

En bref

L'essentiel

L'intégrale

Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur

Par Laure Endrizzi

Chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

Peut-on aider les étudiants à réussir leur entrée dans l'enseignement supérieur ? Si une réponse positive paraît d'emblée évidente, c'est le comment qui fait débat. Depuis plus de vingt ans, les pouvoirs publics s'interrogent en effet sur la manière de lutter contre l'échec et l'abandon à l'université, sans obtenir de résultats probants.

De nombreuses recherches se sont intéressées à cette nouvelle population étudiante qui, avec la massification, peut désormais prétendre à la poursuite d'études supérieures. Les difficultés que les étudiants rencontrent et les phénomènes d'échec et d'abandon, constatés dans l'ensemble des pays de l'OCDE, ont été abondamment étudiés, en particulier à l'université. Les inégalités, en termes à la fois d'accès et de réussite, font également l'objet d'une importante littérature.

On a conscience aujourd'hui que les filières courtes et les filières d'excellence ne sont pas épargnées ; on réalise sans doute mieux que ceux qui échouent sont aussi parfois ceux qui réussissaient bien au lycée ; on admet plus ouvertement que le discours commun sur la baisse de niveau et l'inadéquation scolaire n'est plus tenable et que l'échec ne peut décemment être imputable aux seuls étudiants ; on comprend enfin qu'il ne s'agit plus de trouver le dispositif qui permettra d'endiguer tous les échecs, mais qu'il s'agit bien d'adopter une approche plus « holistique », qui inclut, certes, des dispositifs d'accompagnement personnalisé mais suppose également des transformations en termes d'offre de formation, d'organisation pédagogique et de pédagogie...

Dans le prolongement des dossiers d'actualité dédiés respectivement aux sorties sans diplôme (Gaussel, 2007) et au soutien scolaire (Cavet, 2006), et en écho à ceux consacrés à la vie scolaire (Cavet, 2009) et à l'individualisation des apprentissages (Feyfant, 2008), ce nouveau dossier se concentre sur le début du parcours dans l'enseignement supérieur et les dispositifs d'aide à la réussite qui sont aujourd'hui proposés, en France comme ailleurs, pour rendre la transition plus douce.

Après une première partie qui s'attache à mettre en évidence les spécificités françaises en termes d'accès et de réussite, nous examinons les facteurs de risque, d'ordre à la fois contextuel et individuel, qui marquent l'entrée dans la vie étudiante, à la lumière des parcours et des expériences des étudiants. Dans une troisième partie, nous abordons les différents dispositifs susceptibles d'aider les étudiants à entrer dans leur nouveau métier et mettons au jour les approches multidimensionnelles qui sont aujourd'hui privilégiées.

*Remerciements à Christophe Michaut et Saeed Paivandi
pour leurs conseils avisés.*

Sommaire

1. Entrer, étudier et réussir dans l'enseignement supérieur

2. Des diagnostics fondés sur une diversité de parcours et d'expériences

3. L'aide aux étudiants : des approches multidimensionnelles

Bibliographie

[Consulter ce dossier en ligne](#)

1. Entrer, étudier et réussir dans l'enseignement supérieur

Dans cette partie, dont le titre est emprunté au numéro 136 de la *Revue française de pédagogie* (2001), nous examinons d'abord les conditions d'accès à l'enseignement supérieur puis les tendances statistiques en matière de réussite, d'échec ou d'abandon pour dégager quelques spécificités françaises. Nous nous intéressons ensuite à la population étudiante, et en particulier aux caractéristiques de ceux qui décrochent.

1.1 L'accès à l'enseignement supérieur en France : quelques spécificités

Si l'exigence minimale pour entrer dans l'enseignement supérieur en Europe est la possession d'un certificat de fin d'études secondaires, d'autres procédures sont en vigueur dans une majorité de pays : examen ou concours d'entrée, dossier de candidature, entretien, etc. Trois modèles de régulation sont observés : le *numerus clausus*, la régulation au niveau l'établissement et l'accès libre. La combinaison la plus fréquente associe une régulation nationale ou régionale avec des procédures définies par les établissements d'accueil (Eurydice, 2009).

