dubois, Maître de conférences en sciences de l'éducation

Thierry Piot, Professeur des universités en sciences de l'éducation

Judit Vari, Maître de conférences en sciences de l'éducation

Juillet 2019



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Post-baccalauréat**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cet article :

Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. & Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. Paris. Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en juillet 2019

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

Table des matières

Introduction	6
I. Politiques d'aide à la réussite du tutorat à Parcoursup	8
A. La structuration du système d'enseignement supérieur français.....	8
1) La signification du terme « politique » dans notre rapport	8
2) Structure de l'offre de formation supérieure en France et système dual	8
3) Dimensions structurelles et pédagogiques de la réussite étudiante	9
4) Système d'enseignement supérieur : décentralisation, internationalisation, professionnalisation, massification.....	9
5) L'université française, accessible au plus grand nombre	11
6) La préoccupation de la réussite en France au cœur de la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe.....	12
7) Démographie étudiante et inégalités du recrutement : le cas des CPGE.....	13
8) Significations de l'échec et politiques publiques pour la réussite.....	14
9) Échec et orientation : de l'orientation active à Parcoursup	15
10) L'ouverture sociale des CPGE.....	18
B. Les réussites à l'université	20
1) Une réalité : échecs et réussites en premier cycle.....	20
2) Réussites plurielles à l'université	21
3) Réussites plurielles dans le secondaire.....	22
II. Etat des lieux des apports des recherches en sciences de l'éducation sur les premiers cycles de l'enseignement supérieur : l'évaluation des politiques et des dispositifs	24
A. Les facteurs de réussite ou d'échec	24
B. Les dispositifs d'aide à la réussite	32
1) L'orientation active.....	32
2) Le tutorat	33
3) Le plan « pour la réussite en licence » (PRL).....	34
4) Les dispositifs et les pratiques des CPGE pour faire réussir.....	36
5) Vers un élargissement du modèle des CPGE à l'ensemble de l'enseignement supérieur ? ..	40
III. Les transformations pédagogiques de l'enseignement supérieur et la recherche en pédagogie	42
A. La pédagogie universitaire : le changement dans la continuité	42
1) La recherche en pédagogie universitaire et la fin du cours magistral ?	42

2) Les attentes des étudiants en matière de pédagogie à l'université.....	44
3) Le rôle des pouvoirs publics et des établissements dans le soutien à l'activité pédagogique des enseignants-chercheurs	46
4) « C'est en enseignant à l'université qu'on apprend à enseigner » ?Ou quelle formation continue pédagogique des enseignants-chercheurs ?.....	48
5) Exemple de trois dispositifs pour la formation pédagogique des enseignants-chercheurs ..	49
6) La formation initiale en pédagogie des débutants.....	50
B. La pédagogie universitaire numérique au service de la réussite étudiante ?	52
Conclusion générale	59
Bibliographie	63

Introduction

La volonté de faire réussir les étudiants¹ s'inscrit dans une ambition politique, celle de faire évoluer le niveau de qualification de la jeunesse dans « une société de la connaissance » appelée à se transformer. Le XX^e siècle a été celui de l'allongement de la durée des études du certificat d'études primaires, jusqu'au baccalauréat. La perspective d'une poursuite d'études au-delà du baccalauréat marque l'entrée dans le XXI^e siècle avec la loi Fillon (2005). Aujourd'hui, dans le prolongement des mesures antérieures, la loi ORE « *Orientalion et réussite des étudiants* » prône la prise en charge des parcours personnalisés des étudiants par l'accompagnement. Dans ce but, une meilleure reconnaissance de l'investissement des enseignants-chercheurs dans le domaine pédagogique est annoncée.

Le rapport que nous remettons au Cnesco en ce mois de mai 2019 reprend les grandes étapes des politiques d'aide à la réussite de 1998 à 2018. Parallèlement, il dresse un état des lieux des recherches en sciences humaines et sociales qui ont analysé :

- les effets de ces politiques, des dispositifs et des pratiques mis en œuvre pour faire réussir les étudiants, notamment avec le numérique ;
- les dimensions pédagogiques du métier d'enseignant-chercheur.

A chaque étape, le rapport établit une comparaison entre classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et premiers cycles universitaires formulant l'hypothèse du possible transfert de méthodes pédagogiques des CPGE à ces premiers cycles. L'équipe réunie pour sa rédaction est constituée de six chercheurs en sciences de l'éducation membres du laboratoire Cirnef (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation), Claudie Bobineau, Carole Daverne-Bailly, Emilie Dubois, Thierry Piot² et Judit Vari, sous la direction scientifique d'Emmanuelle Annot³. Cette équipe défend l'originalité d'une approche interdisciplinaire propre aux sciences de l'éducation, qui conjugue recherche en pédagogie et analyse socio-politique du système d'enseignement supérieur français. Le texte du rapport s'appuie sur une littérature scientifique abondante dont les membres de l'équipe sont parfois les auteurs, des travaux empiriques réalisés exclusivement pour répondre à la commande du Cnesco, des documents institutionnels disponibles pour la communauté universitaire.

Le rapport est structuré en trois parties.

La première partie du rapport « *Politiques d'aide à la réussite du tutorat à Parcoursup* » présente les politiques d'enseignement supérieur pour l'aide à la réussite conduites au cours des deux dernières décennies. Dans un premier temps, elle montre les particularités du système d'enseignement supérieur français organisé selon un système dual où cohabitent universités et CPGE. Elle précise les dimensions de la réussite étudiante dans les politiques publiques en matière d'orientation et de formation, en présentant les mesures clés et le processus de pilotage qui a été associé à leur exécution. Dans un second temps, la première partie interroge le terme de « réussite » à partir des travaux sur les parcours des étudiants qui peuvent être comparés à ceux conduits auprès des lycéens. Elle se termine en faisant état des tensions entre réussite universitaire et réussite éducative,

¹ Nous emploierons dans ce rapport le masculin générique qui s'applique à des humains femmes ou hommes.

² Thierry Piot est directeur du Cirnef (EA7454, Normandie Université).

³ Emmanuelle Annot est directrice du Cirnef site de Rouen (EA7454, Normandie Université).

invitant à entrer dans la seconde partie du rapport pour les expliciter grâce aux résultats des recherches sur les dispositifs.

La seconde partie du rapport « *Etat des lieux des apports des recherches en sciences de l'éducation sur les premiers cycles de l'enseignement supérieur : l'évaluation des politiques et des dispositifs* » présente d'abord les principaux résultats des recherches sur les conditions de la réussite académique des étudiants qui peuvent guider non seulement les décideurs mais aussi les enseignants du supérieur dans l'exercice de leur métier ou de leur fonction. Une attention particulière est portée à l'orientation et à la transition secondaire/supérieur qui produit un changement dans la vie quotidienne du jeune. En effet, le niveau académique du parcours antérieur n'est pas sans influences sur l'entrée dans l'enseignement supérieur. De plus, la manière dont les étudiants interprètent les attentes de l'institution dès leur entrée à l'université peut conduire à des malentendus parfois sources de rupture dans leur parcours. Pour mener les étudiants à la réussite académique, tant à l'université qu'en CPGE, plusieurs dispositifs ont été conçus. La seconde partie présente les principaux résultats des recherches sur les effets de ces dispositifs et questionne le possible transfert du modèle pédagogique des CPGE aux premiers cycles. Les résultats de ces travaux sont riches d'enseignements sur le rapport aux études des étudiants des premiers cycles, leurs besoins et leurs attentes. Ils peuvent être mis au profit d'une réflexion plus large sur les dimensions d'une pédagogie de l'enseignement supérieur dans les premiers cycles universitaires et sur le rôle des enseignants-chercheurs, objets de la troisième partie.

La troisième partie « *Les transformations pédagogiques de l'enseignement supérieur et la recherche en pédagogie* » replace les travaux récents sur la pédagogie universitaire dans la tradition des recherches en pédagogie, fondatrice des sciences de l'éducation. Elle met en perspective les modèles pédagogiques dominants à l'université, cours magistral en amphithéâtre ou méthodes actives moins développées mais valorisées par les pouvoirs publics avec les besoins exprimés par les étudiants des premiers cycles. Notamment, elle compare les avis des étudiants sur leur expérience de formation à l'université avec ceux des élèves des CPGE. Elle porte une réflexion sur les conditions de l'engagement des enseignants-chercheurs dans la réflexion pédagogique et s'interroge sur la place du numérique pour améliorer la qualité des apprentissages. Encore une fois, le caractère multidimensionnel de l'expérience étudiante et l'importance des médiations humaines dans les environnements technologiques (Linard, 1990 ; Fichez, 1996) sont soulignés, le numérique agissant comme analyseur du système d'enseignement universitaire (Annoot & Bertin, 2013).

Enfin, la conclusion synthétise les principaux résultats du rapport puis ouvre sur des perspectives de recherche autour de l'orientation et de la formation des étudiants, notamment au sein du laboratoire Cirnef en coopération avec des partenaires nationaux et internationaux.

I. Politiques d'aide à la réussite du tutorat à Parcoursup

A. La structuration du système d'enseignement supérieur français

Résumé du chapitre : L'université française a connu de grandes réformes au cours des deux dernières décennies. La particularité du système éducatif français est la présence des CPGE aux côtés des premiers cycles universitaires. La réussite de tous les étudiants constitue un objectif clairement annoncé par les politiques publiques au cours de cette période quel que soit l'établissement fréquenté. Plusieurs mesures ont alors été prises pour l'atteindre.

1) La signification du terme « politique » dans notre rapport

L'objet du rapport est d'abord de décrire les grandes orientations des politiques publiques qui ont conduit à structurer le système d'enseignement supérieur français depuis sa massification au cours des années 1990 jusqu'à aujourd'hui. Il convient donc de définir ce que nous entendons par « politiques publiques » en référence à l'action publique. Le terme « politique » est polysémique (Hassenteufel, 2011). Notre rapport se situera du côté de « l'autorité publique » et du « programme d'action » et ne fera pas référence, par exemple, « aux partis politiques » et à leurs positions de pouvoir à propos du système éducatif. D'une part, nous porterons une attention particulière aux « institutions et aux acteurs formant l'Etat » : les universités, les CPGE, les enseignants du supérieur qui exercent leur activité dans ces établissements publics, ce qui nous renvoie au terme « dérivé du grec polis et politeia (au sens de « chose publique », c'est-à-dire l'ensemble des acteurs et des institutions composant la cité) » (Hassenteufel, 2011, p.7). D'autre part, nous nous intéresserons « aux programmes d'actions suivis par ces autorités étatiques ». Ainsi, nous analyserons les orientations du système d'enseignement supérieur de la France en Europe au cours des deux dernières décennies au prisme des dispositifs d'aide la réussite des étudiants en premier cycle portés par les politiques publiques, du « tutorat » à Parcoursup. Dans ce but, il convient d'abord de bien comprendre son fonctionnement et ses particularités héritées de son histoire.

2) Structure de l'offre de formation supérieure en France et système dual

La structure de l'offre de formation supérieure en France (Garcia, 2010) présente des particularités. André Legrand les décrit ainsi : « La distinction entre universités et grandes écoles, héritée du XIX^e siècle, reste donc une spécificité forte du système français et ni la loi de 1984, ni celle de 2007 n'ont eu pour objet de revenir sur ce dualisme du système. » et ajoute que, si d'autres pays européens n'ignorent pas cette distinction, « [...] il n'y a qu'en France que celle-ci s'exerce au détriment des universités » (Legrand, 2012, p.210). Le maintien de cette spécificité française a fait l'objet de critiques parce qu'elle semble contredire les principes d'égalité des chances prônés par les pouvoirs publics à travers la démocratisation de l'enseignement supérieur amorcée au cours du XX^e siècle. Ainsi, en 1995, le philosophe Alain Renaut dénonce « la misère de l'université comme option politique » et s'exprime à propos du dualisme entre universités et grandes écoles : « Ainsi pouvait-il devenir tentant et politiquement acceptable, en France plus qu'ailleurs, d'abandonner les universités à elles-mêmes et à leur misère, puisque l'indispensable approvisionnement en cadres était assuré, dans de petites institutions où, à l'écart des bataillons de plus en plus serrés des étudiants, les meilleurs élèves des lycées, soustraits d'emblée à l'Université par le système des classes

préparatoires, faisaient efficacement l'acquisition des qualifications professionnelles les plus élevées. Ce pourquoi il n'est pas socialement insensé que 30 % du budget de l'enseignement supérieur soient consacrés à faire fonctionner un secteur qui concerne 4 % des étudiants. » (Renaut, 1995, p. 52). Bien que depuis la publication de cet ouvrage l'accès aux CPGE se soit élargi à une diversité de publics, cette critique du système dual reste malgré tout récurrente. En 2011, les sociologues Romuald Bodin et Mathias Millet mettent en question une supposée « égalité des chances » dans le système éducatif par ces mots : « Il est contradictoire, en effet, de prétendre travailler à l'égalisation des chances et à la démocratisation de l'accès au savoir dans la conservation d'un système structurellement inégalitaire dont les effets sont visibles, comme on a essayé de le montrer, tant en amont qu'en aval de l'entrée dans le supérieur » (Bodin & Millet, 2011, p. 241).

3) Dimensions structurelles et pédagogiques de la réussite étudiante

Dans ce contexte caractérisé par le maintien d'un système dual, l'objectif de LA réussite étudiante au nom de l'élévation du niveau de qualification de la jeunesse et de la cohésion sociale, objectifs rappelés par les pouvoirs publics au cours des vingt dernières années, reste toujours d'actualité. Si les universitaires jouent un rôle déterminant dans la formation intellectuelle des publics étudiants à différents âges de la vie adulte en formation initiale ou continue, les décideurs, par les choix politiques qu'ils opèrent et leurs modalités de mises en œuvre, exercent également une influence sur l'avenir des étudiants. Par exemple, les modalités de sélection pour certains cursus, les possibilités de réorientation à l'intérieur du système ou de reconnaissance des acquis, les investissements dans les équipements collectifs déterminent en partie les parcours des étudiants. De plus, le montant et la durée des bourses allouées aux étudiants de premiers cycles ont des répercussions sur leur rapport aux études. L'intérêt récent que portent les pouvoirs publics et la recherche en éducation à la pédagogie universitaire ne doit pas faire perdre le cap d'une réflexion sur la structuration du système d'enseignement supérieur et sur les conditions dans lesquelles les étudiants apprennent. Pour aborder la question de la réussite étudiante, notre rapport s'appuiera donc sur des recherches en sciences humaines et sociales qui apportent non seulement des éléments de compréhension sur la structure du système universitaire et ses transformations, mais aussi sur les dispositifs et pratiques pédagogiques mis en œuvre dans les filières de l'enseignement supérieur des premiers cycles.

C'est aussi la démarche adoptée par les pays du Sud aujourd'hui préoccupés par la qualité de l'enseignement supérieur. Comme en témoignent les communications du dernier congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) à Cotonou en mai 2018, les pays d'Afrique sensibles à l'amélioration des méthodes d'apprentissage ne sont pas indifférents aux investissements nécessaires pour construire un cadre de travail adapté à l'effectif des inscrits et permettre des conditions d'études propices à l'élévation du niveau de qualification de la jeunesse (Blé, 2017).

4) Système d'enseignement supérieur : décentralisation, internationalisation, professionnalisation, massification

Dans un second temps, nous pouvons nous attarder sur le terme de système d'enseignement supérieur. Il fait écho aux interrelations qui déterminent l'organisation de cet échelon du système éducatif qui s'est complexifiée avec la décentralisation, l'internationalisation des formations universitaires et leur professionnalisation. Ainsi, par exemple, Daniel Filâtre (2003) emploie l'expression de « *systèmes régionaux d'enseignement supérieur* » pour illustrer le poids de la Région

(en tant qu'institution) dans l'organisation des politiques locales et la régulation entre les acteurs (entre le niveau central et les niveaux locaux) (Annoot, 2012).

En 1999, les pays européens décident de construire l'espace européen de l'enseignement supérieur et d'harmoniser les cursus en trois niveaux : licence, master, doctorat, pour la mobilité des étudiants et des travailleurs. En France, ces mesures s'appliquent au début des années 2000 avec la transformation de l'offre de formation universitaire structurée initialement en DEUG, licence, maîtrise, DEA/DESS et doctorat. Les établissements développent une politique incitative de transformation des cursus reliée au processus d'habilitation des formations par l'État. A l'heure de l'harmonisation européenne des diplômes, les États se sont saisis de cette transformation pour tenter de résoudre ce qui était considéré comme des problèmes sous-jacents au fonctionnement existant (Musselin, 2008).

En France, la volonté politique portée par le rapport Attali (1998) d'atténuer les effets du dualisme entre universités et grandes écoles (Legrand, 2012) grâce au système LMD n'a pas abouti. Toutefois, des conventions et des jeux d'équivalences entre les parcours ont bien été élaborés. Les changements opérés par le processus de Bologne ne se sont pas limités à une modification de l'architecture des formations, mais ont été porteurs de nouvelles orientations pour le monde universitaire désormais tourné vers l'employabilité des étudiants, la formation tout au long de la vie. Ces dernières dimensions renvoient plus précisément au projet pédagogique de Bologne (Lanares & Poteaux, 2013) moins connu que le projet politique visant l'harmonisation et les échanges entre étudiants rendu célèbre par le programme Erasmus. L'approche par compétences sous-tendue par le processus de professionnalisation modifie désormais la composition des formations universitaires et s'appuie sur le développement de méthodes pédagogiques mettant l'étudiant en action : pratique de l'alternance, stages, pédagogie de groupe, analyse de pratiques, études de cas, pédagogie de projet.

Les principes de démocratisation et d'internationalisation des formations universitaires s'articulent avec celui de leur professionnalisation. Nous citerons à ce propos les définitions de Jose Rose sur ce que recouvre ce processus auquel le Céreq consacre un dossier complet en 2008 : « *La question de la professionnalisation est ainsi devenue un des enjeux essentiels de l'université. Elle interroge en effet les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève également des interrogations théoriques, par exemple sur la façon dont s'acquièrent et s'articulent savoirs pratiques et théoriques, compétences techniques et générales* » (Rose, 2008).

Le terme de professionnalisation renvoie à celui d'employabilité cité précédemment, mais porte aussi en lui l'idée d'une réciprocité entre université et monde du travail l'un nourrissant l'autre et vice-versa. Les formations dites professionnalisantes existaient bien à l'université avant le système LMD (Agulhon, Convert, Gugenheim & Jakubowski, 2012). Ce qui change institutionnellement c'est la fin de la distinction entre formations professionnalisantes et formations académiques, pour tendre vers des formes d'hybridation : « *La formation conduisant au diplôme national de master s'appuie sur une activité de recherche pouvant être présente sous plusieurs formes : unités de recherche labellisées, équipes émergentes, y compris de recherche technologique. Cette activité de recherche doit concerner directement l'établissement accrédité, seul ou en partenariat avec d'autres établissements de recherche ou d'enseignement supérieur ou avec les milieux économiques, culturels ou sociaux* (Arrêté master, article 17, JORF n°0027 du 1 février 2014 page 1922). De plus, Josef Kavka

(2017) précise l'absence de consensus et la grande diversité des normes et des recommandations véhiculées dans le cadre du processus de Bologne. Il insiste sur la nécessité de « *distinguer d'abord les différents projets nationaux de professionnalisation en analysant ensuite d'éventuelles influences européennes* » (Kavka, 2017, p.23).

L'université française est donc au cœur de multiples influences. Lessard & Bourdoncle (2002) définissent trois modèles d'universités : université libérale, *l'éducation libérale ou le savoir désintéressé*, université de recherche, *une communauté vouée à la recherche scientifique* et université de service, *l'université au service du progrès social ou le savoir utile*, (Whitehead, 1929). Selon les auteurs : « *L'université actuelle, c'est un peu cela : un dialogue et un conflit à la fois continu et contenu entre ces trois modèles. Conflit continu parce qu'ils cohabitent en permanence sur les mêmes campus avec leurs conceptions et leurs revendications souvent différentes. Conflit contenu parce que, comme nous l'avons vu, ils se recoupent malgré tout en partie [...]* » (Lessard & Bourdoncle, 2002, p.146).

Si structurellement la France se distingue par la présence de CPGE à côté des universités, le système d'enseignement supérieur se caractérise par sa complexité : interrelations avec les instances régionales, nationales, européennes et avec le monde du travail et diversité des établissements et des filières qui le composent. Au sein de ce système, l'université accueille le plus grand nombre d'étudiants et cette massification est aussi le produit de son histoire.

5) L'université française, accessible au plus grand nombre

À l'aube des années 1990, la France est dirigée par le Président François Mitterrand pour un second septennat⁴. L'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000 est annoncé par le ministre Jean-Pierre Chevènement. L'afflux massif de lycéens d'abord en classe de seconde puis de « *nouveaux étudiants* » (Erlich, 1998) sur les bancs des premiers cycles de l'enseignement supérieur est constatée. « *La forte croissance de la demande d'éducation supérieure a concerné de nouveaux publics et, désormais, la démographie étudiante déborde largement les enfants des classes moyennes entrés à l'université au cours des années 60. Les effectifs d'étudiants ont connu une évolution considérable, puisqu'ils ont été multipliés par sept entre 1960 et 1995*» (Legrand, 2012, p.211). L'instruction supérieure est aussi considérée comme un facteur de promotion sociale pour les familles (Erlich, p. 44). Une politique ambitieuse de construction de bâtiments universitaires appelée « *Plan Universités 2000* » est alors lancée par l'État avec les collectivités territoriales dans le cadre du schéma de développement de l'enseignement supérieur.

À cet afflux d'étudiants sur les bancs des universités succède une période de stabilisation des effectifs voire de baisse dans certains secteurs. L'université reste le lieu qui ouvre ses portes à tous les bacheliers et qui, en France, comparativement aux autres pays européens, pratique des frais d'inscription modestes (Annot, 2012) : « *L'université présente des atouts pour être accessible au plus grand nombre. Tout étudiant titulaire du baccalauréat peut s'y inscrire. La faiblesse des droits*

⁴ « Dans l'histoire de la Cinquième République, l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République en mai 1981 constitue un tournant politique. Ce socialiste a été élu sur la base du programme commun d'union de la gauche, dont l'un des axes majeurs était la lutte contre les inégalités sociales. La politique du nouveau ministre de l'Éducation nationale s'inscrit d'emblée dans cette ligne. Dès le 1^{er} juillet 1981, par voie de circulaire, Alain Savary décide la mise en place de la politique d'éducation prioritaire, avec la création de zones prioritaires (ZP). Il s'agit de « contribuer à corriger cette inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » (Heurdière, 2014, p.155).

d'inscription à l'université, l'existence d'un système d'aide au logement qui concerne une grande partie des jeunes à un niveau élevé, le maintien des prestations familiales au-delà de 18 ans constituent un effort important (Haut-commissariat à la jeunesse, 2010) ». Il semble toutefois utile de replacer cette histoire française dans une perspective européenne et de présenter les grands axes des mesures prises en faveur de la réussite académique des étudiants au niveau national.

6) La préoccupation de la réussite en France au cœur de la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe

Le rapport Eurydice de 2014 sur la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe indique que l'Union européenne s'est fixée un objectif de 40 % des 30-34 ans en possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou équivalent en 2020. Cela suppose non seulement une amélioration du taux d'accès à l'enseignement supérieur mais aussi une amélioration du « taux d'achèvement » se rapportant « à une estimation de la proportion d'étudiants s'inscrivant à un programme qui poursuivront leurs études jusqu'à leur terme » (p.29). La France se distingue des autres pays d'Europe par les mesures de soutien qu'elle a mises en œuvre pour améliorer le taux de rétention des étudiants : « le concept répandu de la rétention correspond à la mesure dans laquelle les apprenants demeurent dans un établissement d'enseignement supérieur et y progressent pour terminer leur programme d'études dans un délai donné » (p.29). La France mesure systématiquement les taux d'abandon à la fin de la première année comme l'Italie, le Royaume-Uni, l'Islande et le Portugal. Le rapport précise que la France, l'Autriche et la Norvège utilisent la méthode des échantillons transversaux (mesure du nombre de diplômés au cours d'une année civile donnée qui se sont inscrits au programme un certain nombre d'années auparavant) et celle des cohortes réelles (enquêtes ou registres portant sur des étudiants individuels, de leur inscription à l'obtention de leur diplôme) pour calculer les taux d'achèvement. En appui sur les visites d'établissements, le rapport souligne que toutes les universités ont cherché à améliorer les services d'orientation ou « du moins de veiller à ce que des services d'orientation soient proposés à ceux qui en ont le plus besoin » (p. 40).

L'université n'est pas le seul élément du système d'enseignement supérieur en France puisque plusieurs types d'établissements cohabitent dans le paysage français. Certes, six étudiants sur dix sont inscrits à l'université, mais cette part a diminué au cours des cinquante dernières années au profit de l'enseignement supérieur privé comme l'indique le rapport annuel sur « L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche (EESR) » (avril 2017) : « Depuis 2000, les inscriptions dans l'enseignement supérieur privé ont cru de 62 %, alors que les effectifs totaux progressaient de 18 % sur la même période. Le secteur privé compte 450 000 étudiants inscrits en 2015, ce qui représente une inscription sur six. Il accueille environ un tiers des effectifs des STS et des écoles d'ingénieurs, et la totalité des écoles de commerce, gestion et comptabilité. » Les étudiants n'évoluent pas en circuit fermé et effectuent parfois des passages de l'une à l'autre filière à l'intérieur du système : « 46 % des bacheliers inscrits pour la première fois en L1 en 2012 ne sont plus inscrits en Licence deux ans après. Certains d'entre eux se sont réorientés vers d'autres formations universitaires (3 %), pour la plupart en IUT (2 %), mais la grande majorité d'entre eux ont quitté l'université (43 %). Ces trajectoires ne sont pas nécessairement synonymes d'échec puisqu'une partie des sortants de l'université se réorientent vers d'autres filières d'enseignement : STS, écoles d'ingénieur, de management, de santé ou d'arts. » (EESR, avril 2017).

Forte de cette ouverture, l'université n'en est pas moins préoccupée par les conditions de réussite des étudiants qu'elle accueille et qui ne sont pas les mieux préparés culturellement et socialement aux exigences du monde des formations supérieures. Si la démographie étudiante a globalement augmenté avec le processus de massification des études supérieures, des disparités peuvent être constatées, en particulier en étudiant le recrutement en CPGE.

7) Démographie étudiante et inégalités du recrutement : le cas des CPGE

Pour les meilleurs élèves de l'enseignement secondaire, les CPGE – dont l'effectif, qui augmente depuis 2003 en raison du processus général de démocratisation du supérieur, est de 86 473 (Repères et références statistiques⁵, 2017) – représentent une voie privilégiée d'accès aux grandes écoles même si, dans les années 1990, les voies et les modalités de cet accès se sont élargies. Elles sont réparties en trois filières : littéraire, économique et commerciale, scientifique, cette dernière concentrant près des deux tiers des effectifs.

Cette spécificité française, qui n'est pas affectée par la forte expansion des effectifs étudiants du premier cycle au cours des 30 dernières années et accueille moins de 7 % d'une classe d'âge, est remise en question en raison d'un recrutement qui évolue peu depuis 2003 (Baudelot *et al.* 2003 ; Dutercq & Masy, 2016), à l'exception de l'accès des femmes aux filières traditionnellement masculines (mais pas les plus prestigieuses). Ce recrutement se caractérise par des disparités scolaires, sociales, de genre et territoriales :

- Sur 42 700 nouveaux étudiants entrant en première année, 98,8 % obtiennent leur baccalauréat à la session 2016 (RERS, 2017) : 92,8 % un baccalauréat général, 5,8 % un baccalauréat technologique et 0,2 % un baccalauréat professionnel (les 1,2 % autres sont déjà bacheliers et proviennent d'autres filières de l'enseignement supérieur). Les bacheliers scientifiques restent les plus nombreux (69,9 % dans l'ensemble des CPGE et 93,5 % en CPGE scientifique). La filière économique et commerciale, qui accueille 10,4 % de bacheliers technologiques, est celle qui a le recrutement le plus diversifié.
- Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 51,7 % des effectifs en CPGE, contre 7,2 % d'enfants d'ouvriers (RERS, 2017). On observe une nette surreprésentation des milieux supérieurs et enseignants : par exemple, les premiers représentent 14 % des élèves de 6^e ; ils sont près de 45 % en CPGE scientifique sept ans plus tard (Dutercq & Masy, 2016). La part des étudiants issus de milieux populaires n'a pas évolué ces dix dernières années, malgré une hausse importante du taux de boursiers (Masy, 2014).
- Les femmes représentent 42,6 % des effectifs totaux. La féminisation est très hétérogène selon la filière : alors que les femmes représentent près des trois quarts des effectifs en CPGE littéraire et 55,4 % des inscrits en CPGE économique et commerciale, elles sont moins d'un tiers en CPGE scientifique (elles s'orientent majoritairement vers les classes biologie chimie physique et sciences de la terre et vétérinaire ; elles sont sous-représentées en mathématiques physique et en classes étoiles) (RERS, 2017)
- Les CPGE ne sont pas réparties de façon uniforme sur le territoire : un étudiant sur trois étudie en Île-de-France et, à elle seule, la ville de Paris concentre près d'un étudiant en CPGE sur cinq ; cette répartition est stable dans le temps (Enseignement supérieur et recherche, 2016). Un rapport du Sénat (2007) souligne, quant à lui, que près du quart des départements

⁵ RERS : Repères et références statistiques.

français sont dépourvus de CPGE, de même que les lycées situés dans les zones urbaines peu favorisées.

Des mesures ont été mises en œuvre pour soutenir le développement des CPGE et élargir leur recrutement social (Albouy & Tavan, 2007 ; Allouch & van Zanten, 2008 ; Allouch & Buisson-Fenet, 2008 ; Dutercq, 2009 ; Daverne & Dutercq, 2013 ; Pasquali, 2014), dont l'élitisme a été souligné dès les années 1980 (Bourdieu, 1989).

Ces efforts de démocratisation des CPGE ont toutefois davantage profité aux jeunes des classes moyennes qu'à ceux des classes populaires (Dutercq & Masy, 2016). La démocratisation dont les CPGE ont fait l'objet est de plus ségrégative : d'un côté, les plus prestigieuses restent l'apanage des enfants de la bourgeoisie économique et culturelle qu'elles préparent à intégrer les très grandes écoles, gage d'accès aux positions de pouvoir ; d'un autre côté, les CPGE « périphériques » ou « de second rang » se présentent comme une alternative à l'université, recherchée par tous ceux qui disposent de résultats scolaires convenables à la sortie du secondaire et d'un niveau suffisant d'information ou de conseil (Daverne & Dutercq, 2013). Blanchard *et al.* (2017), qui distinguent les « grands » et « petits/moyens » lycées, rappellent que les élèves des CPGE sont sélectionnés et qu'un classement au sein de la distinction a lieu.

Dans ce système dual tel que nous l'avons décrit, nous pouvons nous interroger sur la signification de l'emploi de l'expression « échec à l'université » par les pouvoirs publics et recenser les mesures qui ont été prises pour l'élévation du niveau de qualification de la jeunesse et la recherche d'équité entre les lycéens ou les étudiants. Jusqu'à ce jour, la structure du système d'enseignement supérieur proposant des premiers cycles parfois qualifiés de « protégés » n'a pas été remise en question par ces dispositions.

8) Significations de l'échec et politiques publiques pour la réussite

La question de l'échec à l'université est révélatrice « des aspirations d'une société donnée » : « On ne parle d'échec que s'il règne un certain consensus sur l'idée que la participation et la réussite d'un plus grand nombre de jeunes à tel ou tel palier du système éducatif constituent un bienfait non seulement individuel mais aussi collectif, voire une exigence en regard d'un certain nombre d'évolutions et/ou en fonction de projets de société nouveaux » (Romainville & Michaut, 2012, p. 252). Depuis la fin des années 1990, une série d'initiatives telles que la mise en œuvre du tutorat, puis le plan pour la réussite en licence (PRL) et plus récemment la loi « Orientation et réussite des étudiants » dite loi ORE, illustrent la volonté politique de pallier l'échec des étudiants par l'augmentation du taux de réussite aux examens sans que la structure du système d'enseignement supérieur décrite précédemment ne fasse l'objet de transformations plus profondes. En 2000, dans un ouvrage intitulé « L'échec dans l'université de masse », Marc Romainville soulignait que l'efficacité du système universitaire français était perpétuellement remise en question par l'annonce du taux d'échec en premier cycle, information généralement relayée par les médias. Ce taux d'échec des étudiants de premier cycle a été et reste régulièrement perçu comme un frein à la performance de notre système universitaire (Annot, 2012) d'abord d'un point de vue économique puisqu'il constitue un investissement à fonds perdus, et qu'il nuit aux ambitions relatives à l'élévation du niveau de qualification des jeunes. Ensuite, la question de « la justice sociale » est souvent évoquée pour remédier à la question de l'échec : « En effet, si l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur devient une donnée cruciale pour l'avenir des jeunes, l'idéal démocratique voudrait que

chacun d'eux démarre avec les mêmes chances de succès. Or, il n'en est rien. [...] L'échec frappe plus durement les étudiants provenant de milieux socioculturels modestes. » (Romainville & Michaut, 2012, p. 253). **En 2007, le plan pour la réussite en licence (PRL) est lancé** dans l'objectif de conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans le PRL, « la souplesse des parcours et l'orientation progressive sont à l'honneur contre une spécialisation précoce et un déterminisme de l'orientation » (Annoot, 2012, p. 119).

9) Échec et orientation : de l'orientation active à Parcoursup

L'interprétation de l'échec académique en première année du premier cycle universitaire renvoie très fréquemment à une mauvaise orientation du lycéen. Valérie Péresse, ministre de l'enseignement supérieur, dans un éditorial d'une brochure de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) déclare ainsi l'urgence d'une réforme pour y remédier : « *Nous ne pouvons plus accepter que plus de 50 % des étudiants inscrits en licence ne terminent pas leur cursus* » (Onisep, 2008, p. 1). À cette préoccupation s'ajoutent des considérations éthiques relatives à la question de l'égalité entre les lycéens et les étudiants dans leurs choix d'orientation et leurs conditions de vie et d'études. À partir du milieu des années 2000, la volonté politique de permettre aux lycéens une orientation réussie dans l'enseignement supérieur est clairement associée à la lutte contre l'échec. Ainsi en témoigne Patrick Hetzel dans l'introduction de son rapport « *De l'Université à l'emploi : Les taux d'échec dans certaines filières, ou l'existence d'effectifs importants dans des filières avec très peu de débouchés, constituent un gâchis humain et fragilisent l'ensemble de notre système d'enseignement supérieur* » (Hetzel, 2006, p. 11).

Depuis la mise en œuvre du processus de Bologne en France et du système LMD puis de la loi de 2007 relative aux libertés et aux responsabilités des universités, dite loi LRU, deux nouvelles dispositions au service de la réussite étudiante sont adoptées :

- la construction d'un projet personnel et professionnel par l'étudiant que l'Office national d'information sur les études et les professions (Onisep) illustre par ces mots :

« Tout au long du parcours, les étudiants auront à faire des choix, à se projeter dans la suite de leurs études et dans le monde professionnel. Cela nécessitera des recherches pour connaître les formations, les parcours possibles, le monde professionnel » (Onisep, 2008, p. 9).

- le principe de l'accompagnement par les enseignants du supérieur du parcours de l'étudiant pour son orientation et son insertion professionnelle.

Un dispositif « d'orientation active » des lycéens est alors lancé. Dans un courrier adressé à la ministre Valérie Péresse en introduction de son rapport *Renforcer l'orientation active - Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur*, le 27 juillet 2009, Bernard Saint-Girons décrit les modalités du dialogue à établir avec le lycéen puis l'étudiant pour une orientation réussie :

« Une orientation active comprenant ainsi quatre étapes -information, dialogue et conseil, pré-inscription, accueil et accompagnement à l'université- s'inscrira pleinement dans une logique de parcours ; elle se déroulera tout au long du cycle terminal du lycée, dans le prolongement du parcours de découverte des métiers et des formations, et se poursuivra au cours de la première année dans l'enseignement supérieur. Il s'agit, en privilégiant la continuité, de favoriser l'émergence d'un projet offrant à l'élève les meilleures chances de réussite » (Saint-Girons, 2009, p.6).

Le PRL, lancé en 2008 par Valérie Pécresse, définit les étapes du projet du lycéen devenant étudiant puis futur professionnel dans la vie active :

« L'accompagnement des étudiants sera lui aussi adapté aux moments du parcours (réorientation en milieu de première année, choix d'études longues ou courtes au milieu de la licence, choix de spécialisations au passage entre la licence et le master, moment d'entrée dans la vie professionnelle) et aux problématiques particulières du public (ses relations avec la formation et avec le monde professionnel, ses projets, ses possibilités et ses contraintes...) » (Onisep, 2008, p. 10).

Le tirage au sort pour l'accès à l'université dans certaines filières en 2017 et les mauvais chiffres des taux de réussite en première année sonnent le glas de la plateforme *Admission post-bac (APB)* permettant « l'orientation active » du lycéen : « *Non seulement le précédent système d'admission post-bac était basé sur le tirage au sort, mais en plus, 60 % des étudiants échouent à parvenir au terme de leur licence en trois ans. Parmi ces étudiants, on observe environ la moitié d'abandon et la moitié de réorientation* » (Dossier de presse *Parcoursup*, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, avril 2018, p. 7). Une nouvelle fois, « *Lutter contre la sélection par l'échec pendant le premier cycle* » est l'ambition affichée du Plan étudiants, présenté le 30 octobre 2017 par Édouard Philippe, Premier ministre, Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale (Dossier de presse *Parcoursup*, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, avril 2018, p. 7). A l'automne 2017, une consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur réunit onze groupes de travail composés de représentants de l'enseignement supérieur et de l'enseignement scolaire. Daniel Filâtre recteur de l'académie de Versailles, en est le rapporteur général : « *En effet, à la suite des difficultés conjoncturelles importantes de la session APB de juin et juillet, le gouvernement a souhaité trouver des solutions durables et structurelles sur les modalités d'accès à l'enseignement supérieur afin de permettre à tous les bacheliers qui le souhaitent de pouvoir accéder à l'enseignement supérieur dans toute sa diversité et d'assurer leur réussite.* » (Rapport Filâtre, 2017, p. 2). Cette consultation aboutit à un ensemble de mesures présentées ainsi dans les conclusions du rapport publié en octobre 2017 : « *un système global au service de la réussite des étudiants lors des premières années d'études supérieures* » reposant sur « *quatre leviers indissociables : la préparation et l'accompagnement des lycéens, l'équité d'un modèle d'affectation, la transformation pédagogique des filières de formation, l'amélioration des conditions de la vie étudiante* » (Rapport Filâtre, 2017, p.33). Le dispositif *Parcoursup* est mis en œuvre au cours de l'année scolaire 2017/2018. Le 8 mars 2018, la loi « *Orientation et réussite des étudiants* » est lancée avec la clôture de la phase de saisie des vœux sur *Parcoursup* à la fin du mois de mars. Malgré le caractère récent de la mesure, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation nous donne de grandes tendances sur cette première année de mise en œuvre. En effet, une note publiée en mai 2018 présente, pour les élèves de terminale scolarisés en France, un ensemble d'indicateurs relatifs aux vœux d'orientation dans l'enseignement supérieur émis par ces élèves pour la rentrée 2018 dont nous citons les principaux résultats :

- composition de la liste de vœux sur *Parcoursup* : « *En moyenne, un candidat fait une liste composée de 7,4 vœux* » [...] « *La liste [individuelle de vœux] se compose à 35 % de vœux en Licence, à 32 % en BTS et à 13 % en DUT. Par rapport à 2017, on observe un report des vœux de Licence, principalement vers les BTS.* » [...] « *Les CPGE représentent 7 % des vœux de*

la liste en moyenne et la PACES 5 %. « Les candidats ayant fait un vœu en CPGE complètent généralement ce choix par un deuxième vœu en Licence (86 %) ».

- particularités des vœux dans *Parcoursup* selon les filières du baccalauréat : « Les terminales générales demandent plus souvent une Licence (en particulier les élèves des séries L et ES) ou une CPGE (terminales S) que les candidats de terminales technologiques et professionnelles. Les candidats de la filière professionnelle souhaitent avant tout une inscription en STS (84 % de la liste de vœux). Il en est de même pour ceux de la filière technologique (54 %) mais dans une moindre mesure, les formations en IUT étant aussi assez demandées (19 %). »
- disparités selon les filières du baccalauréat dans l'utilisation de *Parcoursup* : « De fortes disparités selon la série de baccalauréat préparée sont observées. Les élèves de terminale générale confirment plus souvent leurs vœux (à 97,5 %) et font une liste plus longue (7,8 vœux) que ceux de terminale professionnelle (85,6 % confirment ; 5,5 vœux). Parmi les candidats de terminale générale, ce sont encore les terminales S qui confirment le plus souvent (à 98,3 %) et formulent le plus de vœux (8,5). Les terminales ES viennent juste après (96,9 % de candidats effectifs pour 7,6 vœux). Ce sont donc les terminales L qui confirment moins souvent (95,9 %) et font nettement moins de vœux (5,9), quasiment au même niveau que les terminales professionnelles. »

Ces premières tendances sur la composition des listes de vœux (longueur et contenu), sur la confirmation des choix, montrent encore une fois que les lycéens se projettent dans l'enseignement supérieur et estiment leurs chances de réussite dans tel ou tel cursus de manière différenciée selon leurs filières. Leur parcours antérieur au lycée n'est donc pas sans influence sur leur parcours universitaire. Le dispositif *Parcoursup* est très récent. C'est un outil technique au service de l'orientation des jeunes. Comment les lycéens se saisissent-ils de cet outil et de ses fonctionnalités ? Son usage a été pensé avec la présence active du corps enseignant du second degré et de l'enseignement supérieur aux côtés des lycéens se préparant à devenir étudiants. Cette présence est-elle réelle, possible ? Comment s'exerce-t-elle ? A-t-elle une influence sur les choix opérés ? En marge de l'institution, quel rôle joue l'environnement familial dans *Parcoursup* ? Le dispositif mise sur la capacité des lycéens à se projeter dans les filières de l'enseignement supérieur. Possèdent-ils toutes les informations et les codes culturels pour se représenter leur avenir dans ce système ? Sont-ils tous en mesure d'identifier leurs atouts pour s'y insérer ? Quel rôle joue la prise en compte des conditions de vie dans les choix opérés et en particulier sur la mobilité ? Les acquis de la recherche en sciences de l'éducation, dont certains sont cités dans ce rapport, permettent d'élaborer un cadre théorique pour mener des recherches autour de ces questions, notamment :

- sur les inégalités d'accès des lycéens à l'enseignement supérieur (van Zanten, 2015) ;
- sur les usages du numérique par la jeunesse (Metton-Gayon, 2009) ;
- sur les pratiques de tutorat avec le numérique (Depover *et al.* 2011) ;
- sur les effets du dispositif « d'orientation active » (Obajtek, 2014) ;
- sur une pédagogie de l'orientation dans l'enseignement supérieur (Danvers, 2017).

Nous nous sommes intéressés aux conditions de l'orientation dans les premiers cycles et aux mesures mises en œuvre pour l'accessibilité aux études supérieures du plus grand nombre. La partie qui suit est précisément consacrée aux CPGE. Réputées être sélectives et profiter aux classes supérieures, les CPGE, dès 1985, ont entamé leur réforme pour une meilleure ouverture sociale destinée à récompenser le mérite.

10) L'ouverture sociale des CPGE

Pour les CPGE, la plus ancienne mesure nationale est, à partir de 1985, l'ouverture de classes préparatoires supplémentaires dans des établissements situés dans les villes moyennes ou des périphéries de grandes villes, afin d'offrir au plus grand nombre la possibilité d'accéder aux CPGE.

La réforme de 1995 concerne l'offre de formation, avec la création de nouvelles filières en CPGE littéraire, économique et commerciale, scientifique (les deux dernières s'ouvrent dorénavant aux bacheliers technologiques).

La lutte contre les disparités d'accès aux formations d'excellence passe aussi par la création en 2003 d'une nouvelle procédure de recrutement des élèves de CPGE. Celle-ci permet aux élèves candidats de classer 12 établissements à CPGE, qui reçoivent ces dossiers sans connaître leur classement. Cette disposition a pour objectif de permettre à davantage de candidats de ne pas s'interdire de prétendre à tel ou tel établissement réputé, tout en se préservant en incluant des établissements moins cotés.

En 2005, la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, renouvelée et précisée en 2010 (MEN, 2010), donne lieu à la création de la commission « ouverture sociale » de la conférence des grandes écoles (CGE). Elle propose des opérations d'information et de sensibilisation à la poursuite d'études post-baccalauréat d'excellence ; le développement de dispositifs comme *les Cordées de la réussite* (en 2008, dans le cadre de la dynamique *Espoir banlieues*) ; des opérations de communication relatives au financement des études supérieures ; l'objectif de 30 % de boursiers en CPGE (Jacques Chirac annonce en 2005 l'objectif d'un tiers de boursiers en CPGE en 2009 ; cet objectif fut ramené à 30 % par Nicolas Sarkozy en 2007, étendu à chaque établissement et repoussé à 2010) ; la valorisation de la voie technologique.

En 2007, Nicolas Sarkozy reprend la proposition de mise en place de quotas à la manière de ce qui existe aux États-Unis dans le cadre des *percentage plans* (Weil, 2005) : les 5 % des meilleurs élèves de terminale de chaque établissement scolaire disposent d'un droit d'accès aux CPGE et aux établissements bénéficiant du statut de grand établissement.

En 2009, les internats d'excellence sont créés et accueillent des étudiants de CPGE. La même année, des classes préparatoires (d'une durée de 3 ans) s'ouvrent aux bacheliers professionnels. En 2009 toujours, des cycles universitaires préparatoires aux grandes écoles (CUPGE) sont intégrés à l'université et se déroulent dans le cadre d'une licence.

En 2013, la conférence des grandes écoles signe un accord de partenariat avec *Passeport avenir* : il s'agit d'offrir un accompagnement individuel à des lycéens et étudiants pour leur faciliter la découverte du monde professionnel et l'accès aux filières d'excellence.

Ces grands dispositifs répondant à des incitations venues des organes de décision politique ont été complétés par des initiatives locales volontaristes, qui ne concernent toutefois qu'un petit nombre d'étudiants de milieux populaires (Daverne & Dutercq, 2013).

- En 2001, la convention éducation prioritaire (CEP) de Sciences-Po propose une voie d'accès privilégiée aux bacheliers des lycées en zones d'éducation prioritaire (ZEP).
- En 2002, la classe dite Spé-IEP (Instituts d'études politiques) du lycée Thiers à Marseille prépare en un an des bacheliers de lycées de l'éducation prioritaire aux concours d'entrée post-baccalauréat aux IEP (puis aux écoles supérieures de commerces à partir de 2005).

- En 2003, le programme de tutorat *Une grande école, pourquoi pas moi ?* de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) permet à de bons élèves des lycées populaires de bénéficier d'un accompagnement spécifique de la part de l'école, qui comprend un tutorat, des ateliers d'expression, une aide à l'orientation, des sorties culturelles, etc.
- En 2006, la création de la classe préparatoire aux études supérieures (CPES) du lycée Henri IV fonctionne comme une sorte de propédeutique entre le baccalauréat et la première année de CPGE ; elle est réservée aux très bons élèves de lycées des quartiers défavorisés de la banlieue parisienne.

D'autres tentatives ont été entreprises de façon plus discrète par quelques grands lycées publics à CPGE avec l'objectif de varier leur recrutement, en ne se limitant pas à l'excellence scolaire mais en cherchant la diversité des origines géographiques dans des régions très inégalement pourvues (Daverne & Dutercq, 2008).

La poursuite d'études dans l'enseignement supérieur s'est peu à peu imposée comme un prolongement logique et naturel de la scolarité obligatoire pour tous les néo-bacheliers. Plus de 75 % des bacheliers continuent effectivement leurs études dans l'enseignement supérieur, celui-ci étant caractérisé par une dualité entre, d'un côté, une scolarité supérieure de masse et une université qui accueille des profils d'étudiants hétérogènes et distribués inégalement selon les filières d'études (les facultés de médecine et santé étant « à part ») et, de l'autre côté, des classes préparatoires aux grandes écoles sélectives et surdotées (le coût moyen par étudiant est de 15 100 euros en CPGE, contre 10 390 euros à l'université – RERS, 2017) et des grandes écoles.

Nous avons présenté les grandes orientations des politiques publiques à travers la décentralisation, l'internationalisation, la professionnalisation et la massification de l'enseignement supérieur. Puis nous nous sommes intéressés à la signification de l'échec en premier cycle par les pouvoirs publics et avons présenté les mesures destinées à le pallier en matière d'orientation et de formation dans les universités. Nous avons exposé les mesures visant à démocratiser l'accès aux filières sélectives que sont les CPGE. Nous allons maintenant nous intéresser à la signification du terme « réussite » dans l'enseignement supérieur en insistant sur son caractère polysémique révélé par les recherches sur les parcours des élèves et des étudiants.

B. Les réussites à l'université

Résumé du chapitre : Parmi les réformes de l'enseignement supérieur, l'objectif de LA réussite étudiante pour l'élévation du niveau de qualification de la jeunesse a été constamment affiché au nom de la cohésion sociale. Une référence permanente au « problème de l'échec » a été constatée durant deux décennies. À quoi fait-il référence ? Le terme « réussite » n'est-il pas polysémique et multidimensionnel ? C'est ce que révèlent les travaux des chercheurs étudiant les réussites des étudiants dans l'enseignement supérieur et des élèves dans le second degré. C'est ce qu'illustrent les données empiriques présentées dans ce chapitre.

1) Une réalité : échecs et réussites en premier cycle

Qu'est-ce que la réussite ? Qu'est-ce que l'échec ? Marc Romainville et Christophe Michaut dans la conclusion de leur ouvrage intitulé *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* précisent : « échec et réussite sont donc davantage des notions à usage pratique que des construits scientifiques élaborés de manière rigoureuse pour décrire et expliquer certaines réalités observées » (Romainville & Michaut, 2012, p.251.) Ainsi ces termes relèvent-ils plus des effets d'annonce que de construits conceptuels. La sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation produit chaque année des statistiques sur les taux d'échec en premier cycle universitaire qui font douter au premier abord de l'efficacité du système d'enseignement supérieur :

« À l'université, 27 % des étudiants obtiennent leur Licence 3 ans après leur première inscription en L1 et 39 % après 3 ou 4 ans. Ces taux évoluent peu au cours des dernières années. Près des trois quarts des licenciés s'inscrivent en Master l'année suivante. La réussite en Master a elle fortement progressé depuis 2007 ; 53 % des étudiants obtiennent désormais leur diplôme en deux ans et 65 % en deux ou trois ans » (Etat de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, avril 2017).

Ainsi, la première année à l'université semble tenir une place importante dans le processus de sélection qui s'opère, l'essentiel de la sélection universitaire se jouant à ce niveau du système (Michaut, 2000). L'illustration 1 (p. 24) en présente un exemple. Le recueil de données quantitatives sur les passages, redoublements, sorties et réorientations des L1 de diverses disciplines a été effectué par un service « Espace Orientation Insertion » d'une université pluridisciplinaire de taille moyenne (environ 30 000 étudiants) de province.

Mais que nous apprennent ces travaux universitaires sur les parcours des étudiants considérés en échec ? Ces parcours « peuvent se révéler très divers, englobant l'abandon pur et simple (sortie, précoce ou non, sans diplôme) et la réussite différée dans le même programme (après redoublement) ou dans un autre programme (après réorientation) » (Romainville & Michaut, 2012, p. 254).