Les approches adoptées sont généralement les mêmes pour tous les domaines d'études, bien que des procédures spécifiques soient couramment en vigueur pour les études artistiques et médicales, voire pour certains programmes courts professionnalisants. Certains pays privilégient toutefois une approche complexe, différenciant le type d'établissement ou le domaine d'études : c'est le cas de l'Allemagne, de l'Autriche et de l'Italie (Eurydice, 2007). Le libre accès demeure exceptionnel : la France, les Pays Bas et surtout la Belgique sont les seuls pays européens qui ont une tradition fortement ancrée de **libre accès aux formations universitaires** (Eurydice, 2009).

L'entrée dans l'enseignement supérieur en France s'appuie sur certains mécanismes qui en font sa singularité. C. Lelièvre (2008) cite tout d'abord la double nature du baccalauréat qui, depuis ses origines (1808), sert à sanctionner la fin des études secondaires et constitue simultanément un passeport pour entrer à l'université. La poursuite d'études supérieures est ainsi historiquement conditionnée en France par la réussite à un examen requérant une aptitude au bachotage, c'est-à-dire une capacité à acquérir un savoir « encyclopédique » et à le restituer à bon escient. La possibilité, pour les universités, d'assurer leur propre recrutement d'étudiants, en faisant du baccalauréat un certificat de fin d'études secondaires, a été plusieurs fois envisagée, sans aboutir à aucune réforme.

Le baccalauréat ouvre donc un **droit d'inscription à l'université**, mais ne suffit pas pour accéder à d'autres types de cursus. L'organisation de l'entrée dans l'enseignement supérieur en France répond en effet à un schéma qui distingue filières non sélectives (une majorité des formations universitaires) et filières sélectives : classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), sections de techniciens supérieurs (STS) préparant au brevet de technicien supérieur (BTS), classes préparant au diplôme universitaire de technologie (DUT) dans les instituts universitaires de technologie (IUT) et formations de santé (médecine, pharmacie...) au sein des universités.

Cette particularité française (Vasconcellos, 2006) s'avère profondément inégalitaire, tant en termes d'accès que de réussite. Les parcours des étudiants dans le secteur sélectif et dans les formations générales des universités restent profondément marqués par leurs caractéristiques scolaires et leur origine sociale.

La **croissance des effectifs** dans l'enseignement supérieur a globalement touché l'ensemble des secteurs. On distingue généralement trois temps : une explosion des effectifs universitaires dans les années 60 ; un nouveau pic de croissance entre la fin des années 1980 et le milieu des années 1990, avec le développement des filières professionnalisantes courtes (DUT et surtout BTS) ; une stabilisation des effectifs depuis 2000 (Gruel et al., 2009).

La création du baccalauréat technologique en 1969 et celle du baccalauréat professionnel en 1987 ont largement contribué à cette croissance des effectifs. Les bacheliers représentent aujourd'hui près de 64% des jeunes d'une génération : 34,6% dans une série générale, 16,6% dans une série technologique et 12,6% dans une série professionnelle. Cette proportion de bacheliers est relativement stable depuis 15 ans, mais la ventilation dans les différentes séries a évolué : les lauréats sont proportionnellement moins nombreux dans les séries générales (en particulier dans la série littéraire) et dans les séries technologiques (sauf en sciences médico-sociales), tandis que les bacheliers professionnels ont connu depuis 1995 une hausse de 54% (MESR, 2009).

D'après les derniers chiffres publiés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR), 78% des bacheliers 2008 se sont inscrits directement dans l'enseignement supérieur : cette inscription concerne la quasi-totalité des bacheliers généraux, 75% des bacheliers technologiques et 23% des bacheliers professionnels ; toutes origines confondues, ils représentent **53% des jeunes d'une génération**. Le poids respectif des différents secteurs (sélectif vs non sélectif) a évolué : **les filières générales** de l'université ont perdu de leur attractivité et ne **concernent** plus en 2008 que 54,8% des étudiants de l'enseignement supérieur, soit **un peu plus d'un étudiant sur deux**.