Par cet extrait, nous constatons que la première année peut jouer plusieurs fonctions, y compris celle d'une formation générale permettant de renforcer et de compléter des compétences acquises au lycée, rôle traditionnellement attribué aux CPGE. Dans certains cas, la formation universitaire constitue une préformation adaptée pour l'accès à des écoles spécialisées : « L'université constitue, pour un grand nombre d'étudiants, un espace de transition qui leur donne le moyen de se préparer à

certaines orientations auxquelles l'enseignement secondaire prépare peu ou mal. C'est le cas entre autres des écoles spécialisées paramédicales ou sociales » (Bodin & Millet, 2011, p.240).

L'illustration 1 (p. 24) présente des extraits d'entretiens réalisés auprès des étudiants de L1 de diverses disciplines sur les motifs de leur redoublement ou de leur départ de l'université. Elle témoigne de la diversité des paramètres qui caractérisent leur rapport aux études qui seront analysés dans la partie 2 du rapport en référence à des travaux antérieurs publiés dans le domaine des sciences de l'éducation.

2) Réussites plurielles à l'université

Le système éducatif français, à la différence de celui de certains de ses voisins, comme la Finlande ou encore l'Allemagne, se caractérise par des transitions successives auxquelles l'orientation scolaire contribue. L'arrivée à l'université est une transition supplémentaire pour certains jeunes. Il s'agit pour l'étudiant de prendre son indépendance et de quitter le foyer parental (la semaine, parfois plus), il s'agit pour lui de passer d'un statut à un autre, du lycéen du mois de juin à l'étudiant du mois de septembre. Il doit donc apprendre un nouveau métier sans formation préalable qui lui explique le fonctionnement ou encore les attentes que l'on peut avoir envers lui. « Le métier d'étudiant » (Coulon, 1997) constitue en soi une nouvelle identité sociale, de nouveaux droits et devoirs qui dépassent les murs de l'université. La réussite de ce passage revêt donc des formes diverses. La réussite à l'université peut certes s'appréhender par le passage en année supérieure et l'obtention du diplôme (réussite académique), mais elle ne doit pas faire oublier qu'un parcours d'études supérieures se construit progressivement, avec des hésitations, des erreurs, des bifurcations. Notamment, Beaud et Millet (2018) rappellent que le statut d'étudiant donne aussi la possibilité aux lycéens des sections professionnelles de réintégrer le courant social de la jeunesse en formation et d'être semblables aux autres (Beaud & Pialoux, 2001). Plus largement, ce statut donne la possibilité aux lycéens des sections professionnelles et technologiques de renouer avec des ambitions sociales et des aspirations de poursuite d'études auxquelles ils avaient renoncé (Beaud & Pialoux, 2001 ; Rochex, 2002). Dans les premiers cycles universitaires, certains étudiants nouvellement inscrits trouvent aussi l'occasion de « retravailler » leurs espérances subjectives en fonction de nouveaux objectifs possibles (Bodin & Millet, 2011). A l'université, les étudiants sont en réussite de différentes façons. Tirant profit d'une année « perdue » du point de vue des politiques, certains se réorientent vers des filières hors université (et y réussissent), d'autres échelonnent leur parcours sur plusieurs années (parce qu'ils/elles sont en double cursus), d'autres encore affinent leur projet professionnel, préparent les concours d'entrée dans une autre filière ou encore découvrent une discipline et se constituent une culture générale. Paivandi (2016) confirme cet état de fait à l'université en prouvant à l'aide de deux exemples à quel point ce serait une erreur de ne pas prendre en compte ce qu'il nomme « *l'étudiant et sa temporalité* » (p. 81) et en ne conservant que le critère quantitatif. C'est l'exemple d'un étudiant salarié qui choisit de passer sa licence 3 en deux années pour répartir sa charge de travail : il est en échec pour le système car il redouble mais est en réussite personnelle puis qu'il parvient à mener à bien son projet, en respectant sa temporalité. Ou encore un étudiant de L1 qui valide sa première année mais est déçu de sa filière au point de vouloir en changer : il est en réussite pour le système mais en échec personnel car il devra reconsidérer son orientation et son projet professionnel. Paivandi (2016) émet l'hypothèse d'une temporalité étudiante qui n'est pas toujours la même que celle à laquelle obéit de manière immuable l'université. Si les textes institutionnels font souvent l'état d'une école qui s'adapte aux élèves, c'est comme si à l'université

cette flexibilité, cette individualité n'étaient pas rendues possibles. Devenir étudiant est pourtant une étape cruciale dans le parcours du jeune.

Le rapport du jury de la conférence de consensus « *Réussite et échec dans l'enseignement supérieur : quels éclairages de la recherche ?* » qui s'est tenue à Paris au Ministère de l'Enseignement supérieur co-organisée avec l'Institut français de l'éducation confirme ce caractère polysémique de la réussite : « *Qu'est-ce que réussir ? Être diplômé ? Effectuer un apprentissage en profondeur ? S'insérer professionnellement ? S'enrichir d'apports intellectuels qui constituent des repères au cours de l'existence et qui permettent de réfléchir et d'agir en citoyen engagé face à des enjeux sociétaux ? Développer son esprit critique ? Et d'ailleurs peut-on tout mesurer ?* » (Rapport du jury, 2016, p.6)

Est évoqué ici implicitement le rôle particulier jusqu'ici conféré à l'université française « *seule institution de masse porteuse des valeurs d'autonomie intellectuelle et de liberté critique* » (Beaud & Convert, 2010, p. 11) auquel s'ajoute désormais la fonction de préparation à l'insertion dans le marché du travail.

Les conclusions du rapport, tout comme le rappellent Romainville et Michaut (2012), insistent sur le fait que la question de la réussite des étudiants n'est pas à rapporter exclusivement aux premiers cycles universitaires mais peut se poser ultérieurement. Or, la recherche en éducation a produit moins de résultats sur les causes d'échec en master ou doctorat que pour le cycle licence. Cette réflexion sur le caractère polysémique du mot réussite dans l'enseignement supérieur peut aussi être enrichie des études portant sur les autres cycles de l'enseignement qui montrent la diversité des parcours des élèves qui deviendront, pour certains d'entre eux, étudiants.

3) Réussites plurielles dans le secondaire

Une recherche « *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires* » (Glasman & Rayou, 2016) s'est efforcée d'expliquer de quelle manière les élèves s'emparent – ou non – d'un même soutien et ce qu'ils en font. La question « *Qu'est-ce qui soutient les élèves ?* » en amène nécessairement une autre : « *Qu'est-ce que la réussite ?* ». Acteurs de terrain et chercheurs s'accordent sur le fait que la réussite a des sens différents. Dit autrement, les élèves, eux aussi pluriels (en termes d'engagement dans le travail, d'estime de soi, de connaissance des codes de l'école, d'âge, d'origine sociale et économique, etc.) sont en réussite – scolaire et éducative (Glasman, 2007) – de différentes façons. La distinction réussite scolaire / réussite éducative proposée par Glasman (2007) est éclairante pour comprendre combien les dimensions de la réussite sont plurielles, englobent la réussite scolaire, mais surtout la dépassent.

La réussite est d'abord scolaire : elle s'appréhende non seulement par les notes, le passage en classe supérieure, l'obtention du diplôme national du brevet (DNB) et du baccalauréat, le maintien dans la scolarité, mais aussi par l'orientation en fin de cycle. La réussite scolaire prend sens dans le parcours d'un jeune : celle d'un adolescent décrocheur ne sera par exemple sans doute pas la même que celle d'un enfant d'immigré comorien de première génération ou d'un élève en CPGE.

Mais la réussite ne se limite pas aux résultats scolaires ; elle est aussi éducative. La réussite éducative, c'est la capacité de l'élève à construire un projet personnel réaliste, lui donner une forme et assumer avec sérénité une poursuite d'études et, plus largement, l'avenir (Glasman, 2007). C'est aussi reprendre confiance en soi et trouver une place – sa place, dans l'école et/ou le monde social – reconnue et valorisée par l'élève, ses parents, ses enseignants, ses pairs. C'est également reconnaître

que les professionnels de l'éducation sont là pour aider, accompagner et soutenir ; c'est parvenir à comprendre les exigences du métier d'élève et ce que signifie « apprendre » ; c'est encore s'émanciper intellectuellement et penser par soi-même. Réussites scolaire et éducative entrent parfois en tension, comme l'illustre l'exemple des lycées de « décrocheurs » qui reçoivent des jeunes « cabossés » et se doivent de les conduire vers l'obtention du baccalauréat. Réussite scolaire et éducative ne se confondent pas, et la seconde ne devant pas être sous-estimée au motif que seule la première compterait.

En conclusion, les pouvoirs publics n'ont pas ménagé leurs efforts pour mettre en place des mesures destinées à faire réussir les étudiants à l'université, au sens d'une orientation réussie et de l'obtention d'un diplôme dans la filière choisie. Or, les recherches en sciences humaines et sociales sur les parcours des jeunes révèlent le caractère multidimensionnel des expériences des élèves et des étudiants et la diversité du sens du mot « réussite », ce qui montre les limites d'une vision standardisée. L'université a la particularité d'être le lieu où s'opèrent des arbitrages sur les choix d'orientation de l'adolescence à l'âge adulte et où se tracent, pour une grande masse d'étudiants, les routes de leur insertion professionnelle et sociale. Ces arbitrages peuvent être sources de tensions avec les modèles en vigueur qui se réfèrent davantage à des parcours tubulaires (Cam, 2009) ou du moins aux étapes préconstruites grâce aux passerelles entre filières. Il existe aussi une forme de contradiction entre ces mesures pour la réussite universitaire et le maintien d'un système dual qui perpétue la tradition d'un premier cycle protégé et sélectif au côté d'un système ouvert et moins doté (en considérant le coût par étudiant présenté chaque année dans l'état de l'Enseignement supérieur en France). Dans le prolongement de réformes successives qui ont marqué la fin du vingtième siècle et le début du vingt et unième siècle plusieurs dispositifs destinés à favoriser LA réussite des étudiants ont été mis en œuvre. L'objet de la seconde partie sera d'explorer les facteurs de la réussite académique et d'évaluer la portée de ces dispositifs : « orientation active », tutorat et plan licence en appui sur les publications scientifiques.

II. Etat des lieux des apports des recherches en sciences de l'éducation sur les premiers cycles de l'enseignement supérieur : l'évaluation des politiques et des dispositifs

A. Les facteurs de réussite ou d'échec

Résumé du chapitre : Les recherches en sciences de l'éducation ont mis à jour un certain nombre de facteurs de la réussite académique des étudiants y compris au moment de leur passage du lycée à l'université. La connaissance de ces travaux est essentielle pour penser des dispositifs et des pratiques destinés à améliorer la qualité des études. Deux illustrations conçues à partir d'enquêtes réalisées auprès d'étudiants de deux universités pluridisciplinaires de province nous permettront d'illustrer cette partie en appui sur leurs témoignages et leurs réponses à un questionnaire.

La recherche a pu mettre à jour un certain nombre de facteurs explicatifs relatifs à la réussite des étudiants (ou à l'échec en référence à l'obtention ou non du diplôme par l'étudiant inscrit dans un programme donné). À partir d'une analyse comparée de travaux issus de différents contextes institutionnels et culturels, l'ouvrage de Romainville et Michaut en 2012 en produit une synthèse dont voici les principaux points. L'importance relative de chacun des facteurs varie selon les contextes. Les auteurs insistent également pour dire « *qu'il n'existe pas de symétrie inverse parfaite entre les facteurs qui expliquent l'échec et ceux qui expliquent la réussite* » (p. 260).

Un premier groupe de facteurs se réfère « *aux variables d'entrée* » : caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques psychologiques, passé scolaire :

- « *les filles ont davantage de chances de réussir que les garçons* » ;
- « *l'âge de l'étudiant, comme symptôme d'un éventuel retard scolaire, est fortement corrélé à la réussite* » ;
- « *l'origine sociale de l'étudiant continue, dans certaines études du moins, à influencer la réussite universitaire* » ;
- « *le passé scolaire de l'étudiant intervient aussi de manière importante dans l'explication de son parcours universitaire* » (**illustration 1**) ;
- « *ses modes d'attribution causale (en particulier la manière dont l'étudiant va interpréter les causes de ses premiers résultats académiques), l'image qu'il a de lui-même en tant qu'apprenant, son sentiment de compétence et sa capacité à gérer le stress* ».

Ensuite, viennent « *les variables de processus* » : conditions de vie, représentations et conceptions, conditions d'étude, métier d'étudiant :

- « *le fait d'exercer une activité rémunérée systématique et conséquente est de nature à contrarier son investissement dans les études et donc sa réussite* » ;
- « *la proximité géographique du campus universitaire peut aussi jouer un rôle* » ;
- « *la manière dont l'étudiant articule sa vie d'étudiant à sa vie familiale peut également intervenir comme un frein lorsqu'il exerce déjà des responsabilités familiales importantes ou comme un appui lorsqu'il bénéficie d'un accompagnement* » ;
- « *le fait de disposer d'un projet solide, mûri et validé constitue un facteur de réussite constant, la nature ce projet peut varier en fonction des filières* » ;
- « *un intérêt intellectuel gratuit est [-a contrario-] davantage associé à la réussite* » ;

- « plusieurs études insistent sur le rôle des pairs » dans le processus d'affiliation et d'intégration dans les études supérieures » ;
- « l'échec et la réussite n'appartiennent pas qu'aux étudiants, les conditions d'études peuvent également peser fortement sur leurs parcours ». L'illustration 1 ci-dessous nous en donne un exemple.

Illustration 1 : Caractériser le niveau de réussite en licence 1 sur les plans quantitatif et qualitatif

La question de la réussite en licence se pose avec une acuité particulière en licence 1, qui est l'année charnière entre le lycée et l'enseignement supérieur, dont le fonctionnement requiert une forme de rapport au savoir différent des attendus plus ou moins explicites de l'enseignement secondaire. C'est à ce niveau, palier d'entrée dans l'enseignement supérieur qui suit immédiatement l'orientation post-baccalauréat, qu'il importe de réaliser un diagnostic précis des difficultés à réussir les études en licence.

Sur le plan méthodologique, nous nous appuyons sur une étude de cas (Leplat, 2002) avec un grain très fin, qui permet de croiser des données quantitatives et qualitatives et ouvre à des éléments de compréhension difficilement repérables par des études macroscopiques.

Les données quantitatives ci-dessous proviennent du service « Espace Orientation Insertion » d'une université pluridisciplinaire de taille moyenne (environ 30 000 étudiants) de province dont les résultats se situent dans la moyenne nationale française.

Tableau 1 : Devenir des étudiants de licence 1 - année 2016 - (N = 3 500 étudiants)

	Passage en L2 (%)	Redoublement (%)	Sortie (%)	Réorientation (%)
Ensemble université	41,2	27,6	29,0	2,3
Par composantes				
• Sciences politiques	32,0	38,8	26,8	2,4
• Psychologie	51,6	23,0	24,2	1,2
• Sciences	43,6	27,0	25,9	3,4
• Langues vivantes	43,7	24,6	30,1	1,7
• SHS	46,4	18,4	33,1	2,0
• Eco-gestion	32,7	28,6	37,5	1,2
• STAPS	40,1	30,9	26,2	2,7

On remarque que plus d'un étudiant de licence 1 sur deux n'accèdera pas directement en licence 2, avec près d'1 sortie sur 3 et plus d'1 redoublement sur 4. Le système peine à faire réussir les étudiants. Par ailleurs, on constate une certaine hétérogénéité entre les composantes et plus encore entre les 22 mentions de licence (taux de passage variant du simple au triple et taux de sortie variant du simple au quadruple).

Les discours des étudiants sur leurs difficultés à réussir en licence 1

(10 entretiens semi-directifs (Blanchet et Gotman, 1992) avec des focus d'explication (Vermersch, 2000) réalisés auprès d'étudiants en échec en L1 (entretiens réalisés en 2018) permettent d'affiner le diagnostic en éclairant, du point de vue des usagers, les causes du manque de réussite en licence 1.

Tableau 2 : Analyse des motifs d'échec en licence invoqués par les étudiants

Motifs d'échec en licence 1 invoqués (sortie ou redoublants)	Nombre d'étudiants concernés (sur n=10)	Eléments d'analyse
Projet professionnel mal défini ou absent/motivation faible	6	Les difficultés pour concevoir le parcours universitaire comme finalisé par une perspective professionnelle en lien avec les aspirations des étudiants sont les plus souvent citées. Cette situation est déclarée comme une source de faible motivation pour travailler (assister aux CM et travailler sur le temps personnel notamment) et induit résultats insuffisants et abandon. En termes de régulation, cela invite à travailler en amont le projet professionnel et l'orientation de manière plus opératoire et plus pragmatique.
Erreur d'orientation : les enseignements ne correspondent pas aux attendus de l'étudiant	3	Les étudiants indiquent une erreur d'orientation : l'offre d'enseignement ne correspond pas au contenu qu'ils envisageaient (notamment dans des disciplines non enseignées au lycée). Cet écart génère une forme de désengagement dans le parcours de formation pour envisager « autre chose ». Les réorientations sont seulement évoquées.
Niveau scolaire perçu comme insuffisant pour suivre les enseignements du cursus de L1	5	Ces étudiants ont obtenu soit un baccalauréat d'une filière éloignée des études qu'ils poursuivent en L1, soit ont obtenu la mention passable (réussite du baccalauréat au rattrapage). Dans les deux cas, ils témoignent que leur niveau académique ne leur permet pas de répondre aux exigences de leur cursus de L1. L'écart, qui ne les surprend pas est vécu comme trop important et souvent les résultats de contrôle continu ou à l'issue du premier semestre sont générateurs de démotivation et d'abandon.
Problèmes de méthode ou d'organisation (prendre des notes, travail personnel, s'exprimer correctement à l'oral ou l'écrit)	5	Ces étudiants ont souvent un niveau académique insuffisant, mais cela se conjugue avec des difficultés déclarées à prendre des notes, lire un document scientifique d'un point de vue analytique ou synthétique, voire s'exprimer dans un français correct sur les plan lexical, syntaxique ou même orthographique. Certains verbalisent des difficultés à s'organiser sur le temps personnel pour prioriser les tâches, anticiper des travaux à rendre et manquer d'autonomie dans leur métier d'étudiant.
Problèmes personnels/de ressources financières/ concurrence entre un emploi et les études	3	Ces étudiants ont deux défis simultanés à relever : suivre leur parcours de formation et subvenir à leurs besoins sur le plan matériel. Les liens sont parfois tendus avec la famille ou bien ils travaillent pour payer leur loyer... Les horaires peuvent être décalés (travail de nuit) et/ou en concurrence avec les cours universitaires. Dans tous ces cas, ces situations génèrent des difficultés pour réussir les études.
Manque de travail, manque de sérieux personnel	2	Quelques étudiants assument le fait qu'ils ne font pas les efforts requis pour réussir leur formation et ne mettent en avant pour expliquer leur échec qu'une forme de faiblesse de caractère qui les incite à choisir de s'investir dans les loisirs et les rencontres de la vie étudiante, aux dépens de leur formation universitaire.

On constate que les motifs d'échec (abandon ou redoublement) invoqués sont multiples et de natures différentes : cela devrait justifier un travail de diagnostic précis pour apporter des solutions/des régulations adaptées.

Une enquête systématique sur les causes d'échec serait utile pour diagnostiquer de manière plus précise ces causes et mesurer leur poids respectif sur le plan quantitatif.

Les avis des enseignants investis dans le plan licence (synthèse des éléments significatifs à partir de 4 entretiens semi-directifs) :

Ces enseignants estiment que, pour les étudiants en licence 1, l'écart entre le lycée et l'université est important en termes d'autonomie. Il leur importe, en tant qu'enseignant référent qui exerce une fonction de tuteur, de fournir des repères et de rendre lisible l'usage de la vie universitaire, saturé d'implicites qui sont parfois des allants de soi non partagés, sources de malentendus.

D'après eux, les manques prioritaires pour réussir en licence 1 concernent les méthodes de travail (notamment la prise de notes, la synthèse des cours), ainsi que le niveau académique (cours de renforcement dans certaines disciplines où les prérequis sont absents chez certains étudiants). Ils pointent également des projets professionnels flous qui empêchent certains étudiants de donner du sens aux apprentissages universitaires.

La première partie a montré que la question de l'échec à l'université en premier cycle est traditionnellement abordée comme le résultat d'une orientation mal anticipée ou se révélant inadaptée au regard des programmes du parcours antérieur de l'étudiant. La volonté politique de chercher une concordance entre projet d'orientation de l'élève et filière a été constante au cours de la dernière décennie pour faciliter le pilotage des politiques publiques tant en matière d'investissement que de ressources humaines. Cette quête d'une gestion contrôlée des flux correspond à un idéal déjà présent dans les années 60 en France et décrit par Antoine Prost en 1992 dans son ouvrage *« Education société et politiques »*. Elle semble s'être perpétuée. Au début du XXI^e siècle, le dispositif appelé « Orientation active » défini par les circulaires du 21 décembre 2007 et du 22 juillet 2008 est lancé. Sandrine Garcia explique les origines de cette mesure de la manière suivante : *« Cette mesure se fonde sur le fait qu'une grande partie des lycéens s'inscrivent à l'université, s'orientent en fait « par défaut », c'est-à-dire sans avoir pu intégrer la filière de leur choix ou construire celui-ci sur une connaissance réaliste de la formation et de son adéquation avec leur profil scolaire. Très largement présente dans la littérature sociologique, cette réalité de l'orientation par défaut, qui touche de manière très inégale les différentes filières universitaires, a été reprise par les pouvoirs publics et pensée comme cause majeure de l'échec et de la démotivation étudiante »* (2010, p. 49). L'illustration 1 montre les difficultés d'étudiants peu motivés par leurs filières ou se sentant incompétents pour répondre aux exigences de l'institution universitaire. En revanche, l'illustration 2 qui s'appuie sur une enquête auprès d'étudiants plus avancés dans le cursus, la licence 3, témoigne de leur plus grande maîtrise dans la conduite de leur parcours. Ce constat rejoint les conclusions des rares travaux des sociologues sur ce palier des études supérieures (Beaud & Convert, 2010).

Sandrine Garcia (2010) semble considérer que cette explication de l'orientation par défaut de certains lycéens ne suffit pas à expliquer l'échec. En effet, à partir d'une enquête menée auprès d'étudiants s'étant orientés « par défaut » dans une discipline présentant un second choix pour eux,

la chercheuse nous propose d'autres facteurs explicatifs. Le passé scolaire est en grande partie prédictif de l'échec ou de la réussite, la faible mobilisation de certains étudiants à l'université étant la manifestation d'un échec scolaire différé dont les effets ont été masqués antérieurement. L'auteure propose de mettre « *l'accent sur les relations d'interdépendance entre les modes de socialisation produits par l'institution et les formes de rationalité étudiante (entendues comme relation entre des fins et des moyens)* » (Garcia, 2010, p. 49). Par exemple, là où les enseignants voient une marge d'autonomie dans le travail, certains étudiants pensent qu'on leur laissera la possibilité de réduire leurs efforts (Monfort, 2000).

Les travaux de Sandrine Garcia rejoignent ici ceux d'Elisabeth Bautier et de Patrick Rayou (2009) sur la notion de « malentendus scolaires » reprise dans l'illustration 1 dans les analyses des discours tenus par les enseignants. Une meilleure compréhension des rationalités des étudiants novices pourrait conduire les universitaires à penser leur relation aux lycéens devenus étudiants en prenant en compte leur rapport à l'institution. L'illustration 1 nous en donne quelques exemples, à partir de résultats montrant la distance culturelle entre ce qui était attendu par les étudiants et l'offre de formation universitaire. Ce thème est repris par les étudiants de L3 en sciences de l'éducation dans l'illustration 2 bien qu'ils aient franchi les étapes de la réussite des deux premières années d'études supérieures.

Cette contribution originale de Sandrine Garcia nous invitera à penser la pédagogie universitaire en fonction des dispositions sociales et des trajectoires scolaires des étudiants concernés. L'illustration 2 témoigne ainsi de l'importance accordée par les étudiants à la communication avec le corps enseignant pour se socialiser à la vie universitaire.

Illustration 2 : Caractériser le rapport aux études des étudiants de licence 3 en sciences de l'éducation par une enquête par questionnaire

Cette enquête a été réalisée auprès d'étudiants en licence 3 de sciences de l'éducation dans une université pluridisciplinaire de taille moyenne (environ 30 000 étudiants) de province, différente de celle retenue pour l'illustration 1. La question de la réussite des étudiants et de leur accompagnement se pose avec d'autant plus d'acuité qu'une licence complète des sciences de l'éducation est en cours d'ouverture (la licence 1 a ouvert à la rentrée 2017, la licence 2 ouvrira à la rentrée 2018). Jusqu'alors, les étudiants de licence 3 provenaient d'autres formations (16 % licence 2 de sociologie, 14 % DUT, 13 % BTS, 11 % licence 2 de psychologie, 24 % autre licence, 22 % autre) ; une majorité d'entre eux viendra désormais directement de licence 2 sciences de l'éducation. Le choix des sciences de l'éducation nous a paru pertinent pour les raisons suivantes. « *Cette discipline semble être à un moment charnière de son évolution* », « *elle restait peu professionnalisée* » et face à de nouveaux contextes, elle s'est engagée récemment dans cette voie (Gachassin, Labbé, Mias, 2013, p. 39).

Pour traiter la question de la réussite des étudiants et de leur accompagnement, nous nous appuyons sur les premiers résultats d'une enquête par questionnaire diffusée depuis 4 ans (2014-2018) à l'ensemble des étudiants de licence 3 sciences de l'éducation (L3 SDE). Les étudiants ont notamment été interrogés sur leur parcours de formation, leurs motivations et projets en termes de poursuite d'études, les ressources numériques mises à leur disposition et réellement mobilisées, les contenus d'enseignement et l'articulation avec leurs attentes, le déroulement des enseignements et

les supports utilisés par les intervenants, leurs besoins pour favoriser la réussite et l'évaluation des connaissances. S'ajoutent bien entendu des questions relatives aux caractéristiques sociodémographiques des enquêtés.

L'originalité de l'illustration ici proposée est triple. D'une part, celle-ci privilégie le recueil et l'analyse du point de vue d'étudiants en L3 de sciences de l'éducation, dans une université de province, dont l'avenir est incertain : si la majorité d'entre eux se destinent aux métiers de l'enseignement, tous n'y trouveront pas une place. D'autre part, elle croise le point de vue de jeunes, dont le cursus antérieur est hétérogène (40 % ont obtenu un baccalauréat économique et social, 25 % littéraire, 17 % technologique, 15 % scientifique, 3 % professionnel), mais loin de l'excellence (86 % n'ont obtenu qu'une mention « passable » ou « assez bien »). Enfin, elle considère des étudiants à un niveau de formation bac +3 (et non pas, à la différence de nombreux travaux, lors du passage entre le secondaire et le supérieur).

309 questionnaires ont été remplis. Il y a une surreprésentation des femmes (72 % ; 22% NR⁶) et des jeunes de 23 ans et moins (80 %). Sur l'ensemble des enquêtés, 42 % (22 % NR) sont boursiers de l'enseignement supérieur (41 % échelon 0) ; la majorité a des parents dont le niveau de diplôme est baccalauréat et moins (niveaux IV, V et VI) (51 % des pères ; 22 % NR – 55 % des mères ; 22 % NR).

Concernant le choix d'une L3 en sciences de l'éducation, les données montrent que ce choix est avant tout lié à un projet professionnel (84 % des réponses, parmi une liste d'items dont 2 à choisir), plutôt bien défini : 82 % (2 % NR) des enquêtés souhaitent devenir enseignant, pour l'essentiel du 1^{er} degré ; quelques-uns souhaitent s'orienter vers le métier de conseiller principal d'éducation, professeur documentaliste ou le travail social. Ces enquêtés estiment que la L3 en sciences de l'éducation suivie d'un master MEEF (Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) leur permettra d'atteindre leur objectif. En cas d'échec, 20 % (4 % NR) ont envisagé une solution de repli : pour l'essentiel, le redoublement – ce qui confirme la définition d'un projet et la volonté de l'atteindre –, voire une réorientation. On peut ici parler de réussite éducative, en termes de construction d'un projet de formation et professionnel.

Ensuite, les données montrent que le choix d'une L3 en sciences de l'éducation est lié à un intérêt pour les contenus d'enseignement (42 % des réponses, parmi une liste d'items dont 2 à choisir). Ces contenus ne correspondent pas nécessairement à l'image que les étudiants s'en faisaient en y entrant (pour 39 % ; 9 % NSP et 3 % NR) :

- ils les considèrent plutôt trop éloignés du monde professionnel (pour 54 % ; 18 % NR) ;
- leur intérêt pour ces contenus a évolué plutôt négativement au fil des séances (pour 39 % ; 17 % NR) ;
- 60 % (9 % NR) des enquêtés se déclarent plutôt satisfaits de leur formation actuelle, 67 % (16 % NR) plutôt intéressés par les contenus d'enseignement, 50 % (16 % NR) motivés et animés par une envie d'apprendre.
- 65 % (17 % NR) considèrent que les contenus d'enseignement leur permettent de réfléchir à leur future pratique professionnelle.

⁶ NR : Non réponse. Nous indiquerons systématiquement le pourcentage de NR, car nous avons fait le choix de toujours conserver une base de 309 répondants.

Ces quelques pourcentages font émerger des paradoxes : une représentation initiale des contenus déconnectée de la réalité dont les étudiants semblent pourtant s'emparer, des contenus éloignés du monde professionnel qui permettent pourtant de réfléchir à une future pratique. La formation semble prendre une forme, un sens, dans le parcours de ces jeunes : là encore, on peut parler de réussite éducative.

Concernant l'aide à la réussite, 44 % (21 % NR) des étudiants sont plutôt demandeurs d'une aide renforcée concernant la compréhension de ce que l'on attend d'eux. 23 % (21 % NR) ressentent le besoin d'une aide pour l'accès aux ouvrages et documents recommandés par les enseignants ; 18 % (21 % NR) concernant la prise de notes ; 18 % (21 % NR) concernant l'organisation de leur travail personnel ; 13 % (21 % NR) concernant la maîtrise de la langue française. Interrogés, sous forme d'une question ouverte, sur ce qui pourrait être mis en place pour les aider à progresser et réussir, les enquêtés suggèrent : plus de travaux dirigés (et moins de cours magistraux), du travail en petits groupes, des interactions entre étudiants ou avec les enseignants plus nombreuses ; des annales, des séances de révisions et des sujets d'entraînement (avec une mise en situation) ; des précisions sur les attentes des enseignants ; des contrôles continus et un retour sur les évaluations ; du tutorat et des aides personnalisées ; des méthodes (pour réaliser une dissertation, un rapport de stage) ; des cours de mathématiques et de français ; la mise en ligne de ressources (diaporamas utilisés par les enseignants, plans de cours). Certaines de ces suggestions ne sont pas sans rappeler les déterminants de la réussite en CPGE (présentées dans ce rapport), qui font défaut à l'université de masse.

La disponibilité des enseignants pour répondre aux demandes des étudiants en dehors des activités programmées soulignée par les L3 en sciences de l'éducation (pour 70 % en L3 SDE ; 21 % NR) fait écho à nos enquêtes sur les CPGE sans pour autant que l'on puisse parler de « pédagogie du proche » (cf. ci-dessous – Daverne & Dutercq, 2013). Soulignons toutefois que ces échanges informels – en face à face ou par courrier électronique – ne concernent finalement qu'un tiers des enquêtés et quelques enseignants. En L3 sciences de l'éducation, les rendez-vous formels sont quant à eux particulièrement rares. La communication avec les enseignants est perçue comme plutôt satisfaisante par 63 % (20 % NR) des enquêtés, bien que ces derniers ne communiquent pas suffisamment d'informations sur le contenu des évaluations (pour 34 % ; 22 % NR) et n'aident pas suffisamment à préparer les examens (pour 42 % ; 22 % NR). Ces derniers pourcentages sont bien entendu à mettre en perspective avec les réponses relatives à l'aide à la réussite et l'évaluation : les étudiants sont en difficulté pour décrypter les attentes de leurs enseignants ; les codes universitaires leur restent étrangers.

Concernant la communication et les relations avec le personnel administratif, le point de vue des enquêtés est mitigé (on observe un équilibre entre satisfaction et insatisfaction). Si 48 % (20 % NR) se disent satisfaits de l'organisation de l'année (emploi du temps, options ou parcours) et ne ressentent pas de difficultés pour la comprendre (46 % ; 20 % NR), il est à noter que ceux en situation de difficulté trouvent de l'aide auprès d'autres étudiants (82 %), mais moins des enseignants (24 %) et du site internet de l'université (15 %)... et encore moins du service de la scolarité (6 %).

Globalement, du point de vue des enquêtés, les contenus d'enseignement ne semblent pas être d'un niveau trop élevé (pour 67 % ; 17 % NR), la prise de notes pendant les cours semble plutôt facile (pour 65 % ; 18 % NR), l'exposé des enseignants plutôt clair (vocabulaire adapté, précis) (pour 74 % ; 18 % NR), les relations au sein de la communauté étudiante plutôt satisfaisantes (47 % ; 20 % NR), la compréhension du cours plutôt aisée (pour 65 % ; 19 % NR), la masse de travail pour valider la L3 en

sciences de l'éducation non excessive (pour 55 % ; 22 % NR), le niveau de difficulté des évaluations plutôt adapté au niveau de l'enseignement dispensé (pour 59 % ; 22 % NR). Au regard de leurs résultats aux examens, ils sont 22 % à considérer que le nombre d'heures consacrées à la préparation des évaluations est plutôt insuffisant (18 % plutôt excessif ; 37 % NSP et 22 % NR).

Il ne faut toutefois pas oublier que 29 % (21 % NR) des enquêtés ont plutôt rencontré des difficultés - quelle que soit leur nature - en L3 sciences de l'éducation. Ces difficultés sont assez peu d'ordre matériel : parmi eux, 21 % pensent que la cause de leurs difficultés tient à la répartition des cours sur plusieurs bâtiments et 6 % à l'aménagement insatisfaisant des locaux. Elles sont assez peu d'ordre informationnel : 16 % pensent que la cause de leurs difficultés tient à l'accès compliqué à l'information, 6 % au manque d'informations sur les possibilités de séjours à l'étranger et 2 % aux ressources numériques (accès, utilisation). Elles sont assez peu d'ordre relationnel : 19 % retiennent l'item relatif aux « mauvaises relations » avec les enseignants, les personnels administratifs, les étudiants ; 5 % celui relatif au manque de disponibilité des enseignants. Finalement, ces difficultés s'expliquent plutôt par des considérations d'ordre cognitif et par l'exercice non qualifié du métier d'étudiant, c'est-à-dire - nous l'avons déjà souligné - par la difficulté d'appropriation d'un univers dont ils ont encore du mal à décrypter tous les codes et attentes : 43 % considèrent que la cause de leurs difficultés s'explique par les contenus d'enseignement, 33 % par les évaluations (organisation des examens, modalités d'évaluation, niveau d'exigence), 27 % par le manque d'aide à la réussite, 21 % par le déroulement des cours (prise de notes, supports utilisés par les enseignants). Par ailleurs, 19 % mettent en lien leurs difficultés avec une absence de motivation et de projets ; 9 % avec la difficulté de trouver un stage. Parmi les réponses « autre », le statut salarié est une autre source de difficulté citée (13 % ont un statut « étudiant salarié » ; 22 % NR - 37,5 % ont une activité professionnelle rémunérée en parallèle de leurs études ; 22 % NR ; pour l'essentiel, il s'agit d'une activité pendant l'année et les vacances universitaires).

En conclusion, les facteurs de réussite académique sont aujourd'hui connus grâce à la synthèse de plusieurs grandes enquêtes. Il existe des correspondances fortes entre la scolarité au lycée et dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur. Ainsi, des difficultés scolaires n'ayant pas empêché la réussite au baccalauréat peuvent se révéler sous un nouveau jour en premier cycle alors que l'obtention d'une mention au baccalauréat est prometteuse de réussites académiques futures. Reste posée la question de la socialisation des étudiants aux études supérieures en terme d'acculturation et donc de leur rapport à la communauté universitaire ; celle-ci sera abordée dans ce deuxième chapitre.

B. Les dispositifs d'aide à la réussite

Résumé du chapitre : Pour résoudre le problème de l'échec tel qu'il a été défini par les politiques, les différents gouvernements ont mis en place des dispositifs d'aide à l'orientation et d'aide à la réussite pour les premiers cycles qui ont fait l'objet de recherches sur leurs effets. Nous présenterons dans cette partie les analyses portant sur trois dispositifs : « l'orientation active », « le tutorat » et « le plan licence ». Les déterminants de la réussite en CPGE et dans les dispositifs dits « d'ouverture sociale » mis à jour par les chercheurs seront exposés. La question du transfert de composantes du modèle pédagogique des CPGE vers l'université sera posée en conclusion et introduira une troisième partie du rapport qui questionnera les dimensions d'une pédagogie du supérieur.

1) L'orientation active

Le dispositif « d'orientation active », destiné résoudre le problème de l'échec des étudiants, a été mis en œuvre de manière concomitante à la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU). Testé par soixante-sept universités volontaires, ce dispositif a été appliqué ensuite dans tout le territoire français prenant appui sur le bilan de ces expérimentations. Emmanuelle Annot (2012) décrit les étapes du dispositif en synthétisant la documentation institutionnelle qui a été diffusée dans toutes les universités, aux lycéens et à leurs familles. Dans un premier temps, les lycéens sont conduits à formuler, l'année de la classe de terminale, selon un calendrier précis, des choix d'orientation. Dans un deuxième temps, ils les classent. Enfin, ils sont affectés à une place de leur choix en fonction des demandes ou n'obtiennent pas de place s'ils n'ont formulé de choix que dans des filières sélectives (dans ce cas, ils sont invités à être candidats sur les places restantes lors d'un deuxième tour). Le dispositif est aussi conçu pour faciliter les réaffectations à l'issue de la première année d'enseignement supérieur. Au cours de la procédure, les universités doivent formuler un avis sur le choix d'orientation du jeune. Cet avis peut lui être adressé sous forme automatisée ou sous la forme d'un entretien collectif ou individuel. Ce calendrier rendu public permet aux professeurs principaux, aux conseillers d'orientation et aux proviseurs de programmer des phases de conseil dans les lycées et aux universités d'organiser des forums d'informations sur les filières et les services aux étudiants, des permanences pour le conseil en orientation avant chaque phase de choix.

Le 8 mars 2018, la loi « *Orientation et réussite des étudiants* » est promulguée. Quel bilan peut-on établir des politiques destinées à mieux orienter les lycéens ? Nous l'avons souligné dans la première partie, il est aujourd'hui trop tôt pour étudier les effets du dispositif *Parcoursup* mis en œuvre pour la rentrée 2018, bien que nous ayons présenté quelques chiffres sur les stratégies des lycéens utilisateurs de cette plateforme. Dans les travaux scientifiques portant sur l'enseignement supérieur, ceux sur l'orientation sont plus rares. Il faut souligner l'initiative de Francis Danvers d'avoir réuni, lors d'un colloque à Cerisy-la-Salle en septembre 2015, les chercheurs ayant travaillé sur cette problématique à tous les âges de la vie afin de mettre en exergue les fondements de ce concept (Danvers, 2017). Parmi ces chercheurs, Sylvain Obajtek reconnaît dans l'orientation universitaire sous le signe de l'activation l'idée : « *d'une conception de l'orientation située au cœur de la mise en système de l'enseignement, dont les principales caractéristiques de structuration s'inscrivent dans*

l'opérationnalisation de deux objectifs potentiellement paradoxaux : un horizon de justice sociale d'un côté, élément central de légitimation de l'idéologie libérale ; de l'autre celui d'une efficacité économique optimale, renvoyant à la fonction économique de l'école » (Obajtek, 2017, p.206). Plus loin, l'auteur s'interroge : « L'orientation active sacrifie-t-elle le processus d'orientation (et donc l'idée d'une tâche pédagogique partagée à visée émancipatrice) au profit d'une procédure bureaucratique pour la régulation des flux à l'Université, voire pour une sélection déguisée qui ne dit pas son nom ? » (Obajtek, 2017, p. 207).

Au cœur de cette tension, émerge la notion d'accompagnement à la fois pour faciliter l'affectation du lycéen à une place selon un procédé technique et pour permettre au jeune de faire émerger ses aspirations. Ces tâches dites « d'accompagnement de l'orientation » sont en partie confiées aux professeurs principaux des lycées, aux conseillers d'orientation devenus plus rares, aux enseignants du supérieur et notamment aux enseignants-chercheurs. Dans sa postface intitulée « S'orienter par les aléas d'un parcours » (Boutinet in Danvers, 2017, pp. 383-384), Jean-Pierre Boutinet relève qu'avec l'avènement de l'ère post-industrielle, les impératifs de mobilité et de flexibilité vont devenir des enjeux de première importance. Il appartient alors aux jeunes de s'orienter par eux-mêmes aidés par les accompagnateurs et accompagnatrices, nouveaux professionnels. Jean Guichard précise que « les objectifs généraux des interventions d'accompagnement à l'orientation sont d'aider les personnes et/ou les collectifs à faire face aux problèmes de direction de la vie active de chacun tels qu'ils se posent dans les sociétés où ils vivent » (Guichard in Danvers 2017, p. 14). Si le terme d'accompagnement est étroitement associé à l'idée d'orientation, il désigne également les médiations éducatives facilitant les parcours de formation des étudiants et les modalités de leur insertion professionnelle. Le terme d'accompagnement a progressivement remplacé dans le vocabulaire celui de tutorat (Annoot, 2014) mettant ainsi en valeur la responsabilité des acteurs dans les choix qu'ils opèrent (Guichard, 2017).

2) Le tutorat

Si le tutorat fait toujours l'objet de thèses récentes (Kennel, 2014 ; Pourcelot, 2015), l'étude du tutorat à l'université s'est principalement développée à la fin des années 1990. La France met alors en œuvre une politique du tutorat dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur initiée par le ministre François Bayrou. En 1996, des États généraux organisés dans toutes les universités avaient posé le problème de l'échec en premier cycle et réfléchi aux conditions requises pour y remédier. Créé à titre expérimental dans un premier temps en appui sur des initiatives de praticiens, le tutorat est généralisé par circulaire en 1996. Le bulletin officiel du 31 octobre 1996 le définit de la façon suivante : « Aider au travail personnel de l'étudiant, aider au travail documentaire, donner son appui aux techniques d'auto-évaluation et d'autoformation, permettre d'établir des relations de proximité entre étudiants et professeurs ». Le tutorat est officialisé par un arrêté du ministère de l'Éducation nationale en 1998 dans toutes les premières années d'enseignement.

La mise en œuvre effective du dispositif ouvre une réflexion plus large sur les conditions requises pour faire réussir les étudiants. Elle marque un passage, celui du monde des « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) à celui de l'enseignement de masse (Felouzis, 2003). Des études qualitatives sont commandées par les pouvoirs publics aux chercheurs en éducation (appel à association dans le cadre de l'Institut national de recherche pédagogique en 1997 et appel du Comité national de coordination

de la recherche en éducation en 2000) pour évaluer la portée du dispositif tandis qu'un cabinet privé est convoqué pour des études d'impact du dispositif sur les usagers (Sirota, 2003).

Emmanuelle Annot, qui a participé à ces deux enquêtes, fait une synthèse des résultats de ces recherches dans un ouvrage en 2012 intitulé : « *La réussite à l'université du tutorat au plan licence* » dont voici les principales conclusions. L'introduction du tutorat induit une division du travail des enseignants en relayant leur action par l'intervention d'étudiants expérimentés au service de novices. En ce sens, il s'appuie sur l'héritage de l'enseignement mutuel en recomposant l'activité enseignante (Delamotte, 1998) en la désacralisant (Barnier, 2001). Pratiqué comme tel, il ne conduit pas à un changement de paradigme puisqu'il assouplit le modèle académique de la transmission en donnant une place à un relais de l'enseignant (Annot, 2001). En revanche, l'institutionnalisation du dispositif marque le déclin d'une idéologie du don décrite par Bourdieu et Passeron (1964) dans le sens où elle affirme que l'acquisition de méthodes et d'outils pour apprendre à l'université, la compréhension des attentes et les exigences académiques du corps enseignant ne vont pas de soi. Quelle évaluation les chercheurs ont-ils faite des pratiques de tutorat ? Les recherches conduites entre 1997 et 2001 à l'Institut national de recherche pédagogique, puis complétées par l'étude menée dans le cadre du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) à Paris X Nanterre de 1998 à 2000, ont apporté leurs éléments de réponse, tandis que des chercheurs ont poursuivi l'analyse de ces dispositifs au-delà de cette période dans les universités où il a été maintenu. Les pratiques de tutorat sont plurielles et prennent une couleur différente, en particulier, selon la discipline concernée (Annot, 1998). À travers l'étude des pratiques de tutorat, il est alors possible de repérer les dimensions du savoir pédagogique disciplinaire (Rege Colet & Berthiaume, 2009) des enseignants-chercheurs déléguant une partie de leur responsabilité aux tuteurs.

Le tutorat « temps suspendu » (Annot, 2001) crée un espace pour l'étudiant sur un temps complémentaire pour comprendre la logique d'exposition des contenus du cours, approfondir les concepts, s'entraîner aux épreuves grâce à la présence de répétiteurs intervenant ponctuellement et à leur demande. C'est d'ailleurs souvent à la veille des épreuves que cette demande augmente. Si le tutorat a pu susciter l'engouement, parce que perçu comme un remède à l'échec des étudiants par le simple fait de le dénoncer, l'analyse des pratiques et des témoignages des acteurs dresse les limites de son efficacité. Certes son introduction généralisée a fait l'effet d'un analyseur des pratiques enseignantes (Annot, 2001), mais tout comme pour les dispositifs conçus pour les établissements relevant de l'éducation prioritaire (Meuret, 1994) pour les enfants dits « en difficulté », il a plus bénéficié aux étudiants intégrés à l'université qu'aux décrocheurs (Beaupère & Boudesseul, 2009). Au tutorat succède le PRL qui l'intègre comme un des dispositifs d'un programme plus vaste.

3) Le plan « pour la réussite en licence » (PRL)

En 2007, le PRL s'inscrit dans la continuité des mesures qui l'ont précédé, mais il prescrit la mise en œuvre de pratiques et de dispositifs qui s'appuie sur une réingénierie des diplômes opérée par le système LMD. L'heure est à la fluidité des parcours, à la création de passerelles, à la mise en œuvre de coopérations avec le monde socio-économique. C'est ainsi que non seulement la reconnaissance des acquis des professionnels est rendue possible par la validation des acquis de l'expérience (VAE) mais aussi par la création d'unités de professionnalisation dans les cursus qui comportent des savoirs mis en situation (par exemple, des stages), l'acquisition de compétences transversales (par exemple, la maîtrise des outils informatiques, l'acquisition de certifications en langues étrangères, la capacité à construire un projet personnel et professionnel).

Sur le plan de l'ingénierie didactique et pédagogique, le recours aux méthodes actives est préconisé (Lanarès & Poteaux, 2013) en insistant sur la construction de l'autonomie de l'étudiant sans remise en question profonde de la nécessité d'acquérir les savoirs fondamentaux d'un champ disciplinaire. Des dispositifs nouveaux s'articulent au fonctionnement traditionnel CM/TD/TP pour faire acquérir aux étudiants novices une méthodologie du travail intellectuel, préparer leur orientation et leur future insertion professionnelle comme le préconise la loi sur l'autonomie des universités en 2007. Un concept émerge dans les discours institutionnels : celui d'accompagnement. Laurent Cosnefroy et Emmanuelle Annoot y ont consacré un numéro spécial de la revue Recherche et formation (2014) à la suite d'un symposium du Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation à Montpellier en 2013. Pour les auteurs, l'intérêt porté au « *concept d'accompagnement dans l'enseignement supérieur est révélateur d'une préoccupation de recherche visant à caractériser et à comprendre les logiques sous-jacentes à des pratiques pédagogiques qui tentent de s'extraire du premier pôle pour aller, de façon plus ou moins aboutie, vers le second : d'une position d'expert à celle de personne-ressources, d'une relation asymétrique à une relation plus égalitaire, d'un mode d'intervention procédant de la maîtrise à un mode d'intervention privilégiant la co-construction avec l'étudiant* » (Cosnefroy & Annoot, 2014, p. 12).

La littérature scientifique apporte moins de contributions sur les effets du PRL que sur le tutorat. Une documentation institutionnelle existe et peut être source d'analyses. Par exemple, le comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle publie vingt-deux propositions pour une licence doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants (Raby, 2011). Sophie Morlaix et Cathy Perret (2012) citent un rapport de l'Inspection générale de l'administration, de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) daté de juillet 2010 portant sur un échantillon restreint d'universités (Bétant, Foucault & Peyroux, 2010) qui souligne les points forts et les points faibles de l'application de la réforme. Ce rapport montre un bilan contrasté : « *l'objectif d'offrir cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaires par étudiant de L1 n'est pas atteint* » ; la réduction de la taille des groupes, que ce soit en cours magistral ou en travaux dirigés reste « *une démarche minoritaire* » ; le contrôle continu reste trop peu exercé et les réorientations sont encore insuffisantes ; quant au tutorat il est « *encore insuffisamment sollicité* » ; le projet personnel de l'étudiant ne fait l'objet que d'un « *faible essor* » ; les universités éprouvent « *de réelles difficultés à identifier les crédits PRL et à en assurer le suivi* » ; l'application du plan est inégale selon les universités et même selon les cinq facultés dans lesquelles elles enquêtent. Et pourtant, le PRL a permis des évolutions dans certains domaines. Dans un article intitulé « *De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ?* » publié en 2014 dans la revue Recherche et formation, Emmanuelle Annoot dresse un bilan du PRL en s'appuyant sur les rares travaux scientifiques ayant mesuré ses effets. Parmi ces travaux, ceux de Sophie Morlaix et Cathy Perret qui ont conduit une enquête portant sur six cohortes d'étudiants inscrits en première année (trois cohortes n'ayant pas bénéficié des actions du PRL) constatent, dans leurs conclusions, le bilan décevant du plan pluriannuel. Toutefois, les auteurs pointent « *la difficulté d'évaluer rigoureusement et quantitativement, l'impact de certaines démarches pédagogiques* » (Morlaix & Perret, 2012, p. 20) en raison de la diversité des paramètres qui les caractérisent. En effet, une des particularités qui a marqué l'enseignement supérieur est l'augmentation croissante de bacheliers non généraux à l'université, moins préparés aux études universitaires que les bacheliers généraux et aux résultats plus médiocres. Enfin, elles s'interrogent : « *La situation n'aurait-elle pas*

été pire sans ces dispositifs pour les étudiants ? » (Morlaix & Perret, 2012, p. 20). Un autre résultat marquant de l'enquête est que *« la multiplication des actions au sein d'une même formation ne se révèle pas être une stratégie payante pour améliorer la réussite des étudiants »* (p. 17). Le point de vue des enseignants sur les actions mises en œuvre permettait de mieux comprendre leurs intentions. L'interrogation sur la portée d'actions destinées à faire réussir les étudiants peut être comparée à celle des chercheurs qui ont voulu évaluer les effets des dispositifs dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire quelques années plus tôt (Meuret, 1994 ; Rochex, 2006).

En conclusion, que ce soit le tutorat ou le PRL, les dispositifs d'accompagnement ne paraissent bénéficier qu'aux étudiants déjà actifs dans leur parcours et volontaires pour être accompagnés (Annoot, 2012). Accompagnés, mais comment ? Cathy Perret a conduit plusieurs enquêtes sur le rapport des enseignants du supérieur au PRL (Perret, 2014). Invités à s'engager par les pouvoirs publics pour faire réussir les étudiants, les enseignants du supérieur sont peu voire ne sont pas formés à la compréhension des processus d'apprentissage des étudiants. Ils peinent non seulement à établir un diagnostic de leurs difficultés mais aussi à capter leur attention dans le but de les faire progresser: *« Ainsi, on évoque la surcharge de travail des enseignants impliqués dans le dispositif PRL (plan réussite en licence) comme des sentiments d'impuissance des enseignants face à des étudiants qu'ils ne savent pas toujours aider ou qui ne veulent pas les écouter »* (Perret, 2014, p. 7). Nous reviendrons un peu plus tard sur les pratiques pédagogiques dans le supérieur et la réussite des étudiants, l'exemple des pratiques et dispositifs dans les CPGE pour de « nouveaux étudiants » peut constituer une première source de réflexion sur ce sujet.