Les effectifs des filières sélectives continuent de progresser. Les STS, IUT et CPGE représentent aujourd'hui respectivement 10,5%, 5,3% et 3,6% des effectifs globaux (MESR, 2009). Autrement dit, la stabilisation des effectifs depuis le début des années 2000 s'accompagne d'un double phénomène : une **baisse de la sélectivité dans les filières courtes** non universitaires et une **désaffection pour les études universitaires**, en particulier dans les filières scientifiques (Chevaillier et al., 2009).

Ce recul des formations universitaires semble être une caractéristique du système français, si l'on se fonde sur les données collectées par Eurydice dans l'édition des *Chiffres clés* consacrée à l'enseignement supérieur (2007).

Selon la *Classification Internationale Type de l'Éducation* (CITE 1997) de l'Unesco, la plupart des pays européens offrent des programmes d'études à orientation largement théorique (CITE 5A), permettant d'accéder à des emplois aux compétences élevées ou d'opter pour une formation doctorale, et des programmes avec une orientation plus pratique, technique ou encore professionnelle, généralement plus courts (CITE 5B) (Eurydice, 2009). Les programmes de type CITE 5A dominent pourtant largement l'offre, accueillant plus de 80% des inscrits en Europe. Cependant, si l'on examine les inscriptions dans les filières courtes de type CITE 5B pour l'année 2003-04, on observe des exceptions : c'est le cas de la Belgique avec 52% d'inscrits et, dans une moindre mesure, de la France avec près de 24% d'inscrits (Eurydice, 2007).

Dans les pays de l'OCDE, la plupart des élèves en fin d'études secondaires privilégient un passage dans l'enseignement supérieur long de type CITE 5A (sauf en Allemagne et en Suisse). Les moyennes de l'UE-19 confirment la prédominance des études générales longues sur les études professionnalisantes courtes, avec respectivement 55% et 12% des jeunes d'une génération (OCDE, 2010).

La dernière édition du *Global higher education ranking* (Usher & Medow, 2010), qui compare les modalités d'accès aux études supérieures dans 15 pays de l'OCDE, met en évidence la position paradoxale de la France qui combine un coût très moyen, si l'on considère aussi les frais indirects, un taux de participation plutôt élevé et un taux de diplômation plutôt faible. Avec 33% des jeunes de 18 à 21 ans inscrits dans l'enseignement supérieur, la France se situe en effet dans le top 5, après la Finlande, le Portugal, le Royaume-Uni et au même niveau que la Norvège. Elle occupe en revanche la 11^e position en matière de diplômation : seuls 24% des Français âgés de 25 à 34 ans possèdent un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 40% en Norvège. **Les études supérieures en France sont ainsi décrites comme moyennement abordables et surtout peu équitables**, car relevant d'un système particulièrement élitiste.

1.2 Réussir ou échouer : ce que les indicateurs nous apprennent

Les statistiques françaises

Le constat d'un nombre croissant de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur interroge de fait la politique de démocratisation, tant dans ses enjeux que dans ses modalités et ses résultats. Les suivis de panel réalisés par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) montrent qu'**un étudiant sur trois quitte la filière** dans laquelle il s'était inscrit **à l'issue de la première ou de la deuxième année** : certains se réinscrivent dans d'autres filières, notamment en IUT ou en STS (deux sur dix), tandis que d'autres abandonnent (un sur dix). Autrement dit, seuls 67% des inscrits poursuivent leurs études dans la même filière deux ans après avoir obtenu leur baccalauréat (MESR, 2009).

L'examen des taux de réussite vient compléter cet instantané : 38% des bacheliers inscrits en licence obtiennent leur diplôme en trois ans. Ce taux atteint 51% chez les bacheliers généraux à l'heure et mais seulement 30% chez les bacheliers généraux en retard et 10% chez les bacheliers technologiques. **L'échec à l'université est donc particulièrement élevé chez les bacheliers technologiques** (MESR, 2009).

Le nombre d'étudiants en situation d'échec et d'abandon **en IUT et surtout en STS** n'est pour autant pas anodin, comme le souligne l'enquête « Génération 2004 » du Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Sur l'ensemble des étudiants sortis en 2004 de l'enseignement supérieur (380 000), 19% (74 300) étaient encore non diplômés trois ans après : 7% (28 100) après un passage dans l'enseignement supérieur court (IUT ou STS) et 12% (46 200) après une tentative à l'université (Calmand et al., 2009).

La durée du passage dans l'enseignement supérieur est une variable clé. Certaines sorties répondent à un ajustement à court terme, d'autres interviennent après un maintien dans l'institution, l'une et l'autre position pouvant avoir une issue positive. Les redoublants semblent cependant constituer une population plus fragile : un quart des inscrits en L1 à la rentrée 2004 redouble la première année, mais la moitié seulement de ces redoublants poursuivra en deuxième année tandis que l'autre moitié quittera l'université (Prouteau, 2009). **La reprise d'études** au cours des trois premières années de vie active est observée chez 19% des jeunes sortis sans diplôme de l'université et chez 7% de ceux qui ont abandonné ou échoué en BTS ou DUT (Calmand et al., 2009).

Les statistiques internationales

Même si les données françaises n'y figurent pas, les statistiques européennes montrent que cette question de l'abandon des études supérieures est une réalité largement partagée. L'estimation du « taux de survie » dans le premier cycle de l'enseignement supérieur varie considérablement d'un pays à l'autre. Dans les formations de type CITE 5A, il se situe le globalement entre 75% et 85%, mais il est inférieur à 70% dans certains pays (Autriche, Lettonie, Pologne, Portugal, Slovaquie, Suède). L'amplitude est plus forte au niveau CITE 5B, avec par exemple un taux supérieur à 85% en Belgique, en Grèce et en Lituanie et, à l'autre extrémité, des taux inférieurs à 60% en Estonie, en Lettonie, au Portugal et au Royaume-Uni (Eurydice, 2007).

Les données récentes de l'OCDE (2010) confirment les **disparités** signalées dans l'étude précédente. 31% des étudiants qui ont entamé des études supérieures n'obtiennent pas le diplôme correspondant (CITE 5A et 5B). Ceux qui abandonnent représentent plus de 40% aux États-Unis et en Suède, par exemple, mais moins de 25% en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France et au Japon. Dans l'ensemble, les taux de réussite sont légèrement moins élevés dans l'enseignement supérieur de type 5B (62% en moyenne), mais les écarts sont plus prononcés : la réussite en 5B s'élève à plus de 80% en Allemagne, en Belgique et au Japon, et chute à moins de 40% aux États-Unis et au Portugal.

La combinaison du taux d'accès, du taux de réussite (ou d'échec) et du taux de diplômation fait émerger des configurations nationales contrastées : le Japon, par exemple, compense un taux d'accès inférieur à la moyenne de l'OCDE (43%) par un

taux de réussite maximal (93%) ; a contrario, la Suède affiche un taux d'accès très supérieur à la moyenne (80%) et un taux de réussite parmi les plus faibles (49%). Les deux pays ont cependant des taux de diplomation comparables, de l'ordre de 40%.

Les étudiants scolarisés à temps plein ont de meilleures chances de réussir leurs études que ceux qui sont scolarisés à temps partiel. En revanche, la question des droits de scolarité n'apparaît pas comme discriminante : autrement dit, l'idée d'augmenter les frais à charge des étudiants pour les encourager à terminer rapidement leurs études (et la possibilité d'en exempter les plus brillants) fait débat.

Ces taux sont bien évidemment à pondérer en fonction des possibilités de réorientation offertes dans les différents systèmes. Abandonner une formation supérieure de type 5A n'est pas nécessairement un échec pour un étudiant qui est réorienté avec succès vers une formation de type 5B (ou inversement). C'est par exemple le cas en France : sur 100 étudiants qui s'inscrivent dans une formation de type 5A, 64 terminent leur cursus, 15 sont réorientés vers une formation de type 5B et 21 n'obtiennent aucun diplôme. Ce phénomène s'observe aussi, dans une moindre mesure, au Danemark.

Dans certains pays, les connaissances et compétences acquises avant l'abandon des études ne sont pas nécessairement perdues et peuvent être valorisées sur le marché du travail. Les étudiants américains peuvent ainsi interrompre leurs études pour travailler et les reprendre ultérieurement. Les étudiants suédois disposent aussi d'un système modulaire leur permettant de conserver le bénéfice des modules terminés (OCDE, 2010).