4) Les dispositifs et les pratiques des CPGE pour faire réussir

Les dispositifs d'ouverture sociale des CPGE ont conduit à ce que soit accueillie dans ces filières sélectives post-baccalauréat – et tout particulièrement dans les CPGE « périphériques » et « de second rang » – une population de « nouveaux étudiants » (Daverne & Dutercq, 2014) ayant accompli un bon parcours scolaire en lycée, motivés et intéressés, mais ne bénéficiant pas du capital culturel et plus généralement des antécédents dont dispose la population traditionnelle de ce qu'on a coutume d'appeler, depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1964), « les héritiers ». Pour ces « nouveaux étudiants », le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur constitue une transition maîtrisée : les CPGE offrent effectivement une sorte de sas, qui renforce les compétences personnelles autant qu'académiques (cf. réussites éducative et scolaire), en vue de mieux affronter les épreuves de l'enseignement supérieur et de l'entrée dans la vie professionnelle.

Les enquêtes de Daverne et Dutercq (2013, 2014, 2016a, 2016b) montrent que la réussite en CPGE tient non seulement à l'environnement familial - tous les parents des préparatoires proposent un accompagnement scolaire spécifique, certes socialement différencié dans ses composantes, qui précède ou accompagne la transition, mais aussi à ce qui se joue au sein de cette institution : maintien des jeunes bacheliers dans un cadre rassurant, apprentissage individualisé de nouvelles compétences, pédagogie du proche, dispositif des colles, retour sur les évaluations.

Le cadre sécurisant du lycée

Les travaux des chercheurs soulignent de façon unanime combien les nouveaux étudiants vivent difficilement leur entrée à l'université, qui leur propose un monde étrange (Coulon, 1997), dont ils peinent à décrypter les codes et les attentes (Romainville, 2000 ; Felouzis, 2001). A l'inverse, les

« nouveaux étudiants » de CPGE décrivent leur passage du lycée à l'enseignement supérieur sélectif comme rassurant, stimulant et enrichissant ; ces derniers sont effectivement maintenus dans le cadre du lycée et leur identité statutaire (Dubar, 2000) n'est pas modifiée, à l'inverse de ce qu'on observe généralement dans les transitions d'orientation. Quelles sont les particularités de l'encadrement pédagogique en CPGE et en quoi peut-il être mis au profit d'une réflexion sur la pédagogie à l'université ?

L'encadrement pédagogique en CPGE

Les CPGE sont des lieux à fort encadrement pédagogique, c'est-à-dire qu'elles impliquent un temps de présence obligatoire à des cours, favorable à la réussite, ainsi que l'a souligné Lahire (1997, 2004) quand il différencie les filières de l'enseignement supérieur en fonction de l'occupation du temps par le travail. De ce point de vue, les élèves de classes préparatoires sont maintenus dans le modèle du lycée, dans lequel ils ont été socialisés jusqu'alors : une semaine chargée en enseignements, une présence souvent vérifiée, un petit nombre de professeurs identifiés, un contrôle des connaissances régulier et fréquent, un programme de connaissances fléché, etc. autant de caractéristiques rassurantes et source de mobilisation. Le travail y est essentiellement individuel, suivant des formes pédagogiques traditionnelles : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux encadrés.

Les CPGE « périphériques » et « de second rang » sont aussi des lieux de solidarité, d'entraide, d'ambiance chaleureuse. Ce constat est à l'exacte inverse de l'environnement universitaire qui, selon Felouzis, « propose un contexte d'action où l'interdépendance entre les membres est très faible, et où l'incertitude concerne autant les objectifs et les moyens d'y parvenir, que l'appartenance même des étudiants à un collectif ou un ensemble cohérent » (Felouzis, 2001, p. 15). La compétition fait partie des « règles du jeu », constitue une source d'émulation et ne concerne finalement que les CPGE destinées à former les élites de la nation.

L'apprentissage individualisé de nouvelles compétences

Si quelques « nouveaux étudiants » de CPGE ont déjà de bonnes habitudes de travail, aucun n'a encore ni la culture générale ni la confiance en soi suffisantes pour affronter les épreuves des concours. Une partie importante du travail des enseignants consiste donc à favoriser l'intégration des manières de faire et des normes du nouveau groupe d'appartenance ou du groupe professionnel visé. Ce travail s'accompagne d'une prise en compte de l'individu dans ses apprentissages et d'un important suivi individualisé : c'est une des particularités importantes des CPGE « périphériques » et « de second rang » par rapport à l'université. Cette prise en compte de l'individu dans ses apprentissages va à l'encontre de la tradition de l'élitisme républicain qui colle au mythe des classes préparatoires. Mais cet accompagnement personnalisé a aussi pour objectif l'autonomisation progressive d'étudiants qui, pour la plupart, présentent toutes les dispositions pour l'assumer et s'engager dans un processus d'autoformation qu'enclenche le cycle des deux années de formation.

Les « nouvelles » CPGE offrent à leurs élèves une pédagogie adaptée à leur niveau (cf. aussi Dutercq & Perez-Roux, 2011) et un curriculum composite, qui permettent non seulement un cursus réussi dans l'enseignement supérieur, mais aussi l'acquisition de capacités comme la polyvalence, la réflexivité, la réactivité, l'adaptation au changement, autant d'atouts qui étaient jadis réservés aux seuls enfants de l'élite grâce à leur éducation familiale et que la scolarité en CPGE avait simplement pour vocation d'éprouver. C'est désormais aux CPGE, en tout cas à celles qui ne sont pas destinées à accueillir les élèves les plus privilégiés, de participer à l'apprentissage de compétences déterminantes

pour accéder dans les meilleures dispositions au marché de l'emploi : la confiance en soi, l'élaboration de projets, la connaissance de ses limites, le sens à donner aux efforts fournis, la mobilisation au service d'objectifs de vie, etc. Le travail intense et de haut niveau exigé par leurs enseignants leur permet aussi d'acquérir des capacités pratiques (économie, efficacité, méthode, rigueur, etc.) indispensables à la vie professionnelle, les différenciant ainsi des étudiants de l'université de masse. Il n'est pas rare que ces préparonnaires prennent alors conscience que les capacités personnelles ne suffisent plus pour réussir, que la quantité de travail est une condition nécessaire mais pas suffisante pour réussir, qu'il faut mettre en œuvre de nouveaux savoir-faire, des techniques d'organisation du travail (Blanchard *et al*, 2017).

Pour cela, les préparonnaires doivent être efficaces, c'est-à-dire acquérir de la méthode, se donner des objectifs et surtout les rapporter au temps dont ils disposent (ce qui participe de la rationalisation de l'activité). Bien entendu, à ces qualités particulièrement propres aux jeunes tels que les CPGE les supposent, s'ajoutent les habituelles compétences du métier d'élève, à d'autres niveaux de la scolarité, notamment la capacité à décrypter les attentes des enseignants (Perrenoud, 1994 ; Sirota, 1993). À la différence de ce qui se passe à l'échelon de l'enseignement obligatoire, où la plus grande part du métier d'élève relève du curriculum caché, les attendus comme apprendre à travailler sont au cœur de l'enseignement en CPGE. Les préparonnaires apprennent ainsi à être rigoureux, réguliers et organisés ; à atteindre des objectifs en un temps limité – à être « *maîtres du temps* » – pour paraphraser Darmon (2013) au sujet des élèves de classes préparatoires scientifiques et commerciales d'un grand lycée de province (bien que l'usage intensif et rationalisé du temps le soit moins dans les CPGE « périphériques » et de « second rang ») ; à gérer des situations de travail variées (devoirs surveillés, colles, etc.) et dépasser leurs limites ; à être clairs, logiques, précis et critiques ; à non seulement engranger des connaissances mais aussi les déchiffrer.

De façon massive, les « nouveaux étudiants » voient dans ce monde des classes préparatoires un espace protégé, individualisé et exigeant, où la relation pédagogique est clairement ancrée dans le régime du proche (Thévenot, 2006).

Une pédagogie du proche

Dans un contexte de massification de l'enseignement, le rôle des enseignants n'est pas seulement la transmission de savoirs et compétences transférables au monde professionnel, mais aussi l'instauration d'une dynamique de travail et d'une relation chaleureuse. Les professeurs qui s'en sortent le mieux sont reconnus par leurs élèves comme en même temps qualifiés et passionnés ; ils savent s'en faire apprécier, privilégiant une relation de proximité, de confiance et de compréhension et portant une attention constante au moral des préparonnaires. Il est vrai que ce qui leur est demandé en termes de qualité de travail et de renoncement à une bonne partie des plaisirs de la jeunesse appelle l'établissement d'une pleine confiance avec leurs professeurs : c'est la reconnaissance réciproque qui permet que ces étudiants donnent le meilleur d'eux-mêmes et inversement.

Ces enseignants doivent également les aider à construire des savoirs, les stimuler, les inciter à l'effort, les motiver... en mettant une pression sagement mesurée.

Ils doivent enfin se rendre disponibles, au-delà des temps d'enseignement (ce qui passe par un usage intensif de la messagerie électronique, des rendez-vous individuels, des sorties culturelles, voire des

séjours sportifs), et apporter des réponses aux préoccupations scolaires et personnelles des jeunes. La disponibilité des enseignants est d'ailleurs l'un des points positifs qui ressort des enquêtes « Conditions de vie de l'Observatoire de la vie étudiante » (Galland, Verley & Vourc'h, 2011) : interrogés sur l'organisation, l'enseignement et les relations sociales, 37,8 %, des étudiants, toutes filières confondues, apprécient la disponibilité des enseignants, mais ce taux de satisfaction atteint 74,3 % si l'on ne considère que les élèves de CPGE (Paivandi, 2011).

Le dispositif pédagogique des colles participe à l'acquisition de compétences composites et à l'instauration d'une pédagogie du proche, contribuant ainsi à une transition réussie.

Le dispositif pédagogique des colles

Le dispositif des « colles », historiquement installé dans le fonctionnement des classes préparatoires, consiste à regrouper dans une salle, pendant une heure, un petit nombre d'élèves d'une même classe afin de les faire travailler sur un sujet imposé et différent pour chacun, relevant d'une même matière et d'un contenu d'enseignement préalablement étudié en classe : après un temps de préparation individuelle (sur feuille ou au tableau), l'élève restitue ses résultats à l'enseignant, à l'oral et/ou au tableau.

Ces épreuves individuelles orales préparent non seulement aux oraux des concours des grandes écoles, mais constituent aussi un lieu de proximité et d'interaction forte entre étudiants et professeurs : lors de ces séances d'interrogation, les préparateurs ne peuvent rien cacher de leurs faiblesses, qu'elles soient de l'ordre de la maîtrise des savoirs, de la régularité du travail ou de la confiance en soi. Les colles permettent tout à la fois une remise en confiance, un ajustement et un accompagnement individualisé, des échanges et conseils, de vérifier que le cours est correctement travaillé, de motiver, de recadrer les méthodes de travail, de comprendre ce qui ne l'était pas.

Les colles constituent une épreuve spécifique, car les élèves doivent y maîtriser des savoir-faire, en matière de présentation des connaissances, ou encore des qualités relationnelles dans le rapport social qu'elles instaurent. Elles facilitent l'acquisition de compétences pratiques et d'ordre plus général, comme exprimer des idées avec clarté, aisance et assurance, prendre confiance en soi, gérer le stress ou encore s'adapter à la diversité des situations et des colleurs. Elles ne sont pas sans rappeler les épreuves orales universitaires, qui peuvent être considérées comme des « épreuves de manières », sanctionnant davantage la forme que le fond, sur la base de signes subtils de reconnaissance sociale qui transparaissent de la posture, de l'intonation, de ce que les jurys appelleront la « présence », la finesse ou le « bon goût » (Bourdieu, 1989). Coulon (1997) souligne que la maîtrise de la situation d'examen n'est en fait qu'une facette, non des moindres, de cette « intelligence institutionnelle » qui est requise de l'étudiant, pour survivre et *a fortiori* réussir à l'université. Mais la comparaison ne peut aller plus loin, dans la mesure où apprendre à s'exprimer convenablement, à expliquer avec spontanéité et maîtrise constitue une dimension essentielle de l'apprentissage en classe préparatoire, qui en revanche est peu présente dans l'enseignement universitaire où les étudiants sont rarement invités à prendre la parole.

Les colles constituent sans doute un condensé de ce que les CPGE offrent de meilleur en termes de cadre de formation à leurs étudiants ; elles font l'objet d'une évaluation, au même titre que les devoirs maison ou devoirs surveillés.

La dimension pédagogique de l'évaluation

Si les notes et les appréciations peuvent être sévères, cette sévérité - qui appartient au mythe des CPGE - est largement tempérée par la bienveillance et l'attention des enseignants, en particulier à l'égard des étudiants les plus en difficulté. Ces enseignants consacrent du temps et de l'attention à la correction des copies, censée favoriser le travail d'explicitation des lacunes au plan des connaissances, des problèmes de forme ou de méthodes. Un objet aussi traditionnel que la copie, une pratique aussi classique que sa correction, prennent une nouvelle dimension pédagogique quand ils sont requis dans une démarche construite et dynamique qui suscite participation et engagement collectif au sein du groupe classe (à l'occasion, par exemple, d'une discussion critique sur la base des propres productions des étudiants).

5) Vers un élargissement du modèle des CPGE à l'ensemble de l'enseignement supérieur ?

Comme le soulignent Daverne et Dutercq (2013) en conclusion de leur ouvrage, les CPGE, qui bénéficient certes de moyens importants, donnent du temps et de la méthode, renforcent les compétences personnelles, offrent des perspectives rassurantes et attractives. Elles constituent en soi un espace transitionnel particulièrement propice pour assurer en douceur le passage vers l'enseignement supérieur, en permettant d'échapper aux filières universitaires qui, malgré les efforts accomplis par leurs personnels, continuent d'apparaître comme moins rassurantes : à leur manière, les CPGE pointent d'ailleurs les défaillances de l'enseignement universitaire de masse soulignées par les chercheurs qui l'ont étudié de près ces dernières années, tout particulièrement au tournant des années 2000 (Coulon, 1997 ; Lahire, 1997 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Romainville, 2000 ; Fave-Bonnet & Clerc, 2001 ; Felouzis, 2001 ; Boyer & Coridian, 2002 ; Millet, 2003 ; etc.).

Il ne s'agit nullement de souscrire sans réserve au modèle des CPGE, dont les inégalités scolaires, sociales, de genre et territoriales ont été rappelées dans ce rapport. Il ne s'agit pas non plus d'y trouver des « bonnes pratiques », transférables et généralisables, tant on sait que ce qui soutient un élève ne soutient pas nécessairement un autre (Glasman & Rayou, 2016). Il s'agit plus modestement de se demander comment faire bénéficier un plus grand nombre de jeunes de ce modèle des CPGE.

Une voie possible, celle qui a été choisie jusque-là, consiste à inciter des élèves de tous milieux et pas forcément d'un excellent niveau scolaire à postuler et à leur offrir pour cela davantage de places en CPGE : cette voie n'a que très partiellement porté ses fruits, puisque, d'une part, ces classes continuent à être le refuge des enfants de l'élite sociale, d'autre part, elles n'attirent pas suffisamment les jeunes des milieux peu favorisés, au point que les nouvelles sections ouvertes ne sont pas pleines.

Sans arrêter les efforts entrepris en matière de démocratisation de l'accès aux classes préparatoires, une autre voie paraît à engager : repenser les modalités d'encadrement et de suivi des étudiants à l'université. C'est sans doute une question de moyens – la scolarité en CPGE est plus coûteuse pour la puissance publique que les études à l'université –, mais pas seulement, tant il semble que bien des dispositifs et des choix pédagogiques mis en œuvre dans les CPGE et plébiscités par leurs étudiants pourraient trouver leur place dans les cursus ordinaires de licence.

En conclusion, l'analyse de l'ensemble de ces dispositifs et ces constats nous invitent à questionner la relation à l'apprendre des étudiants (Paivandi, 2016) pour repenser les modalités d'enseignement et d'apprentissage dans les premiers cycles. Ce sont donc moins des procédés techniques qui sont en jeu qu'une compréhension du fonctionnement du système universitaire, des caractéristiques de ses acteurs et des relations qu'ils tissent entre eux dans le processus d'enseignement et d'apprentissage au sein des filières de formation. Cette visée compréhensive est celle de la recherche en sciences humaines et sociales et en particulier en sciences de l'éducation. Elle peut documenter les pratiques mises en œuvre par les acteurs dans une perspective réflexive. Le bilan de ces recherches sur les dispositifs et leurs effets font émerger le concept d'accompagnement, qui catalyse des tensions entre normalisation du parcours d'orientation et de formation par les institutions et émancipation sociale et intellectuelle des étudiants. Les résultats scientifiques sur les effets des dispositifs d'aide à la réussite nous interrogent plus précisément sur le fonctionnement du système universitaire, y compris dans ses relations avec d'autres systèmes (celui des CPGE par exemple). Le rôle des enseignants-chercheurs dans leurs fonctions éducatives de préparation à la vie adulte, de transmission de la culture et de médiation dans les apprentissages peut être comparé à celui des enseignants des CPGE pratiquant une pédagogie du proche.

III. Les transformations pédagogiques de l'enseignement supérieur et la recherche en pédagogie

A. La pédagogie universitaire : le changement dans la continuité

Résumé du chapitre : Cette partie s'appuie sur le bilan contrasté des dispositifs destinés à faire réussir les étudiants présenté dans la seconde partie. Elle questionne la place de la pédagogie à l'université en vue de l'amélioration de la qualité des apprentissages des étudiants. Le chapitre présente quelques travaux sur les attentes des étudiants en matière de pédagogie dont la prise en compte constitue le préalable à toute réflexion pédagogique. L'engagement des enseignants-chercheurs est aussi requis et n'est rendu possible que par une action conjointe des pouvoirs publics et des établissements en particulier auprès des débutants. Le témoignage d'un responsable de la formation pédagogique des doctorants illustre ce dernier point en présentant les grandes orientations d'un dispositif destiné à accompagner ce public dans ses premiers pas dans l'enseignement.

1) La recherche en pédagogie universitaire et la fin du cours magistral ?

Les recherches sur la réussite étudiante se concentrent de manière plus directe sur le processus enseigner/apprendre au cours de cette dernière décennie dans un mouvement autour de « la pédagogie universitaire ». Dans une note publiée dans le rapport de l'Alliance Athéna Allistène (2017), Emmanuelle Annot retrace les grandes étapes du développement de la recherche en pédagogie universitaire en France : « *La révélation de la pertinence d'une pédagogie du supérieur est ancienne. Ainsi, dès 1964, Bourdieu et Passeron (1964) plaidaient pour un enseignement « des techniques matérielles et intellectuelles du travail intellectuel » (ibid., p.112) en contestant l'idéologie du don. A partir d'une recension des publications, N. Adangnikou (2008, p. 606) confirme les analyses antérieures de A. Bireaud (1990) et de E. Annot et M.F. Fave-Bonnet (2004) : « peu de recherches sur les pratiques d'enseignement, et, de manière plus générale, sur le rapport des enseignants universitaires à l'enseignement et aux étudiants » ont été développées ; les lieux de leurs réalisations sont difficiles à repérer. Les initiatives d'innovateurs et la constitution d'associations professionnelles telle que l'AIPU-France⁷ par exemple ont contribué à attirer l'attention sur l'importance de la pédagogie universitaire, en tant que pratique mais aussi en tant que champ de recherche (Albero, 2011). À partir de 2007, le souci d'attractivité des universités devenues autonomes et l'introduction de standards de « qualité » portés par les agences font que l'intérêt pour la pédagogie universitaire a été plus largement partagé dans les établissements (Cosnefroy, 2015).* » Une définition de la recherche en pédagogie universitaire écrite par Jean-Marie De Ketele en 2010 est fondatrice de ce champ de recherches. Ce chercheur insiste sur les interrelations entre le politique et le pédagogique pour le circonscrire : « *un système aux interactions complexes* » comportant différentes « *composantes* » : « *au centre les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les*

⁷ Association internationale de pédagogie universitaire section France.

facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques). » (De Ketele, 2010, p. 5)

L'intérêt porté par les pouvoirs publics à la pédagogie universitaire s'illustre fréquemment par une volonté de rompre progressivement avec la pratique classique du cours magistral. Historiquement, en France, la pédagogie à l'université se caractérise par la domination de ce modèle traditionnel d'enseignement : le professeur est le seul détenteur du savoir académique. Il a la responsabilité de le transmettre en orateur et pas celle de se soucier de la manière dont ce savoir est reçu, ni par qui. Preuve en est (au-delà de l'appellation qui valorise le modèle), une heure CM équivaut toujours à une heure trente TD. Nous avons ainsi la démonstration de la supériorité du modèle pédagogique magistral sur les autres formes d'enseignement (Wallet, 2016). Le rapport Bertrand (2014) sur la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur proposait de reconsidérer ce mode de calcul dans la définition du service d'enseignement des enseignants-chercheurs. Mais comment comprendre la rémanence de ce modèle traditionnel dans une université en mutation ainsi que sa remise en cause ?

À l'université, certains universitaires restent attachés à des formes de reproduction des pratiques de leurs aînés (Annoot, 2012) et à la transmission des fondamentaux de la recherche dans leur discipline par des cours (Rege Colet & Berthiaume, 2009). Parallèlement, des expériences pédagogiques originales portées par les universitaires eux-mêmes revisitant les modèles classiques ont vu le jour et continuent à se développer (Viaud, 2015). Elles sont toutefois demeurées localisées. Aujourd'hui, l'université s'est transformée : elle propose des cursus diversifiés, le public qu'elle accueille s'est massifié. Le profil sociologique des étudiants qui la fréquentent est différent de celui des « héritiers » des années 1960, certains étant plus éloignés de la culture dominante transmise à l'université. Les démarches qualité ont aussi fait leur apparition, elles viennent questionner le modèle pédagogique magistral traditionnel. Elles comptabilisent le taux d'échec à l'université, le mettent en perspective avec ce nouveau public accueilli et constatent des formes d'inefficacité du système. Elles prônent alors de nouveaux modèles adaptés aux exigences d'individualisation des parcours et des pratiques pédagogiques, de professionnalisation et d'internationalisation des cursus, de formation aux compétences transversales. Elles misent sur la construction de l'autonomie sociale et intellectuelle des étudiants dans une société de la connaissance où les usages du numérique sont omniprésents. Dans ces perspectives, les méthodes actives et l'accompagnement des étudiants par les enseignants-chercheurs sont davantage valorisés pour faire atteindre ces objectifs.

L'émergence de la recherche en pédagogie universitaire est aussi liée à ces préoccupations nouvelles qui laissent une place à l'étudiant, à sa manière d'apprendre. Ces travaux ne remettent toutefois pas systématiquement en question le modèle magistral, lui reconnaissant une fonction particulière dans le processus enseigner/apprendre (Berthiaume & Rege Colet, 2013). Mais, malgré la récente valorisation des méthodes actives à l'université, le changement de paradigme d'une pédagogie de la transmission à une pédagogie de la médiation (Dumazedier, 1996) semble timide.

De manière générale, c'est bien la pédagogie traditionnelle qui semble dominante à l'université, même si ce modèle cohabite avec d'autres. De manière synthétique, la pédagogie universitaire distingue essentiellement deux approches pédagogiques classiques (à l'intérieur desquelles plusieurs modalités pédagogiques se retrouvent) que l'on pourrait aisément placer dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988) :

- une centrée sur l'enseignement, les contenus (ce serait le processus « enseigner ») : le cours magistral en amphithéâtre sous la forme traditionnelle ;
- une autre centrée sur l'apprentissage (ce serait le processus « apprendre ») : on trouverait là les TD/TP et l'accompagnement individualisé des travaux étudiants (mémoire, rapport de stage, projet personnel et professionnel, par exemple). L'étudiant est mis en activité par l'enseignant. Il construit ses apprentissages, il en est l'acteur clé de ses apprentissages.

Ces deux formes sont présentes à l'université, parfois se mêlent, mais restent tout de même bien identifiées dans les services des enseignants. Il suffit pour cela de regarder une maquette de formation universitaire.

Dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye, il y a un troisième processus qui est le processus « former » qui est réalisé par l'étudiant, en dehors des cours, lorsqu'il reprend ses notes, tente de les organiser pour mieux apprendre, et se réunit avec ses camarades pour travailler collectivement. Ces trois processus coexistent à l'université et sont au cœur de comment apprennent les étudiants / comment enseignent les enseignants.

La recherche en pédagogie universitaire (De Ketele, 2010) fait partie d'un ensemble plus vaste de recherches en pédagogie bien qu'elle se concentre principalement sur l'apprentissage et l'enseignement dans l'enseignement supérieur. Dans ce but, elle essaie d'analyser la manière dont les étudiants apprennent, et conduit en parallèle des recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs. La connaissance du public étudiant, ses aspirations, ses attentes, ses stratégies à l'intérieur des différentes filières, constitue un préalable à toute réflexion pédagogique. Les principaux résultats d'études présentées ci-dessous nous donnent quelques repères.

2) Les attentes des étudiants en matière de pédagogie à l'université

L'étude de Schmitz, Frenay, Neuville, Boudrenghien, Wertz, Noël et Eccles (2010, p. 50) sur la persévérance à l'université a été réalisée à l'aide de questionnaires auprès d'une population d'étudiants belges francophones qui s'inscrivent pour la première fois à l'université. L'échantillon était composé de 2 632 étudiants. Le recueil des données s'est effectué en trois vagues : au début de l'année académique (septembre 2005), huit à dix semaines après la première collecte (novembre 2005), puis à la fin de l'année universitaire. Cette étude est riche d'enseignements sur les aspirations des étudiants. Partant du constat que la première année à l'université est marquée par un taux de réussite et de persévérance assez faible, les auteurs ont testé un modèle alternatif intégrant le modèle interactionniste de Tinto fondé sur les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire en y incluant le sentiment d'efficacité personnelle (p. 44). La persévérance est « un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et les systèmes académique et social de l'institution dans lesquels il s'inscrit » (p. 45). Les auteurs montrent « l'importance de l'intégration sociale, de l'intégration académique et de l'attachement à l'université dans la prédiction de persévérance » (p.46) ce qui les a conduits à en déduire des implications pratiques et des perspectives :

- mise en place de « programmes de transition » pour une première prise de contact avec les pairs et promotion d'actions d'interactions avec les pairs et les enseignants ;
- recours « aux pédagogies actives et coopératives » pour « le développement cognitif et social de l'étudiant » ;

- utilisation de *feedback* positifs et encourageants par les enseignants pour les étudiants ;
- « *accompagnement des étudiants à prendre conscience des buts qu'ils poursuivent à les positionner les uns par rapport aux autres, à les articuler* » pour travailler sur leur engagement ou détermination à l'entrée à l'université ;
- favoriser les interactions sociales en amphithéâtre ou en classe dans le travail intellectuel pour satisfaire « *des besoins académiques et sociaux* ».

Plus récemment, une note de synthèse intitulée « *Attentes et pratiques des étudiants dans l'enseignement supérieur français* » a été rédigée par Didier Paquelin à partir d'une enquête réalisée auprès de 3 853 répondants étudiants et élèves ingénieurs en 2015. Cette enquête nous donne des pistes sur la manière dont les étudiants perçoivent l'enseignement universitaire. Les résultats présentés dans la note remettent en question quelques idées reçues sur le faible intérêt des enseignants du supérieur pour la pédagogie à l'université. L'étude a été commandée par la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGSIP) : trois répondants sur quatre se déclarent satisfaits des enseignements. Leur fort degré de satisfaction concerne la qualité de l'enseignement (contenu), les matières enseignées, le niveau de difficulté des enseignements et les services offerts par les bibliothèques universitaires. Leur satisfaction est moyenne pour la qualité des infrastructures, des services numériques, des lieux de vie universitaire. Ils voient une marge de progression pour la relation pédagogique, les méthodes d'évaluation, l'offre de formation à distance, la lisibilité de l'offre de formation, l'équilibre quantitatif entre enseignements théoriques et enseignements pratiques, la qualité des espaces de cours et des espaces libres de travail. La difficulté à donner du sens à ce qui est dit et lu et à prendre des notes est soulignée.

Ces aspirations ne sont pas étrangères à celles des élèves des CPGE qui apprécient dans cette formation post-baccalauréat le maintien dans un cadre rassurant, l'apprentissage individualisé de nouvelles compétences, une pédagogie du proche, le dispositif des colles et le retour sur les évaluations.

Si les recherches sur les attentes des étudiants en matière de pédagogie ont une importance majeure, les travaux engagés par Bernard Convert (2010) sur l'influence des filières et disciplines sur les stratégies étudiantes sont aussi essentiels. Ils permettent de préciser ces analyses en prenant en compte les particularités des filières dans les temporalités des parcours des étudiants et leur rapport au savoir. L'auteur distingue deux sous marchés, celui de l'enseignement général et celui de l'enseignement technologique, qui « *correspondent à deux types de trajectoires scolaires et à deux expériences de la transition secondaire-supérieur radicalement différents* » (Convert, 2010, p. 16). Les disciplines de sciences humaines et sociales « *sont investies parmi les bacheliers généraux, par des étudiantes et des étudiants au profil proche de celles et ceux qui choisissent les filières professionnalisées, dont elles constituent d'ailleurs souvent soit une filière de substitution, soit une propédeutique. Elles sont toutes associées, pour ces raisons, à de forts taux d'abandon précoce* » (Convert, 2010, p. 31). Enfin, au niveau Bac +3, « *un nouvel espace socio-scolaire des disciplines apparaît* » (Convert, 2010, p. 27).

Ces principaux résultats montrent qu'une réflexion sur l'amélioration du système universitaire en premier cycle passe non seulement par une adaptation des manières d'enseigner ou de faire apprendre aux publics qui le fréquentent, mais aussi par des transformations structurelles qui confirmeraient le rôle propédeutique de l'université « *par laquelle se fait l'essentiel de la promotion*

scolaire et intellectuelle des classes populaires » (Beaud & Convert, 2010, p. 6), rôle traditionnellement attribué aux CPGE. Les enquêtes montrent aussi que la qualité des études passe par celle des espaces de travail, des infrastructures et de l'accès aux outils.

Des pédagogies faisant appel à l'activité des étudiants et aux relations avec les enseignants-chercheurs et avec leurs pairs semblent correspondre à leurs attentes et à leurs besoins aux côtés d'approches plus transmissives. Cependant, les méthodes actives en pédagogie demandent du temps et plongent parfois les pédagogues dans l'insécurité. Transformer ses pratiques, c'est accepter de travailler avec / dans l'incertitude (on sait que les débutants ou non-titulaires vont avoir tendance à s'attacher à une plus grande maîtrise des contenus et donc se positionner plutôt dans le processus enseigner décrit plus tôt, car le processus apprendre suppose une plus grande confiance en soi que l'on n'a pas nécessairement en début de carrière). C'est aussi faire face à un public étudiant tellement habitué à la pédagogie traditionnelle qu'il peut dévaloriser l'activité proposée ou prendre peur à s'exprimer en public. Leur représentation du métier d'étudiant est d'écouter, de noter ce que dit l'enseignant-chercheur, de lui répondre s'il le peut lorsqu'il pose des questions de cours, de remettre de l'ordre dans les notes, de lire sur les conseils des enseignants-chercheurs, de réviser pour l'évaluation des connaissances qui est proposée deux fois par an et pour le contrôle continu.

De plus, il est difficile de mesurer l'impact d'un changement de pédagogie sur la réussite des étudiants. Quelques recherches existent, mais elles semblent encore être dispersées. Or, les facteurs qui entrent en jeu dans la réussite à l'université sont si multiples qu'il est difficile d'en dégager une seule modification pédagogique.

L'engagement en pédagogie des enseignants-chercheurs semble alors déterminant, mais toutefois est encore peu pris en compte dans la carrière, au profit des activités de recherche qui déterminent d'abord leur reconnaissance par leurs pairs et plus largement par l'institution en partie gouvernée par ces pairs. S'emparer de cette question apparaît fondamental. Les établissements se mobilisent.

3) Le rôle des pouvoirs publics et des établissements dans le soutien à l'activité pédagogique des enseignants-chercheurs

Yves Reuter (2018), qui a beaucoup travaillé sur le fonctionnement et les effets des pédagogies alternatives, spécifie plusieurs méta-principes qui leur sont communs et qui doivent donc être partagés par l'ensemble de l'équipe enseignante pour un engagement en pédagogie⁸ :

1. l'intérêt d'utiliser des pédagogies alternatives : plus d'intérêt pour les étudiants / plus d'intérêt pour les enseignants.
2. les pédagogies alternatives reposent sur plusieurs principes :
 - tout élève/ étudiant peut avoir envie d'apprendre et est capable d'apprendre pourvu que le milieu pédagogique-didactique soit favorable ;
 - les apprentissages sont le fait des sujets eux-mêmes dans le cadre d'interactions sociales ;
 - l'enseignement consiste principalement en la construction de situations qui stimulent, étayent, garantissent et nourrissent le désir d'apprendre.

⁸ Conférence de clôture intitulée *l'intérêt des pédagogies alternatives*, donnée à l'occasion d'une journée scientifique du laboratoire CIRNEF, 18 mai 2018, ESPE de Caen « Innovations : l'approche des pédagogies et structures alternatives ».

Pour faire transformer progressivement les pratiques pédagogiques il faut :

- construire collectivement un projet ;
- construire l'établissement et ses partenaires comme une communauté éducative ;
- construire la question de la gouvernance comme une question pédagogique ;
- se centrer sur la mise en œuvre des apprentissages ;
- construire des évaluations qui peuvent étayer les apprentissages ;
- penser l'enseignement comme un travail collégial ;
- penser l'enseignement comme une compétence à améliorer constamment ;
- penser l'enseignement comme un ensemble de tensions à gérer.

C'est aux pouvoirs publics et aux établissements de s'emparer conjointement de ces méta-principes et par conséquent de soutenir l'activité pédagogique des enseignants du supérieur. En effet, les pédagogies nouvelles s'inscrivent dans une volonté de rupture et de transformation sociétale par l'éducation, et ce projet ne pourra être soutenu par l'institution via les établissements sans une volonté politique forte.

S'intéresser au soutien de l'activité pédagogique des enseignants-chercheurs, c'est questionner une dimension importante de leur métier. En effet, l'appellation même « enseignant-chercheur » met en évidence la fonction d'enseignant (avant même celle de chercheur, le tiret sous-entendant un lien fort entre les deux dimensions). Pourtant, force est de constater que, jusqu'à récemment, ce n'est pas cette fonction qui est prépondérante dans la définition de leur métier. C'est prioritairement sur des critères de publications, d'activités scientifiques que les enseignants-chercheurs sont évalués en France. Toutefois, l'étude des critères d'évaluation dans les dossiers de promotion nuance ce propos. En plus du rayonnement scientifique, l'implication globale dans des activités de gestion de l'établissement, de l'enseignement ou de la recherche ou dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques dites innovantes au niveau local, national ou international est aussi considérée comme preuve d'un investissement pour la communauté universitaire. Un mouvement se dessine pour une meilleure reconnaissance de la partie « enseignement » du métier dans les établissements, encouragée par le pouvoir central, avec par exemple la création de la Mission de la pédagogie pour l'enseignement supérieur (MIPES) devenue Mission de la pédagogie et du numérique pour l'enseignement supérieur (MIPNES). Depuis quelques années, l'institution veut requalifier l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs en lui donnant plus d'importance, en essayant d'en faire un enjeu de carrière, en invitant les établissements à se saisir de la question de l'excellence pédagogique. Nous l'avons vu plus tôt, c'est un critère de qualité, mais c'est aussi un critère de classement (lorsque les universités sont mises en concurrence les unes avec les autres). Cette requalification de l'investissement pédagogique dans les universités passe par un programme de formation des enseignants-chercheurs. D'ailleurs, le récent arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires va dans ce sens (même si les modalités pratiques de développement de cet arrêté sur le terrain sont encore peu connues). Néanmoins, l'offre de formation pédagogique des enseignants-chercheurs (qu'elle relève de la formation initiale lors du doctorat ou au tout début de la carrière ou encore de la formation continue au cours de la carrière) n'est pas encore tout à fait évidente à cerner pour les acteurs tant elle se caractérise par une diversité à l'échelle du territoire et semble dépendante des politiques d'établissements. Alors, qu'en est-il plus précisément ?

4) « C'est en enseignant à l'université qu'on apprend à enseigner » ? Ou quelle formation continue pédagogique des enseignants-chercheurs ?

En réalité, la formation continue des enseignants-chercheurs n'existe pas vraiment en Europe (Endrizzi, 2011). La France ne fait pas exception. Alors la devise de l'université est-elle « *C'est en enseignant qu'on apprend à enseigner* » ? Existe-t-il une spécificité de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs ? Est-elle nécessaire ? Leur fonction de chercheur n'influe-t-elle pas directement et de manière spécifique sur les dimensions de leur activité d'enseignement ? Un rapport de l'Institut français de l'éducation de 2011 fait l'état de l'enjeu d'excellence pédagogique qui se situe derrière la question de l'amélioration de la pédagogie universitaire alors que le développement professionnel des enseignants-chercheurs relève plutôt de la formation informelle.

Pourtant, certaines initiatives existent, des services universitaires de pédagogie tentent de chapeauter ces problématiques. La plupart des établissements proposent des activités que l'on pourrait considérer comme relevant de la formation continue, mais ce sont souvent des catalogues de formations, au calendrier bien fixé, reçus en début d'année universitaire et auxquelles la participation est libre, sur le principe de la demande d'inscription. Ce sont donc des formations descendantes qui ne trouvent pas toujours écho chez les enseignants-chercheurs n'étant pas à l'origine du besoin en formation, et qui ne s'appuient pas toujours sur une connaissance avertie du public ciblé.

En effet, les responsables de formation sont souvent sensibilisés aux questions pédagogiques par des travaux issus du Québec, de Belgique ou de Suisse par exemple, mais disposent moins d'une connaissance précise du rapport des universitaires français aux dimensions pédagogiques de leur métier, les travaux scientifiques dans ce domaine étant moins nombreux et plus récents (Etienne, Annot & Biaudet, 2018). Or, la spécificité du contexte culturel et académique dans lequel se déploient ces activités a une influence sur le sens que donnent les enseignants-chercheurs à leur parcours aux différentes étapes de leur carrière et sur la réalisation de leurs pratiques pédagogiques.

Si l'institution souhaite une formation pédagogique des enseignants-chercheurs, il est nécessaire qu'ils puissent s'emparer de ces formations, qu'ils en soient les initiateurs, les principaux acteurs, et que cet engagement soit soutenu y compris par des recherches sur leurs pratiques pédagogiques. Plusieurs tentatives pour constituer l'enseignement en objet d'excellence, lui octroyant ainsi un caractère scientifique valorisant, sont à considérer. Par exemple, nous retrouvons le concept de SoTL (*Scholarship Of Teaching and Learning*) initié par Ernest Boyer de manière à envisager l'excellence différemment dans les universités à travers l'enseignement (Langevin, Grandtner & Ménard, 2008). L'expertise pédagogique est identifiée, explicitée, rendue publique et évaluée, comme cela est fait dans la recherche. Les enseignants-chercheurs sont ainsi considérés comme experts en pédagogie puisqu'ils sont appelés à utiliser de manière adéquate les résultats de la recherche dans leurs enseignements. Le concept de SoTL cherche à faire rayonner cette expertise : les enseignants-chercheurs publient ainsi des articles sur leurs enseignements, sur les innovations dans lesquelles ils s'engagent dans leur domaine de recherche.

A l'étranger, des universités ont par ailleurs tenté d'inscrire l'engagement pédagogique dans les évaluations de carrière des enseignants-chercheurs de manière à en faire un outil, parmi d'autres, de promotion de carrière, c'est le cas des dossiers d'enseignement (*teaching dossier/teaching portfolio*) à l'Université catholique de Louvain en Belgique (Wouters, Frenay & Parmentier, 2011), par exemple.

5) Exemple de trois dispositifs pour la formation pédagogique des enseignants-chercheurs

En France, il existe plusieurs possibilités offertes à la formation pédagogique des enseignants-chercheurs. Il ne s'agit pas, dans le cadre de ce rapport, de dresser un catalogue exhaustif étant donné le nombre des établissements universitaires sur le territoire. Cependant, nous proposons d'en présenter trois, choisis parce qu'ils illustrent une diversité de dispositifs.

Par exemple, le Mooc « Se former pour enseigner dans le supérieur⁹ » est répertorié par le site internet du sup-numerique.gouv.fr, le site internet officiel du numérique dans l'enseignement supérieur. Ce Mooc propose d'aborder les thèmes suivants (Rendre les étudiants actifs / Motiver les étudiants / Construire les activités d'enseignement et d'apprentissage / Evaluer les apprentissages des étudiants / Le contexte de l'enseignement supérieur). Ce Mooc est signalé par plusieurs sites d'universités françaises appelant les personnels à se former. Ce qui est intéressant ici c'est le format Mooc. Au-delà de l'aspect innovant, actuel et attractif du Mooc, la possibilité de suivre la formation à distance est une alternative au traditionnel cours en présence qui peut séduire les participants. Des parcours en fonction des attentes sont aussi proposés leur permettant, en fonction de leurs besoins, de se saisir de la formation, d'en être des acteurs forts, de trouver un espace de discussion pédagogique. Les contenus proposés s'articulent surtout autour d'une réflexion sur l'adaptation des pratiques enseignantes au nouveau public étudiant pour dépasser la pédagogie traditionnelle. Ce Mooc fait intervenir plusieurs universitaires spécialistes de la question de la pédagogie universitaire, il est piloté par la DGESIP.

Autre exemple intéressant, le DU en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'Université de Strasbourg¹⁰, porté par l'institut de développement et d'innovation pédagogiques (IDIP) de l'université. Nous avons là une forme différente du Mooc puisque la formation est prévue en présentiel. Ce diplôme s'inscrit dans la stratégie fixée par l'établissement de mieux accompagner, reconnaître et valoriser l'engagement pédagogique des enseignants du supérieur. Ce DU est en cohérence avec la démarche SoTL puisque les participants doivent proposer un projet pédagogique innovant pour lequel ils seront accompagnés, sur lequel ils écriront, dans l'esprit d'une démarche scientifique, un article. Le DU est élaboré à partir des principaux référentiels de compétences de l'enseignant dans le supérieur, il est porté par l'établissement. Ce portage institutionnel est un garant de la politique volontariste de valorisation des engagements pédagogiques.

Troisième exemple, la plateforme NéopassSup (cette plateforme s'inspire du programme NéopassAction qui concerne les cycles précédant l'université) produit par l'ENS de Lyon, à l'Institut français de l'éducation. Cette plateforme se propose de devenir un programme d'analyse de travail à des fins de construction de dispositifs de formation. Elle propose un ensemble de situations d'intervention pédagogique types dans l'enseignement supérieur (6 exactement) : le cours magistral en amphithéâtre ; la transformation d'un CM en CM interactif ; le cours interactif en amphithéâtre ; le cours en pédagogie inversée ; le cours en TD. Chaque situation présentée propose différentes ressources vidéos : la vidéo de la situation vécue par l'enseignant / une vidéo dans laquelle cet enseignant commente son vécu professionnel par rapport à la situation / un ou des extraits vidéos présentant l'activité des étudiants pendant la séquence observée / des vidéos d'explicitation de l'expérience par plusieurs étudiants (on a accès ici aux différentes formes d'engagement dans les

⁹ <http://www.sup-numerique.gouv.fr/cid119371/mooc-se-former-pour-enseigner-dans-le-superieur.html>

¹⁰ <https://idip.unistra.fr/pedagogie-universitaire/du-en-pedagogie-de-lenseignement-superieur/>

apprentissages des jeunes étudiants) / des extraits vidéos concernant le témoignage d'autres enseignants, novices et chevronnés, portant sur cette situation / des extraits vidéos comportant des analyses réalisées par des chercheurs.

Le point de départ est le travail ordinaire, accompagné de regards des acteurs (les enseignants, les étudiants, les spécialistes que sont les chercheurs en éducation) pour ensuite adapter la pédagogie aux étudiants. Il s'agit finalement d'identifier des activités cruciales, d'y réfléchir, de confronter des points de vue et des ressentis de formation (ce que pense faire l'enseignant vs ce que l'étudiant comprend de la situation d'enseignement).

Ces trois dispositifs présentés succinctement ci-dessus relevant d'une formation pédagogique continue des enseignants-chercheurs sont de formes diverses. Ils ont été choisis aussi parce qu'il est possible d'en dégager les invariants suivants : ils réclament chacun un portage institutionnel ; ils proposent des connaissances sur la manière dont les étudiants apprennent ; ils invitent à réfléchir le caractère expert en pédagogie pour en dégager des publications scientifiques (SoTL) ; ils prennent la forme des pédagogies actives pour véritablement mobiliser les enseignants-chercheurs (via le numérique, la création de portfolio, l'atelier...).

Néanmoins, la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur passe aussi par un programme de formation qui concerne également les débutants qui ont un rôle central à jouer dans le changement des pratiques.

6) La formation initiale en pédagogie des débutants

Allons maintenant examiner la formation initiale en pédagogie des enseignants-chercheurs débutants qui peuvent bénéficier durant leur première année d'une décharge pour suivre une formation pédagogique. La décharge varie en fonction des établissements et l'obligation de suivi de cette formation n'est pas effective. La conséquence est que certains débutants ne la prennent pas, d'autres la prennent mais ne suivent pas de formation pédagogique préférant utiliser le temps pour structurer leurs cours, faire de la recherche¹¹. La recherche sur la pédagogie universitaire nous apprend que, pour que ce type de formation pédagogique initiale soit efficace, il faut qu'elle respecte un certain nombre de critères. Elle doit par exemple tenir compte des expériences potentielles antérieures des participants pour les rendre véritablement acteurs de cette formation, encourager une pratique scientifique de l'enseignement (encourager le lien enseignement-recherche), favoriser les échanges et la construction de réseaux (leur faire construire un espace de parole ouvert), et aider à appréhender le contexte institutionnel aux enseignants-chercheurs (Endrizzi, 2011). Nous proposons d'illustrer (Illustration 3) ce que peut être cette formation pédagogique initiale en mettant la focale sur ce qu'en dit un responsable rencontré à l'occasion de ce rapport.

¹¹ Cela va tendre à changer avec l'arrêté du 8 février 2018.

Illustration 3 : Entretien d'un responsable de la formation pédagogique des doctorants

Résumé d'un entretien auprès d'un responsable de la formation pédagogique des doctorants à la mission enseignement située dans une ESPE. Plus de 120 doctorants suivent une formation sur une journée fixe dans la semaine, des groupes sont constitués en fonction des dominantes (scientifique / lettres et sciences humaines).

La formation pédagogique a été construite de façon modulaire afin que les doctorants puissent structurer leur parcours en fonction de leurs besoins pour atteindre les 48 h TD statutaires. La seule obligation est de participer à l'analyse de pratique. Volet A : La prise en compte de l'étudiant / Volet B : Analyses de situations professionnelles / Volet C : Outils pour connaître l'université et y enseigner / Volet D : Offres de formations par les écoles doctorales. Deux principes structurent cette formation :

- susciter l'implication des doctorants : « *Le but n'est pas qu'ils reçoivent une formation mais qu'ils soient acteurs de la formation* ».

- rompre avec la solitude pédagogique : « *Ils se sentent vraiment lâchés dans la cage aux fauves* ».

L'accompagnement proposé aux doctorants est structuré de la façon suivante : des visites à des doctorants en situation d'enseignement sont organisées à condition qu'ils soient volontaires. Avec leur accord, ils peuvent être filmés. Une analyse de pratique personnalisée et individuelle est alors effectuée.

Le responsable déplore le manque d'intérêt pour la question pédagogique à l'université : « *Plus on avance dans le système éducatif, moins on pense avoir besoin de pédagogie. On pense que l'enseignement se résume à une maîtrise des contenus* ». Le but est de conduire les doctorants à se poser des questions sur leur pratique, par exemple :

- sur l'évaluation (comme présenter à l'avance les critères d'une évaluation) ;
- sur la construction de gestes professionnels, la gestion de la voix, comment maintenir l'attention des étudiants (faire des pauses cognitives, par exemple)/comment comprendre la difficulté de l'apprenant ?

Parmi les transformations qui ont marqué les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, l'introduction du numérique tient une place majeure. Nous avons constaté dans les enquêtes citées précédemment que les étudiants ne sont pas insensibles à l'offre de formation à distance et à la qualité des infrastructures, en particulier dans les bibliothèques (Illustration 5 p. 56). Dans les discours institutionnels, les usages du numérique sont souvent associés à la réussite étudiante, en particulier parce qu'ils permettent le développement de pédagogies actives, mais peut-on l'affirmer ?

B. La pédagogie universitaire numérique au service de la réussite étudiante ?

Résumé du chapitre : Le numérique pédagogique contribue-t-il à soutenir la motivation de l'étudiant et à améliorer la qualité de ses apprentissages ? Il semble encore que la réussite académique des étudiants dépende plus des médiations humaines de la médiatisation technique que du seul recours à des objets technologiques. Elle ne peut être envisagée sans un accompagnement fort des personnels que ce soit administratif ou enseignant et la reconnaissance de cette partie de leur travail. Ce chapitre est illustré par le témoignage d'un vice-président en charge du numérique et d'un responsable du service du numérique d'une université pluridisciplinaire de province qui décrivent les mesures destinées à soutenir l'intégration du numérique par les enseignants-chercheurs dans leur établissement.

En France, l'usage des nouvelles technologies en classe par les enseignants du second degré reste encore assez marginale comparativement à d'autres pays de l'OCDE. Ainsi, selon l'enquête TALIS de 2013 portant sur les pratiques numériques des enseignants du collège, la France arrive seulement 23^e (sur les 34 pays ayant répondu à l'enquête), et environ un quart seulement des enseignants utilisent les nouvelles technologies dans les projets des élèves. Par ailleurs, la demande de formation en nouvelles technologies numériques des enseignants français reste élevée : plus de 60 % des enseignants ont des besoins de formation pour développer des compétences numériques. S'il existe des données pour les enseignants du second degré, il en est tout autrement pour les enseignants-chercheurs, et les recherches portant sur leurs usages du numérique restent rares.

Le constat partagé néanmoins par l'ensemble des observateurs est que les enseignants-chercheurs manquent tout autant de formation que les enseignants du second degré. À ajouter à ce manque de maîtrise des outils numériques, une absence d'études approfondies sur les usages de ces outils par les enseignants et leurs effets sur la réussite des étudiants.

Ainsi, une première question est de savoir quels sont les effets des pratiques pédagogiques s'appuyant sur le numérique sur la réussite des étudiants et sur leurs manières d'étudier. Quelques recherches récentes ont commencé à explorer cette question par exemple celle de Dahmani et Ragni (2009) ou celle de Michaut et Roche (2017).