Cette question de l'abandon des études n'interpelle pas les milieux politiques de la même façon selon le pays considéré. Les taux de réussite doivent être analysés avec prudence, notamment à la lumière des évolutions du marché du travail et de l'avantage qualitatif que procure effectivement la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur. L'analyse récente de G. Goastellec (2011) sur la **mesure des inégalités** dans l'enseignement supérieur met bien en évidence les biais de ces indicateurs et ce qu'ils révèlent des traditions culturelles nationales et des positions des organisations internationales et européennes.

En outre, ces indicateurs ne sauraient rendre que très imparfaitement compte de la manière dont une population étudiante, de plus en plus hétérogène, se fraie un chemin dans l'offre, toujours plus diversifiée, de formations supérieures.

1.3 Des « nouveaux étudiants » aux étudiants décrocheurs : des profils composites

La question de l'échec et/ou de l'abandon en premier cycle est contemporaine de la massification de l'université. L'idée selon laquelle certains jeunes ne devraient pas se trouver à l'université est largement répandue, bien que rarement verbalisée. Elle se pose aujourd'hui de façon plus urgente du fait qu'un simple passage dans l'enseignement supérieur ne suffit plus à procurer un avantage qualitatif à l'entrée dans la vie active ; les sortants non diplômés, en particulier les titulaires d'un baccalauréat général, ont une insertion professionnelle difficile, parfois plus difficile que ceux qui sont titulaires d'un diplôme professionnalisant de niveau inférieur (CAP ou BEP) (Joseph *et al.*, 2008).

Avec l'arrivée massive de nouveaux étudiants depuis les années 1960, les publics de l'université sont devenus beaucoup moins homogènes, tant en termes de capitaux (social, culturel et économique) que d'âge et de nationalité (OCDE, 2010). Une telle **hétérogénéité** questionne depuis plus de vingt ans les acteurs du système éducatif. Les chercheurs en interrogent les sources et l'impact sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur (Gruel *et al.*, 2009).

F. Dubet identifie deux profils de décrocheurs potentiels, en fonction de l'expérience des jeunes bacheliers à l'université : d'une part celui qui n'a ni projet, ni vocation, qui s'investit dans la sociabilité étudiante mais désinvestit les études ; d'autre part celui qui n'a ni projet, ni vocation et n'est pas intégré : il ne parvient pas à construire du sens autour de cette expérience, il est isolé, sans perspective et sans goût pour les études (Dubet *et al.*, 1994).

A. Coulon (2005) met l'accent sur le caractère crucial du passage entre secondaire et supérieur et distingue trois temps dans le processus d'identification au statut d'étudiant : l'étrangeté (nouveau vocabulaire, nouvelles règles, etc.), l'apprentissage (identification des tâches et construction d'une routine, périodes de découragement, notamment liées à l'isolement) et l'affiliation (maîtrise des règles et construction stratégique de la carrière). Indispensable à toute réussite, l'**affiliation** conditionne le passage du statut d'élève à celui d'étudiant et l'acquisition d'une nouvelle identité. Elle relève d'une acculturation de l'étudiant au monde universitaire et aux sous-cultures qui composent sa filière d'études. Ici, les étudiants qui abandonnent sont ceux qui ne s'affilient pas, pour lesquels la compréhension et l'incorporation des codes plus ou moins implicites de la culture universitaire ne se font pas, ou pas assez vite.

Autrement dit, le décrochage n'est pas réductible à la figure des « étudiants fantômes » (Legendre, 2003) qui ne vont pas en cours et ne se présentent pas aux examens.