Dans leur étude, Dahmani et Ragni (2009) montrent qu'il existe deux types de recherches sur le numérique et l'impact économique sur les apprentissages des étudiants. Le premier type d'études tend à montrer que le haut capital de formation a des effets sur le développement technologique, il y aurait un renforcement mutuel entre formation numérique et développement économique. Le e-learning impacte les compétences numériques ayant un effet ensuite sur les compétences professionnelles, il permet au travailleur adaptabilité et flexibilité, améliorant sa productivité. Or, selon nous, ces terminologies sont liées aux domaines économiques et au management, et entrent en tension avec l'*ethos* enseignant. Elles sont souvent perçues avec méfiance, jouant alors sur la motivation des enseignants-chercheurs à investir de nouvelles pratiques pédagogiques s'appuyant sur le numérique. L'entrée dans le numérique devient un *leitmotiv* des politiques mais face à cette injonction, on constate une résistance du corps enseignant, qui est lui-même perçu comme réfractaire au changement. Mais comme souligne le rapport du CNIRé sur l'innovation pédagogique

de 2018, ce n'est pas qu'un simple refus de principe, il y a des freins réels (notamment la contrainte temporelle et le manque de formation technique) à l'investissement des enseignants dans ces pratiques.

Le second type de recherches, soulignent Dahmani et Ragni, concerne les études microéconomiques qui s'intéressent à l'évaluation des connaissances et de compétences des TICE et qui montrent les conditions favorables à la diffusion des connaissances par les TICE. Les auteurs s'intéressent en priorité à celles-ci et distinguent parmi elles quatre grands modèles décrivant les performances des étudiants et prenant en compte quatre facteurs :

- la dotation budgétaire des universités à l'usage des TICE (Cette approche consiste plus spécifiquement à mesurer si les investissements dans les TICE, indépendamment de leurs usages, permettent ou non de modifier les performances des étudiants.) ;
- le profil des étudiants ;
- les caractéristiques des enseignants ;
- les formes d'organisation des universités mises en place et leur prise en compte des TICE (maquette).

Michaut et Roche (2017) préconisent quant à eux de lister les usages numériques (y compris ludiques) des étudiants, tout en contrôlant leurs caractéristiques scolaires et les contextes d'enseignement, c'est-à-dire l'organisation pédagogique des formations, et les pratiques pédagogiques des enseignants. L'hypothèse de Michaut et Roche est que les activités numériques affectent peu les résultats aux examens et ne remettent pas en cause les déterminants traditionnels de la réussite universitaire. L'intégration du numérique reste à un stade superficiel dans les stratégies d'apprentissage des étudiants et les notes obtenues aux examens dépendent peu des usages numériques (Michaut & Roche, 2017, pp. 9-10). Les auteurs montrent qu'à caractéristiques équivalentes, travailler ou non avec internet est sans effet notable.

Une autre recherche, celle de Duguet (2015), qui ne porte pas précisément sur le numérique mais sur les pratiques pédagogiques¹² des enseignants-chercheurs, montre que « *les dimensions liées aux interactions, à l'organisation et à l'attitude tiennent un plus grand rôle dans l'explication de la réussite que la clarté, l'utilisation du matériel et la façon de transmettre le cours* » (Duguet, 2015, p. 20). Si l'enseignant a des « *habiletés pédagogiques* » (Ménart, 2012), cela peut avoir un impact positif sur la réussite des étudiants et s'il n'en a pas, au contraire avoir un impact négatif. Encore faudrait-il s'entendre sur la manière dont sont définies ces « *habiletés pédagogiques* », notamment du point de vue numérique. Est-ce se servir correctement des outils et réaliser des supports de cours bien présentés ? Animer via des forums et des blogs ? Réaliser un MOOC ?

Il apparaît difficile de dire à l'heure actuelle dans quelle mesure la maîtrise du numérique aide à la réussite aux examens, et plus encore à la réussite future des étudiants en tant que travailleurs. Dans l'évaluation de ces réussites, les variables liées aux dimensions des pratiques pédagogiques ont un

¹² Les pratiques pédagogiques sont définies « comme étant l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant les cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant se référer à plusieurs dimensions telles que les interactions avec les étudiants, l'organisation du cours, la façon de transmettre de l'enseignant, sa clarté, le matériel mobilisé pour enseigner ou encore l'attitude de l'enseignant. » (Duguet, 2015, p. 10-11).

moindre impact que celles relatives au passé scolaire de l'étudiant. Enfin, il est courant que les recherches sur les pratiques s'appuient sur des enquêtes quantitatives qui tendent d'ailleurs, en ce qui concerne le numérique, à être davantage utilisées, ce qui interroge. Nous apportons dans l'illustration 5 quelques tendances sur les usages du numérique par les étudiants de L3 sciences de l'éducation.

Aussi, du point de vue des enseignants-chercheurs, la question du « *pourquoi s'investir dans ce type de dispositifs* » se pose avec plus d'acuité. L'hypothèse déjà soulevée par Romainville en 2006 est toujours présente. Les changements colossaux et la succession des réformes (dont la dernière loi ORE, ou la future réforme sur le recrutement des professeurs des écoles en licence) de ces dix dernières années ont profondément modifié le paysage de l'enseignement supérieur, mais ces réformes successives empêchent les personnels de s'approprier véritablement les outils numériques mis à leur disposition via les plateformes de type Moodle. « Véritablement » étant entendu comme ayant une vision pédagogique des outils TICE disponibles et de leurs effets potentiels. De plus, les dispositifs ne perdurent pas sur une longue durée et s'arrêtent après quelques années à peine d'expérimentation, même s'ils se sont révélés positifs (Albero, 2008). Souvent mis en place car appuyés par un appel à projets, ces derniers n'étant pas renouvelés, les créateurs et acteurs de ces dispositifs s'en désengagent progressivement. Enfin, les enseignants-chercheurs ont des difficultés à consacrer le temps nécessaire pour se former sur ces outils qui ne cessent de changer. Cette question de la temporalité est essentielle : entre recherche, enseignement et administration, le rapport au temps des enseignants-chercheurs est de plus en plus contraint (StraNES - Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur, 2015). Les acteurs interrogés dans nos enquêtes (Illustration 4) soulignent à plusieurs reprises que cette contrainte du temps a un impact sur les pratiques. Comment alors investir de nouveaux usages qui demandent une certaine maîtrise des outils pour pouvoir pleinement se déployer et être efficaces ?

L'Institut Montaigne et son rapport sur le numérique de 2017 établit un lien fort entre digitalisation et autonomie des universités : « *Faire entrer l'université française dans l'ère digitale est la meilleure incitation pour aller au bout de l'autonomie. Dans bien d'autres établissements à travers le monde, la digitalisation de l'université et de son système de pilotage est une évolution naturelle, déjà largement enclenchée* ». Face à la massification de l'enseignement supérieur, le numérique semble apparaître comme la réponse miracle à l'individualisation des parcours et à l'orientation des étudiants. Or, la réussite des étudiants ne peut passer sans un accompagnement fort des personnels, que ce soit administratif ou enseignant, et la reconnaissance de cette partie de leur travail. À ce titre, les compétences initiales des étudiants et des personnels ne sont pas égales. Depuis 2009, selon les différents rapports portant sur le numérique ou l'innovation (rapport Taddei 2011, rapports du CNIRé 2013 et 2018, rapport Bertrand, 2014 etc.), il y a un recentrage sur les acteurs. L'humain apparaît au cœur du changement : il faut miser sur les compétences des personnels et mettre en œuvre de nouveaux modèles de diffusion des pratiques (Grajek & Pirani cité par Endrizzi, 2012). Cependant, les réponses apportées à la mise en œuvre concrète de ces préconisations restent très variables selon les contextes. Une politique active de l'établissement est nécessaire pour qu'il y ait une véritable influence sur les pratiques des enseignants-chercheurs (Illustration 4).

Si la motivation est un des déterminants des facteurs de réussite à l'université (Duguet, Lemener, Morlaix, 2016), il semblerait admis chez certains acteurs politiques ou enseignants que les TICE motiveraient en soi. Ceci est également un présupposé, car il est bien montré par ailleurs que tous les étudiants n'ont pas les mêmes compétences numériques et ne sont pas tous des *digital natives*. Dit autrement, si les nouvelles générations sont nées dans un environnement où le numérique prend de plus en plus de place, ce n'est pas pour autant qu'ils maîtrisent tous aussi bien cet environnement et développent les mêmes types de compétences dans les apprentissages à l'université. Et, si les étudiants ont bien conscience de l'utilité de connaître les outils numériques, ils ne sont pas tous attirés par les nouvelles technologies, loin de là (Lam & Ritzen, 2008, cité par Endrizzi 2012)¹³. Par exemple dans la recherche de Judit Vari sur l'expérimentation d'un *serious games* réalisé pour les étudiants de l'université de Rouen, certains d'entre eux n'ont pas du tout apprécié ce dispositif, se retrouvant en difficultés face aux déplacements dans un environnement virtuel et sur les objectifs demandés, en particulier ceux issus de la formation continue (Vari, 2016 et 2018).

Certains dispositifs numériques appellent à renouveler les modalités d'évaluation des étudiants qui restent une boîte noire de l'université, et ce malgré les appels de chercheurs à mieux les étudier depuis plus d'une décennie (par exemple, Romainville, 2006). Souvent peu discutées entre pairs, les modalités d'évaluation ne sont pas équivalentes et ne mesurent pas les mêmes types de savoirs ou de compétences (et que mesurent-elles des savoirs ou des compétences ?). Or, l'introduction du numérique de fait réinterroge considérablement les pratiques d'évaluation et plus largement les pratiques individuelles des enseignants-chercheurs. Il questionne ainsi non seulement les objectifs pédagogiques mais également les pratiques déjà en usage et donc les valeurs qui les sous-tendent. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'un des principaux freins au développement des usages du numérique par les enseignants-chercheurs n'est pas seulement celui du temps, argument qui fait référence à « *une surcharge mentale* » (Losego, 2004), mais aussi la crainte d'une perte de leur liberté académique: « *Les enseignants, investis de cette mission de formation intellectuelle et citoyenne, ont pour ambition d'apporter à leurs enseignements leur vision personnelle de leur discipline, mais aussi leurs propres valeurs. Les choix qu'ils opèrent, relèvent pour partie de leur liberté académique, pilier de l'enseignement universitaire* » (Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010, p. 28). Les auteurs cités qui traitent dans cet article des référentiels en tant que « projet de l'institution », exposent l'intérêt d'une démarche itérative pour les enseignants et son aspect formateur lorsqu'il est question d'un changement des pratiques. Ils plaident pour « *une négociation avvertie et critique de l'ensemble des visées que tous les partenaires – professionnels, enseignants et aussi étudiants – ont sur la formation* » (Postiaux, Bouillard & Romainville, 2010, p. 28) pour qu'ils puissent adhérer à la démarche. Nous pouvons ainsi prendre deux exemples de débats critiques autour de l'évaluation qui pourraient être engagés autour des usages du QCM ou de la *gamification* des dispositifs.

Le premier concerne l'explosion des Questionnaires à Choix Multiples ou à Choix Uniques qui nécessite l'appropriation de nouvelles compétences (Illustration 4). Si certains enseignants

¹³ C'est également ce que montre notre enquête auprès des étudiants en L3 qui se déclarent suffisamment formés: Ils n'expriment pas le besoin d'une formation renforcée aux technologies de l'information et de la communication (71 % ; 14 % NR). Parmi les 56 % (15 % NR) d'enquêtés non titulaires du C2i, la majorité (62 % ; 1 % NR et 12 % NSP) considère que, dans le cadre de leur formation actuelle, la préparation au C2i n'est pas indispensable.

apprécient de plus en plus cet outil, c'est sans doute parce qu'il permet de gagner du temps sur la correction de copies traditionnelles face au boom démographique (comment évaluer 800 étudiants dans un temps contraint ?). Sur un plan pédagogique, l'encouragement ou l'attirance pour leur usage posent question : comment se situent ces épreuves par rapport aux objectifs de formation des étudiants ? La généralisation des QCM ne va-t-elle pas à l'encontre des stratégies d'apprentissage en « profondeur » (lectures complémentaires, réalisation de synthèse, de résumé etc.) qui sont plus profitables que les stratégies en surface (Michaut & Roche, 2017) ?

Le second exemple relatif à l'évaluation est celui de la *gamification* des dispositifs de formation. La *gamification* importe la structure et les mécanismes des jeux à des fins d'apprentissage. La *gamification* est définie par Deterding *et al.* comme « l'usage d'éléments de *game design* dans des contextes autres que le jeu » (Deterding *et al.*, 2011). Il s'agit d'utiliser la mécanique du jeu pour résoudre des problèmes et faire participer les usagers. Dans le domaine du numérique, cela renvoie non seulement aux *serious games*, mais également au fait de mettre des badges pour féliciter le joueur quand il a résolu un problème ou acquis une nouvelle compétence. La *gamification* semble devenir le nouvel Eldorado de l'innovation pédagogique car il motiverait en soi, sans d'une part que ne soit réellement interrogé cet aspect motivationnel et l'engagement du joueur dans le jeu, et d'autre part sans questionner les modalités de réalisation du jeu et les valeurs qui sous-tendent les choix réalisés. Or, comme nous avons pu le montrer par ailleurs (Vari, 2016) le jeu ne motive pas tous les étudiants de la même manière et tous les jeux ne se valent pas, certains développant plutôt des compétences collaboratives et d'autres valorisant davantage la compétition ou l'émulation, censées redonner le goût d'apprendre aux étudiants. Utiliser les mécanismes ludiques pour rendre plus conviviaux les apprentissages, sans se questionner sur ce que l'on veut faire faire aux étudiants (coopération *versus* compétition), et pourquoi on le fait semble donc limité. Enfin, ces expérimentations pédagogiques soulèvent de nouveaux problèmes d'évaluation : comment évaluer la réussite de l'étudiant ? Par sa victoire ? Par le nombre de points accumulés ? Quelles compétences sont alors mesurées ? Nous voyons poindre ici la question de la continuité éducative et c'est bien dans cette optique qu'il faut penser le numérique, d'où le développement des recherches actuelles autour de la réflexion sur l'hybridation des enseignements et les « *blended learning* ». Il est nécessaire de penser à la fois les liens entre compétences formelles/compétences informelles et le rôle du numérique.

Dans les illustrations 4 et 5, nous nous appuyons d'abord sur deux entretiens menés avec un vice-président chargé du numérique et un responsable du service du numérique d'une université pluridisciplinaire de province de taille moyenne, entretiens qui ont duré plus d'une heure et qui ont été réalisés au mois de juin 2018 (Illustration 4). Puis, nous présentons les données recueillies par questionnaire auprès des étudiants de L3 (Illustration 5).

Illustration 4 : Un entretien mené avec un vice-président chargé du numérique et un responsable du service numérique d'une université

Depuis 2011, l'université enquêtée mène une politique active envers le développement du numérique au sein de l'établissement, qui s'est notamment manifestée par la création d'un service en 2014. Ce service regroupe des ingénieurs pédagogiques et des ingénieurs informatiques, et a créé des appels à projets « Bonus Qualité Enseignement » de plus en plus fléchés numérique (avec un budget annuel de 500 000 euros) allouant des financements à des projets pédagogiques centrés sur les usages du numérique (*serious games*, cours enrichis, capsules vidéo, etc.). Cette création a été initiée par la Présidence de l'université dans la continuité de l'action d'un ancien vice-président chargé du numérique.

Le constat partagé par l'ensemble des acteurs du manque de formation des enseignants-chercheurs mais aussi des étudiants a conduit le service à expérimenter différentes modalités de formation, partant de l'idée que c'est par « l'effet boule de neige » que les pratiques des enseignants pouvaient être modifiées : « *Le [nom du service] fait par la capillarité, on n'impose pas à un enseignant ce qu'il ne veut pas faire, donc on est dans le volontariat, on est dans l'affichage, on est dans la disponibilité par imprégnation, au jour le jour...* » (Responsable du service). Aussi, les acteurs « experts » en numérique développent des stratégies pour essayer d'inciter leurs collègues à se former. D'une part en proposant aussi bien de la formation à distance qu'en présentiel et, d'autre part, par l'exemplarité, en voyant que ça existe, que certains collègues le font, ils seront eux-mêmes amenés à le faire. On constate ainsi, selon les données fournies par le service, que les cours déposés (le plus souvent des power point) sur la plate-forme Moodle ont plus que doublé depuis 2011 (le nombre d'espaces de cours visibles est passé de 1 585 en 2011 à 3 574 en 2017) et que les enseignants-chercheurs sont plus nombreux à se former mais aussi le plus souvent à distance.

Les enseignants-chercheurs demandent encore souvent des formations parce qu'ils découvrent l'aspect pratique du numérique mais sans avoir toujours une réelle réflexion pédagogique, ce à quoi sont attentifs les « avertis » du numérique : « *les dispositifs traditionnels commencent à intégrer du numérique, ce n'est pas glorieux, mais c'est un premier pas. Il y a un effet de mode aussi, mais le numérique ne peut pas être qu'une mode... Mais le numérique ne fait pas tout non plus, ce n'est pas la panacée. Je prends une vieille phrase de Marcel Lebrun (...): une mauvaise pédagogie avec du numérique cela fait une mauvaise pédagogie numérique. (...). Il faut faire attention que tout ne devienne pas du QCM, modalités vrai-faux. On se pose aussi des questions internes sur l'évaluation, même si l'outil peut faciliter, attention au piège de ne pas céder à la facilité, et ne pas faciliter vers un outil qui faciliterait certes ma vie et gagner du temps, (...) mais il faut aussi être vigilant que l'outil apporte des choses, mais souvent il y a des gens qui viennent parce que cela facilite.* » (Responsable du service)

Le numérique est encore davantage perçu à partir de son aspect pratique (d'autant plus avec le boom démographique) mais sans un réel horizon pédagogique et du type d'effets que cela pourrait avoir sur la réussite des étudiants (effets positifs ou négatifs). Les enseignants ne prennent donc pas ou peu en compte – quand il s'agit du numérique, le point de vue des étudiants, et ses apports pédagogiques réels.

Illustration 5 : Les étudiants de L3 et le numérique

Selon l'enquête menée auprès des étudiants de L3 en sciences de l'éducation, de manière générale, 61 % (14 % NR, 8 % NSP) des enquêtés se déclarent satisfaits des équipements informatiques mis à leur disposition. Une nette majorité utilise l'ENT (85 % ; 14 % NR) et la plateforme de dépôt des ressources pédagogiques (82 % ; 14 % NR), dont le contenu leur semble utile.

Parmi les « supports » mis à leur disposition, les étudiants considèrent que ceux qui facilitent leur compréhension – et de ce fait l'accès aux savoirs savants – sont plutôt, dans l'ordre décroissant : les power point (76 % ; 19 % NR), les vidéos (74 % ; 20 % NR), les plans de cours (72 % ; 20 % NR), les ressources (64 % ; 20 % NR), l'invitation d'intervenants extérieurs (55 % ; 22 % NR) et le tableau (55 % ; 20 % NR), les articles (49 % ; 20 % NR) ; les bibliographies (35 % ; 20 % NR).

En conclusion de cette troisième partie, quels liens établir entre pédagogie (y compris avec le numérique) et réussite étudiante ? Scientifiquement, il est difficile de mesurer l'impact de la formation sur le changement effectif des pratiques pédagogiques. Ce changement peut intervenir pour une toute autre raison (une rencontre professionnelle, un projet, des lectures...). De la même manière, il est difficile scientifiquement de mesurer l'impact d'un changement effectif des pratiques pédagogiques sur la réussite étudiante au premier cycle à l'université. Les facteurs de la réussite sont multiples nous l'avons vu, et la pédagogie des enseignants-chercheurs peut y contribuer mais ne peut, seule, résoudre cette problématique.

Conclusion générale

Ce rapport avait pour finalité de présenter les grandes orientations des politiques publiques en matière de réussite étudiante et de porter un regard rétrospectif sur les résultats et les apports des recherches en sciences humaines et sociales dans ce domaine, particulièrement en sciences de l'éducation. Le fil conducteur structurant ce rapport était le suivant : au regard du bilan de vingt ans de politiques publiques, comment faire réussir les étudiants à l'université tout en considérant la polysémie de ce terme ?

Son contenu et ses conclusions peuvent-ils éclairer les orientations des futures politiques publiques ? Le décideur politique n'est pas le chercheur. Les temporalités de la recherche sont davantage orientées vers le long terme tandis que le temps du politique vise des transformations progressives tout en cherchant à apporter la preuve de leur efficacité pour répondre à l'impatience des attentes sociales. La recherche a une visée compréhensive, peut-elle influencer le politique ? Nous pouvons en douter. Par exemple, les résultats scientifiques sur les effets décevants du tutorat à la fin des années 1990 n'ont pas empêché sa reconduction dans les établissements. Mais d'autres mesures récentes prouvent que le regard sur les étudiants a changé avec le développement des recherches sur leurs parcours. Par exemple, il va désormais de soi que tous les étudiants ne disposent pas de l'autonomie sociale et intellectuelle pour réussir un parcours académique dans une filière donnée. Le décideur politique et le chercheur travaillent sur le même terrain – l'université – et entrent en relation avec les mêmes acteurs – les étudiants et les enseignants-chercheurs. L'un et l'autre, avec des objectifs différents, cherchent à mieux comprendre le fonctionnement du système universitaire et les rôles de ses acteurs, y compris dans leurs interactions. Il faut donc espérer que les conclusions de ce rapport suscitent un intérêt chez les chercheurs motivés pour s'emparer des recherches sur l'enseignement supérieur et chez les décideurs chargés de le réformer.

Si nous nous plaçons du côté des étudiants, les difficultés à l'entrée dans l'enseignement supérieur se situent principalement au moment du choix d'orientation et lors de la première année quand le décalage entre la perception des études et leur vécu est trop important. Les difficultés d'orientation ne conduisent pas forcément à l'abandon des études supérieures et sont parfois conscientisées par des élèves qui savent que tous les choix ne sont pas possibles à la sortie du lycée. En même temps, l'université ouverte à tous peut être considérée comme un espace et un lieu suspendus où se vivent la fin de l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte et où se décident, *in fine*, des orientations différées. Cette conception de l'université est souvent ignorée au profit d'une dénonciation de son inefficacité au regard des taux d'échec académique en fin de premier cycle. En revanche, ce rôle propédeutique est traditionnellement attribué aux CPGE pourtant sélectives. Malgré ce point commun, l'enseignement à l'université et en CPGE ne sont pourtant pas de même nature et le corps enseignant n'obéit pas aux mêmes règles de recrutement. Depuis 2007, les universités ont la mission de préparer les étudiants à une future insertion professionnelle et les transformations de la société en « société de la connaissance » donnent une importance accrue à l'acquisition de compétences transversales maîtrisées par les apprentis-chercheurs. Le lien formation/recherche irrigue les formations universitaires qui préparent les étudiants à acquérir une autonomie sociale et intellectuelle, tandis que les CPGE donnent les armes pour réussir des concours qui garantissent pour la plupart une insertion réussie, et pour maîtriser des méthodes de travail qui facilitent la poursuite d'études à l'université. Ce constat ouvre un premier questionnement sur le maintien de ce système dual en France et l'intérêt de possibles rapprochements des deux systèmes.

Les difficultés qui apparaissent au cours de la formation universitaire, malgré les nombreux dispositifs destinés à y remédier, sont souvent liées à la rupture dans le vécu des élèves devenus étudiants. L'analyse de ces difficultés ouvre sur la question pédagogique, à la fois du point de vue de la qualité des pratiques (intégrant parfois le numérique) et du développement professionnel des enseignants-chercheurs appelés à devenir pédagogues dans leur établissement et au sein de collectifs de travail.

Ces deux constats et les échecs répétés des dispositifs à grande échelle orientent les recherches à venir sur le processus enseignement/apprentissage au sein du système universitaire dans des contextes spécifiques. Ils ouvrent la voie de recherches en pédagogie universitaire sur l'orientation et la formation. Notamment, les recherches sur les CPGE sont riches d'enseignements sur les dimensions de la relation éducative étudiant/enseignant et son influence sur la réussite académique. Si le rapport aux études des étudiants des premiers cycles universitaires a fait l'objet de plusieurs travaux cités dans le rapport, l'enjeu est de conduire des programmes ambitieux sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs dans différentes filières et disciplines. En effet, ces recherches sont encore trop rares et dispersées (Etienne, Annot & Biaudet, 2018).

Un terme a émergé dans ce rapport et mérite d'être approfondi, celui d'accompagnement, au cœur des tensions entre des intentions politiques autour de l'orientation et de la formation des étudiants et leurs expériences vécues. Son usage dans les champs du politique et du scientifique soulève plusieurs questions : est-ce un leurre qui masque une intention de normalisation par l'institution malgré des discours sur la diversité des parcours ? Est-ce un slogan au service de la promotion des méthodes actives qui dévalorise l'enseignement universitaire tel qu'il est pratiqué ? Est-ce l'expression d'un dialogue entre un adolescent devenu adulte qui entre en relation avec une communauté universitaire qui sera à la fois le témoin et l'artisan de sa transformation ? Est-ce le signe d'une influence de la recherche sur les orientations des politiques publiques en appui sur les résultats des travaux sur les aspirations des lycéens et des étudiants en matière de pédagogie ? Quels liens établir entre accompagnement (y compris avec le numérique) et réussite étudiante ? La transformation des pratiques pédagogiques en pratiques d'accompagnement est-elle nécessaire, souhaitable ?

Scientifiquement, il est difficile de mesurer l'impact du développement de pratiques d'accompagnement sur la réussite étudiante au premier cycle à l'université tant les facteurs de la réussite sont multiples. La pédagogie des enseignants-chercheurs peut toutefois y contribuer. Ce que la recherche pédagogique nous apprend, c'est qu'être un expert en pédagogie nécessite une formation rigoureuse pour dépasser certaines pratiques qui relèvent de vulgates et de doxas en éducation (Robbes, 2012). Des exemples, parmi d'autres, de ces doxas seraient :

- l'idée selon laquelle pour motiver un étudiant, il faut faire appel à son expérience, ou encore le mettre en activité (la recherche pédagogique prouve que vivre de l'activité ne suffit pas à entrer dans un apprentissage. Il faut que le savoir vécu pendant l'activité soit ensuite scolarisé, avec l'aide de l'enseignant, sinon l'étudiant n'en tirera pas de bénéfice académique) ;

- dans le cours dialogué l'étudiant est actif (le cours dialogué est une forme pédagogique traditionnelle qui convient très bien à l'enseignant qui a l'impression d'engager de l'interactivité, mais les échanges sont à sens unique) ;
- un étudiant attentif en cours est un étudiant qui retient bien les savoirs (l'apprendre en dehors des temps de cours représente une part considérable du métier d'étudiant, travail pour lequel il n'est pas véritablement formé, et sur lequel pourtant, il sera évalué).

La principale conclusion de ce rapport est qu'il est important que les enseignants-chercheurs s'interrogent sur leurs pratiques pédagogiques, identifient les spécificités des publics qu'ils forment, tentent en pédagogues experts, d'adapter leurs pratiques en fonction des situations, qu'ils adoptent enfin un regard plus positif sur la fonction d'enseignant. Les pouvoirs publics et les établissements doivent les soutenir dans ce mouvement. Une piste est peu empruntée par les formations proposées : l'analyse des avis des étudiants sur les enseignements. À condition que les enseignants-chercheurs aient la capacité de les interpréter et que ces avis soient considérés comme des indicateurs pour leurs pratiques et non comme des instruments de classement, ce sont des outils précieux pour mieux comprendre comment s'articule l'enseignement-apprentissage à l'université. Il serait illusoire de croire que le numérique pourrait à lui seul résoudre les problèmes d'orientation et de formation des étudiants. Les enquêtes montrent bien que la relation éducative et les interactions avec les enseignants sont essentielles pour que les étudiants puissent réfléchir à leur projet professionnel et construire leur métier d'étudiant. Une autre tendance pouvant se révéler problématique est la suprématie des analyses quantitatives sans qu'elles ne soient adossées à des enquêtes qualitatives d'envergure. Les préconisations (notamment celles de l'Institut Montaigne) insistent en particulier sur les *learning analytics*¹⁴ et l'analyse des *data* des étudiants pour prédire leur future réussite et ainsi modéliser leur parcours. Il nous semble contestable de réduire le parcours et le métier d'étudiants à leurs données laissées sur les réseaux sociaux et les plateformes numériques d'apprentissage. L'analyse de ces seules données ne permet pas de rendre compte du caractère multidimensionnel de leurs parcours révélaté par les enquêtes qualitatives tout comme la diversité de leurs stratégies d'apprentissage.

Alors, être un pédagogue à l'université, est-ce convenable, acceptable, enviable ? Le pédagogue est un insurgé, il revendique du changement, il est souvent insatisfait. Le pédagogue relève les contradictions fortes de l'acte d'éduquer dans le système, il veut les dépasser et innove pour ce faire, il n'est pas fataliste, quitte à rompre avec le système. Il existe là un paradoxe entre cette figure du pédagogue et les discours contemporains sur la pédagogie universitaire considérée comme insuffisamment soutenue par les pouvoirs publics. Le risque est de voir imposer un modèle pédagogique descendant (qui pourrait prendre par exemple l'avatar des technologies) qui sera à terme rejeté par les universitaires. À la différence de leurs homologues des cycles précédents, les enseignants-chercheurs ne sont pas concernés par des inspections dans le cadre de leurs cours. Ils sont pourtant très impliqués par l'enseignement puisqu'ils doivent assurer un service statutaire de 192 h TD annuel (384 h TD pour les PRAG / PRCE / contractuels enseignants : cela montre bien la dimension plurielle du métier d'enseignant-chercheur qui doit accomplir d'autres missions que l'enseignement). Ce sont eux qui élaborent des maquettes proposant des intitulés, des modalités d'évaluation spécifiques selon les critères transmis par les agences de qualité (HCERES) et ils sont

¹⁴ « Les *Learning Analytics* collectent les traces numériques laissées par les apprenants, les exploitent pour améliorer l'apprentissage et permettent ainsi une approche des sciences de l'apprentissage appliquée aux situations de formation autant formelles qu'informelles. » (Bonnin, Boyer, 2015).

libres de concevoir leurs cours comme ils le souhaitent. Aussi, il serait faux de dire qu'ils ne s'investissent pas en pédagogie. Bon nombre d'innovations se sont appuyées sur les initiatives des enseignants-chercheurs, à commencer par le tutorat. Les publics accueillis à l'université se sont diversifiés, le numérique s'est progressivement introduit dans les pratiques quotidiennes. Les étudiants dans les enquêtes récentes sur l'enseignement universitaire semblent satisfaits du contenu des cours. Mais cette partie de l'exercice de leur métier est rendue peu visible tant par les travaux de recherche que par l'institution. C'est à la fois leur faiblesse mais peut-être aussi leur force car l'université reste l'espace de l'expression de leur liberté académique et de leur créativité (Albero, 2015). En conclusion, il résulte de ces transformations pédagogiques des mutations identitaires chez les enseignants-chercheurs qui doivent faire l'objet de recherches en sciences de l'éducation pour l'amélioration de la qualité de l'orientation et des apprentissages des étudiants. Un programme de recherches pourrait être structuré ainsi pour aborder ces questions :

1. la conduite de recherches longitudinales sur les parcours des étudiants, en particulier, le projet interrogera les conséquences des dernières réformes, relatives à la poursuite d'études des lycéens dans l'enseignement supérieur, qui laissent une place accrue à une régulation de l'orientation non plus étatique, mais davantage fondée sur la concurrence entre les individus et non pas sur un principe d'égalité de tous devant les choix scolaires et professionnels à effectuer (Solaux, 2008) ;
2. la conduite de recherches longitudinales sur les pratiques d'orientation et les activités pédagogiques des enseignants-chercheurs notamment intégrant le numérique avec des comparaisons internationales. Une attention particulière sera portée aux échanges entre pairs dans ces pratiques au sein des établissements (Betton, Rodriguez, Ulmann, 2010) ;
3. la mise en perspectives des résultats de ces recherches pour comprendre au plus près les dimensions de la relation étudiants/enseignants-chercheurs à des moments identifiés du parcours des différents acteurs.

La construction de modèles complexes pour théoriser les réussites universitaires et les pratiques des enseignants-chercheurs en matière d'orientation et de formation avec des méthodologies adaptées doit être l'objectif de recherches futures. C'est ainsi que se dessinera le nouveau visage de l'université française en Europe, tant par l'action publique que par la recherche.

Bibliographie

Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621.

Agulhon, C., Convert, B., Gugenheim, F. & Jakubowski, S. (2012). *La professionnalisation : Pour une université « utile » ?* Paris : L'Harmattan.

Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2011, Journées scientifiques "Pédagogie Universitaire Numérique", 2(1), pp. 11-21 : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00613826v2>

Albero, B. (2015). Professionnaliser les enseignants-chercheurs à l'université : les effets pervers d'une bonne idée. *Distances et médiations des savoirs*, 11, 3-6.

Albero B., Linard M., & Robin J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.

Albouy, V. & Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Economie et Statistique*, 410, 3-22.

Allouch, A. & Buisson-Fenet, H. (2008). Diversification des élites et repositionnement organisationnel. Le cas des politiques d'ouverture sociale en France et d'*outreach* en Angleterre. *Cahiers de recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 7, 155-171.

Allouch, A. & Van Zanten, A. (2008). Formateurs ou grands frères ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires. *Éducation et sociétés*, 21, 49-65.

Annot, E. (1998). Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante. *Perspectives documentaires en éducation*, 43, 59-72.

Annot, (E.) 2001. Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(2), 383-402.

Annot, E. (2012). La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? *Les cahiers du Cerfee*, 31, 75-90. Article suivi d'un entretien : La responsabilité sociale de l'enseignement supérieur au Brésil. L'exemple de l'UNIFOR (Fortaleza, Brésil). Entretien entre Monica Mota Tassigny, professeur Dr. à l'Université de Fortaleza, UNIFOR (Brésil) et Emmanuelle Annot, 31, 91-98.

Annot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : éditions De Boeck.

Annot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? *Recherche & Formation*, 77, 17-28.

Annot, E. (2017). La recherche en pédagogie universitaire en France in Alliances Athena & Allistene. *La recherche sur l'éducation. Contributions des chercheurs*. Rapport remis à M. Thierry Mandon, secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, avril 2017 (pp. 94-95) : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/42/0/Volume_2_16_avril_2017_753420.pdf

Annot, E. & Fave-Bonnet M.F. (Eds.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.

Annot, E. & Bertin, J.-C. (Eds) (2013). *L'homme@distance : Innovation et Développement-regards croisés*. Paris : CNRS Editions.

Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Rapport à M. le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : La Documentation française.

Arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000373332>

Arrêté du 8 février 2018 fixant le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires. JORF n°0054 du 6 mars 2018, texte n°23.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.

Baudelot, C. et al. (2003). Evolutions historique, géographique, sociologique des CPGE depuis 25 ans. Communication au colloque *Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles*, Paris, Ecole normale supérieure.

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

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

Beaud, S. & Millet, M. (2018). La réforme Macron de l'université, *La Vie des idées*. Disponible à l'adresse : <http://www.laviedesidees.fr/La-reforme-Macron-de-l-universite.html>

Beaud, S., & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université : Récit d'une impasse. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 87-95.

Beaupère, N., & Boudesseul, G. (Eds.) (2009). *Sortir sans diplôme de l'université : Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation Française.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Eds.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques, Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.

Bétant, B., Foucault, M., & Peyroux, C. (2010). *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence* (Rapport IGEANR n°2010-091). Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous, Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Betton, E., Rodriguez, D. & Ulmann A.-L. (2010, septembre). *L'activité des enseignants à l'université et ses modes de valorisation. Communication présentée au Congrès AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*, Université de Genève, Suisse.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : les éditions d'organisation.

Blanchard, M., Orange, S., & Pierrel, A. (2017). La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(220), 68-85. DOI 10.3917/arss.220.0068

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Bodin, R. & Millet, M. (2011). L'université un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Editions de Minuit.
- Boutinet, J.-P. (2017). Postface : S'orienter par les aléas d'un parcours. In F. Danvers (Ed.), *S'orienter dans un monde en mouvement* (pp. 383-386). Association les Amis de Pontigny Cerisy. Paris : L'Harmattan.
- Boyer, R. & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison Histoire/Sociologie. *Sociétés Contemporaines*, 48, 41-61.
- Cam, P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. In L. Gruel, O. Galland & G. Houzel (Eds.), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 307-330). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence. Disponible à l'adresse : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/19/9/Convention_CGE-CDEFI_136199.pdf
- Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), mai 2018, Cotonou (Bénin) : <http://www.aipu2018.net/>
- Commission de concertation sur la politique de la jeunesse (2009). *Le livre vert : Reconnaître la valeur de la jeunesse*. Paris : Premier Ministre, Haut Commissariat à la jeunesse. En ligne (consulté le 24 septembre 2018) : https://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/Synthese_LivreVert_web0907.pdf
- Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014. La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe : accès, rétention et employabilité 2014. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Conférence de consensus "Réussite et échec dans l'enseignement supérieur : quels éclairages de la recherche?", Paris, Ministère de l'enseignement supérieur, IFE: 15 et 16 décembre 2015. Rédaction du rapport du jury consultable en ligne sur le site de l'IFE. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/enseignement-superieur/enseigner-et-apprendre-dans-l2019enseignement-superieur/seminaire-de-consensus/reussite-et-echec-dans-lenseignement-superieur-1/reussite-et-echec-dans-lenseignement-superieur>
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 14-31.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cosnefroy, L. (dir.) (2015, novembre). Etat des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur. En ligne (consulté le 28 septembre 2018) : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/enseignement-superieur/enseigner-et-apprendre-dans-l2019enseignement-superieur/rapports-et-etudes/etat-des-lieux-de-la-formation-et-de-l2019accompagnement-des-enseignants-du-supe301rieur>
- Cosnefroy, L. & Annot, E. (dir.) (2014). La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 77. En ligne (consulté le 28 septembre 2018) : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2288?lang=en>
- Dahmani, M. & Ragni, L. (2009). L'impact des technologies de l'information et de la communication sur les performances de étudiants. *Réseaux*, 3(155), 81-110.
- Danvers, F. (Ed.) (2017). *S'orienter dans un monde en mouvement*. Association les Amis de Pontigny Cerisy, Paris : L'Harmattan.

- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, 2(86), 5-29. DOI 10.3917/soco.086.0005
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- David, M. (2015). Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence. *Revue française de pédagogie*, 193, 25-40 [En ligne] : <http://rfp.revues.org/4884> ; DOI : 10.4000/rfp.4884
- Daverne, C. & Dutercq, Y. (2008). L'implication des responsables d'établissement dans la formation scolaire des élites. *Education et Sociétés*, 21, 33-47.
- Daverne, C. & Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Daverne, C. & Dutercq, Y. (2014). Des bons élèves aux bons étudiants. Manières de vivre et d'étudier. *Agora débats/jeunesses*, 67, 7-20.
- Daverne, C. & Dutercq, Y. (2016a). Les classes préparatoires aux grandes écoles : un espace transitionnel maîtrisé. In M.-H. Jacques (Ed.), *Transitions en contexte scolaire* (pp. 267-279). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Daverne, C. & Dutercq, Y. (2016b). The segmentation of elite education institutions and of their students: the new preparatory courses for the French *grandes écoles*. *International Studies in Sociology of education*, 26(3), 248-266. En ligne : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620214.2016.1197044>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. et al. (2011). From game design elements to gamefulness : defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference : Envisioning Future Media Environments, 9-15.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Delamotte, E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris : PUF.
- Depover, C. et al. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck Supérieur.
- Dossier de presse *Parcoursup 2018 au service de l'orientation et de la réussite des futurs étudiants*, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (avril 2018) : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Parcoursup/73/7/DP_Parcoursup_-_Au_service_de_l_orientation_et_de_la_reussite_des_futurs_etudiants_936737.pdf
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand-Colin.
- Duguet, A. (2015). Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, 2(79), 9-26.
- Duguet, A. (2016). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*, 192, 73-94 : <https://journals.openedition.org/rfp/4839>
- Duguet, A., Lambert-Le Mener, M. & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? In: *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique* au n°57, Supplément au n° 57 : Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ? pp. 31-53.

- Duguet, A. (2018). Effet des pratiques enseignantes sur les manières d'étudier en première année universitaire : une approche comparative entre différentes composantes. *Education et socialisation*, 47 : <https://journals.openedition.org/edso/2807>
- Dumazedier, J. (1996). Autoformation et médiation éducative. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 29(1-2), 21-42.
- Dutercq, Y. (2009). Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès. *Ethique publique, revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, dossier Justice scolaire et école publique, 11(1), 22-31.
- Dutercq, Y. & Masy, J. (2016). *Origine sociale des étudiants de CPGE : quelles évolutions ?* Rapport pour le CNESCO.
- Dutercq, Y. & Perez-Roux, T. (2011). La démocratisation de l'accès aux grandes écoles. Vers une nouvelle professionnalité enseignante ? *Recherches et formation*, 67, 135-148.
- Doray, P. (2016). Politiques universitaires et égalité des chances : les détours de l'histoire. *Education et sociétés*, 38(2), 87-103. doi:10.3917/es.038.0087.
- Doray, P. & Murdoch, J. (2010). Nouveaux étudiants, nouveaux parcours ? La présence étudiante dans l'enseignement postsecondaire. Présentation. *Education et sociétés*, 26(2), 5-12. doi:10.3917/es.026.0005.
- Endrizzi, L. (2011). *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. Dossier d'actualité Veille et analyses*, 64, septembre. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité, Veille et analyses*, 78, octobre. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/78-octobre-2012.pdf>
- Enseignement supérieur & Recherche. Note flash n°22. (2016). *Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2016-2017*. Disponible à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/29/4/NF_2016-22_-_CPGE_2016-2017_683294.pdf
- [Erlich, V. \(1998\). Les nouveaux étudiants Un groupe social en mutation. Paris : Armand Colin.](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/29/4/NF_2016-22_-_CPGE_2016-2017_683294.pdf)
- Erlich, V. & Verley, E. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Education et sociétés*, 26(2), 71-88 : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-2-page-71.htm>
- Etat de l'enseignement supérieur et de la recherche en France (EESR), n°10, avril 2017 : <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eedr/10/l-etat-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-en-france-10.php>
- Etienne, R., Annot, E. & Biaudet, P. (2018) Les enseignants-chercheurs débutants en France : l'urgence de la pédagogie. In D. Adé & T. Piot, *La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (pp. 67-89). Rouen : PURH.
- Fave-Bonnet, M.-F. & Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie*, 136, 9-17.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. (Ed.) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Fichez, E. (1998). Industrialisation contre médiation. In P. Moëglin (Ed.), *L'industrialisation de la formation : État de la question* (pp. 133-150). Paris : CNDP.

- Filâtre, D. (2003). Les universités et le territoire : Nouveau contexte, nouveaux enjeux. In G. Felouzis (Ed.), *Les mutations actuelles de l'université* (pp. 19-45). Paris : PUF.
- Gachassin, B., Labbé, S. & Mias, C. (2013). Les étudiants face à la professionnalisation à l'université. *Recherche et formation*, 73. En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2087>
- Galland, O., Verley, E. & Vourc'h, R. (2011). *Les mondes étudiants, Enquête Conditions de vie 2010*. Paris : La documentation française.
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(183), 48-57.
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! *Informations sociales*, 141, 74-85.
- Glasman, D. & Rayou, P. (2016). *Qu'est-ce qui soutient les élèves ? Dispositifs et mobilisations dans divers établissements secondaires*. En ligne : <http://www.cget.gouv.fr/sites/cget.gouv.fr/files/atoms/files/soutien-eleves-rapport-definitif.pdf>
- Grayek, S. & Pirani, J. (2012). Top-Ten IT Issues 2012. *Educause Review*, 36-53.
- Grignon, C. & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : PUF.
- Guichard, J. (2017). Introduction : Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène. In F. Danvers (Ed.), *S'orienter dans un monde en mouvement* (pp. 13-40). Association les Amis de Pontigny Cerisy. Paris : L'Harmattan.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Heurdier, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 4(124), 155-168.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Hetzl, P. (2006). *De l'université à l'emploi*. Paris : La Documentation Française.
- Institut Montaigne (2017) : Rapport « Enseignement supérieur et numérique : connectez-vous ! » : <http://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/enseignement-superieur-et-numerique-rapport.pdf>
- Kavka, J. (2017). Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales. Une comparaison France/République tchèque. *Formation emploi*, 138(2), 19-38.
- Lahire, B. (1997). *Les Manières d'étudier*. Paris : La documentation française.
- Lahire, B. (2004). Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires. *Bulletin des Professeurs de Spéciales*, 205, 61-69.
- Lam, I. & Ritzen, M. (2008). *The Ne(x)t Generation Students : Needs and Expectations*. Breda : Institute of Education, Utrecht University.
- Lanarès, J. & Poteaux, N. (2013). Chapitre 1 : Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Tome1 : enseigner au supérieur. Berne : Peter Lang.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664.
- Legrand, A. (2012). L'enseignement supérieur. In B. Toulemonde (Ed.), *Le système éducatif en France* (pp. 209-223). Paris : La Documentation française.

Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-2. En ligne : <https://journals.openedition.org/pistes/3658>

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. L. n°2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#loi>

Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>

Loi n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000036683777&dateTexte=20180920>

Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.

Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'Université : Le cas des antennes universitaires. *Sociologie du travail*, 46(2), 187-204.

Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet*. Paris : L'Harmattan

Ménart, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire, In C. Michaut & M. Romainville M. (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp.177-198). Bruxelles : De Boeck.

Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.

Michaut, C. & Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1), 1-17.

Michon, S. (2015). La culture pour tous les étudiants ? Les usages sociaux et scolaires d'un instrument de démocratisation culturelle. *Revue française de pédagogie*, 190. En ligne : URL : <http://rfp.revues.org/4708>

Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2007). Plan pluriannuel pour la réussite en licence (PRL). Document d'orientation : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Communiques/01/8/orientationlicence_21018.pdf

Monfort, V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences. *Sociétés contemporaines*, 40, 57-76.

Morlaix, S. & Perret, C. (2012, Avril). Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence. Les documents de Travail de l'IREDU, CIPE/IREDU-CNRS.

Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.

Note flash n°4 du SIES (mai 2018), Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation : *Orientation dans l'enseignement supérieur : le vœu des lycéens dans Parcoursup pour la rentrée 2018* : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/55/3/NF4_949553.pdf

Obajtek, S. (2017). Penser l'orientation dans ses dimensions pédagogiques et éducatives à l'Université. In F. Danvers (Ed.). *S'orienter dans un monde en mouvement* (pp. 203-212). Association les Amis de Pontigny Cerisy. Paris : L'Harmattan.

ONISEP (2008). *L'orientation à l'université*. Paris.

OVE. Orientation, stages et perspectives d'avenir : Enquête nationale conditions de vie des étudiants - e-s 2016 , février 2018 - orientation par défaut lors de la première inscription dans l'enseignement supérieur ; - raison du choix de la formation actuelle ; - niveau d'études maximal envisagé ; - poursuite du parcours ; - éléments jugés importants dans la réussite ; - évaluation des chances d'insertion professionnelle en France et à l'étranger ; - réalisation d'un stage ; - évaluation de l'avenir par rapport à la vie menée par les parents

Paivandi, S. (2011). Le temps studieux des étudiants. In O. Galland, É. Verley et R. Vourc'h (Eds.), *Les mondes étudiants, Enquête Conditions de vie 2010*. Paris : La documentation française.

Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche et formation*, 81, 95-115 : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2633>

Paquelin, D. (2015). Attentes et pratiques des étudiants dans l'enseignement supérieur français. Note de synthèse du Rapport d'étude de Paquelin, D., Dussarps, C. & Pocean, D. (2016). *Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français*, Laboratoire MICA - Université Bordeaux Montaigne, Chaire de Leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université Laval (Québec).

Pasquali, P. (2014). *Passer les frontières du social*. Paris : Fayard.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.

Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2): <https://journals.openedition.org/ripes/816>

Perret, C., Berthaud, J. & Benoist, S. (2016). « Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan « Réussite en licence » selon les acquis initiaux des étudiants », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 183 | avril-mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 02 janvier 2017. URL : <http://rfp.revues.org/4173> ; DOI : 10.4000/rfp.4173

Perret, C. (2013). Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 29-2 | 2013, mis en ligne le 10 décembre 2013, consulté le 21 février 2016. URL : <http://ripes.revues.org/730>

Perret, C., Berthaud, J. & Pichon, L. (2014). Proposer des révisions intersessions aux étudiants de 1^{re} année : quelles relations avec la réussite aux examens ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(1), 37-65. DOI 10.3917/lse.471.0037

Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université, *Recherche et formation*, 64,15-30.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.

Raby, G. (2011). Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants. Contribution écrite au colloque annuel de la Conférence des Présidents d'université, Toulouse, 11-12-13 mai.

En ligne : <http://inpact.inp-toulouse.fr/CPU2011/contributions%20ecrites.html>, consulté le 28 septembre 2018.

Rapport général de la consultation sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur (D. Filâtre) : *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants* (19 octobre 2017) :

https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concertation/26/6/RAPPORT_GENERAL_Reformer_le_premier_cycle_de_l_enseignement_superieur_et_amerliorer_la_reussite_des_etudiants_835266.pdf

Rapport StraNES (2015). Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Par Sophie Béjean, présidente du comité pour la Stratégie nationale de l'Enseignement Supérieur (StraNES) et Bertrand Monthubert, rapporteur général, en ligne :

https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf

Rege Colet, N.& Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles : De Boeck.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université-Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann Lévy.

Repères et références statistiques (2017). Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

Rochex, J.-Y. (2002). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, *Revue suisse des Sciences de l'Education*, 2, 339-356.

Rochex, J.-Y. (2006). Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel bilan ? *Les Temps Modernes*, 3, 219-257.

Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege Colet et al., *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*, Paris : L'Harmattan.

Romainville, M. & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Saint-Girons, B. (2009). Renforcer l'orientation active. Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur. Rapport à l'attention de Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000359.pdf>

Rose, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures: Tendances, acteurs et formes concrètes. In CEREQ (dir.). *Les chemins de la formation vers l'emploi*. Première biennale formation-emploi-travail, Coll. Relief, (25). Marseille: CEREQ, p.43-58.

Sénat (2007). Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de 'déficit d'initié'. Rapport d'information de la commission des affaires culturelles et mission d'information (Y. Bodin), n° 441 (2006-2007).

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.

Sirota, R. (Ed.) (2003). Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique. *Recherche et Formation*, 43.

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.

Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards Croisés sur l'Économie*, 16, 80-92.

Vari, J. (2016). L'éthique professionnelle mise en jeu. L'exemple de l'Odysée Ethique, *Sciences du jeu*, 6 : <https://journals.openedition.org/sdj/731>

Vari, J. (2018). Jouer sérieusement pour se former à l'éthique ? Debrief ses émotions pour apprendre. *Spirale*, 61, 69-81 : <https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1340>

Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Viaud, M.-L. (2015). Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950. Grenoble : PUG.

Wallet, J. (2016). La pédagogie universitaire. Une interview de Jean Houssaye. *Frantice*, 12-13 : <http://frantice.net/index.php?id=1403>

Weil, P. (2005). *La République et sa diversité : immigration, intégration, discriminations*, Paris : Seuil.

Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York : MacMillan Company.

Wouters, P., Frenay, M. & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche et formation*, 67, 73-90.

Thèses :

Blé, M. D. (2017). *La notion de qualité de l'enseignement supérieur et son évaluation chez les acteurs dans le cadre de la transposition du Processus de Bologne. Le cas des universités publiques et de l'INP-HB en Côte d'Ivoire*. Université Lyon 2.

Kennel, S. (2014). *Pratiques et compétences informationnelles des étudiants dans les espaces de formation en ligne*. Université de Strasbourg.

Masy, J. (2014). *La construction sociale du rapport au temps : le cas des boursiers de CPGE*. Université de Nantes.

Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Université de Bourgogne.

Obajtek, S. (2014). *L'orientation active à l'université : mystification pédagogique ou travail éducatif ? : acteurs, représentations, pratiques*. Université Charles de Gaulle - Lille III.

Pourcelot, C. (2015). *L'influence de la surabondance informationnelle sur le non-recours au tutorat méthodologique en première année universitaire*. Université de Haute-Alsace.