L'étude récente de N. Beaupère et G. Boudesseul (2009) montre que la majorité des décrocheurs se sont en quelque sorte « passivement » inscrits à l'université, en ayant une connaissance très relative des formations supérieures et de leurs spécificités. Ils se sont peu questionnés sur leur orientation et leur vœu d'inscription à l'université n'a été ni discuté, ni contrarié. **Confrontés à leur nouveau métier d'étudiant, certains n'en perçoivent pas les exigences** et reproduisent les manières de travailler, assimilées à du bachotage solitaire, qui ont fait leur preuve dans le secondaire. La conformité au métier d'élève, qui était un atout au lycée, les dessert, et ils ne comprennent pas leur échec. D'autres, plutôt issus des filières technologiques ou professionnelles, se sont inscrits sans trop y croire, tout en espérant quand même retrouver la voie « normale » ; ils s'aperçoivent rapidement qu'ils n'ont pas les connaissances suffisantes, ils se sentent exclus et n'osent pas solliciter les enseignants ni les aînés dans le cadre des séances de tutorat. D'autres encore développent des stratégies plus ou moins hasardeuses de rattrapage ou de contournement (choix des options, compensation des notes, etc.) pour aller de l'avant

malgré leurs échecs aux examens, de façon à bénéficier du statut « ajourné mais autorisé à continuer », etc. Dans tous les cas, les conditions de la réussite à l'université leur paraissent opaques, voire aléatoires.

En combinant le rapport à la formation initiale (valeur du diplôme) et le rapport au marché de l'emploi (anticipation de l'activité professionnelle), N. Beaupère et G. Boudesseul (2009) identifient **quatre profils de décrocheurs** : les « décrocheurs studieux » pris au dépourvu, les « décrocheurs en errance », les « raccrocheurs » à une formation professionnelle et les « opportunistes » arbitrant entre formation et emploi. Les décrocheurs studieux anticipent peu leur insertion professionnelle et misent sur l'obtention du (d'un) diplôme : ces étudiants se sentent disqualifiés par les modalités de travail et d'évaluation et quittent l'université par dépit, en l'absence d'alternative ; ils s'accrochent toutefois à l'idée qu'ils pourront retenter leur chance et obtenir ultérieurement une licence. Les décrocheurs en errance ne compensent pas le manque de préoccupations professionnelles par cette conformité scolaire ; leurs activités sont la plupart du temps irrégulières, ils sont susceptibles de changer d'orientation à plusieurs reprises, d'expérimenter le marché du travail, parfois en cours d'études. En différant leurs décisions, ils s'inscrivent dans des parcours d'essais et erreurs répétitifs et ne quittent l'université que quand ils n'ont plus le choix. Les jeunes opportunistes justifient leur sortie par une opportunité d'emploi, même si cette entrée dans la vie active se caractérise souvent par une forte précarité. Investis dans des activités professionnelles ou associatives pendant leurs études, ils considèrent que l'insertion professionnelle ne dépend pas seulement des diplômes. Pour les raccrocheurs enfin, l'obtention d'un diplôme importe, mais l'idée que la formation sert l'emploi prévaut ; ils quittent l'université pour rechercher une formation professionnelle, souvent de niveau CAP / BEP ou baccalauréat professionnel, et optent plus fréquemment pour l'alternance. Moins dépendants des verdicts scolaires que les décrocheurs studieux, ils sont plus réactifs et plus autonomes, ils mobilisent plus facilement leurs réseaux personnels pour trouver des réponses plus adaptées à leurs attentes hors de l'université.

En conclusion, ce qui distingue nettement ces quatre profils de décrocheurs, c'est leur **capacité à anticiper les difficultés rencontrées et à trouver des alternatives**. Les studieux et décrocheurs en errance doivent faire le deuil d'un projet, tandis que les raccrocheurs et les opportunistes cherchent à rebondir et/ou s'inscrire dans une formation différente. À cette prévisibilité relative de l'échec s'ajoute leur capacité à imaginer l'issue de leurs études, à se projeter dans un avenir professionnel (Beaupère & Boudesseul, 2009).

On appréhende, avec ces recherches, toute la difficulté à définir la réussite et l'échec à l'aide de profils homogènes, et en quelque sorte tout l'arbitraire sur lequel reposerait une différenciation des « bons » et des « mauvais » étudiants, de ceux qui réussissent et de ceux qui échouent ou abandonnent.

2. Des diagnostics fondés sur une diversité de parcours et d'expériences

Malgré leur complexité, ces questions de démocratisation et de réussite font l'objet d'une abondante littérature, à la fois quantitative et qualitative, qui a largement contribué à structurer la recherche sur l'enseignement supérieur en France. À défaut de mettre au jour les causes d'abandon ou d'échec telles qu'elles peuvent être formulées par les jeunes eux-mêmes, cette littérature offre un panorama assez net des facteurs propices au décrochage et des configurations qui favorisent la réussite. Ces facteurs relèvent soit de l'organisation même du système d'enseignement, soit des caractéristiques individuelles des jeunes.

2.1 Des outils pour analyser les trajectoires

L'analyse des trajectoires des étudiants s'est considérablement développée depuis vingt ans. Des appels d'offre tels que « Université et ville » en 1991 (Dubet *et al.*, 1994) et « Hétérogénéité des élèves et des étudiants » en 1997 (*Revue française de pédagogie*, 2001) ont contribué à structurer la recherche sur les étudiants en tant que « groupe social » (Fave-Bonnet & Clerc, 2001). La création de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) en 1989 et celle du Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP) en 2000 ont également participé à ce mouvement, offrant des perspectives scientifiques renouvelées sur la diversité des profils, des expériences et des parcours des étudiants.

Dans le même temps, les indicateurs permettant d'identifier et de suivre les étudiants se sont affinés. Les publications périodiques des ministères de l'Éducation nationale, et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, notamment nourries des suivis de panels réalisés par la DEPP, rendent compte des évolutions de la population étudiante et de ses trajectoires. Parmi ces publications, mentionnons la livraison annuelle des *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, la collection plus récente des *États de l'enseignement supérieur et de la recherche* et les *Notes d'information* qui offrent une synthèse des données disponibles sur un aspect du système d'enseignement supérieur.

Depuis le début des années 1990, le Céreq a mis en place un protocole de suivi de cohortes ciblant les jeunes à l'entrée dans la vie active. Les *enquêtes « Génération »* interrogent tous les trois ans les jeunes sortis pour la première fois de formation initiale, avec ou sans diplôme, et mettent en évidence les aspects structurels et conjoncturels qui marquent la différenciation des trajectoires. Depuis l'enquête « Génération 1998 », ce protocole intègre une nouvelle catégorie statistique, baptisée IV+, regroupant les bacheliers qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur sans obtenir de diplôme. Les publications issues de ces enquêtes (rapports *RELIEF*, *Notes Emploi Formation NEF* et, dans une moindre mesure, la collection des *Bref*) témoignent de l'évolution des relations entre formation et emploi.

Parmi les nombreux travaux de l'OVE, ses *enquêtes* triennales apportent un éclairage complémentaire aux études statistiques mentionnées précédemment : en inventoriant la diversité des conditions de vie et des parcours des étudiants, elles mettent au jour les relations complexes entre les genres de vie et les cursus. Les *publications* nourries de ces enquêtes, ainsi

que les *Panoramas des savoirs* qui couvrent des domaines connexes, sont aujourd'hui incontournables pour appréhender la population étudiante dans toute sa diversité.

À ces enquêtes générales permettant d'isoler les facteurs de décrochage s'ajoutent des enquêtes spécifiques réalisées par des observatoires locaux à l'échelle d'une région ou d'un établissement. D'une façon générale, quelle que soit leur couverture, l'ensemble de ces enquêtes se heurte à deux types d'obstacles : d'une part, construire un échantillon représentatif avec des jeunes qui, sortis du système, deviennent difficiles à tracer et, d'autre part, en s'appuyant sur des systèmes d'information relativement cloisonnés, identifier les réorientations qui se traduisent par des mobilités inter-établissements (Beaupère *et al.*, 2007).

La caractérisation des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur n'a donc rien d'évident. Si le guide méthodologique conçu par le Céreq (Stoeffer-Kern & Martinelli, 1998) contribue à une clarification du vocabulaire, les dimensions causales (pourquoi ?) et temporelles (quand ?, définitivement ?) du départ d'un étudiant sont autant d'éléments autorisant à relativiser l'échec, ou du moins à dissocier échec et abandon. Une non-réinscription ne signifie pas toujours un arrêt définitif des études ; une réorientation n'est pas nécessairement contre-productive. Les étudiants qui ne passent pas en deuxième année dans le domaine d'études choisi, qui redoublent leur première année ou passent sous condition en deuxième année questionnent à leur manière le fonctionnement du système universitaire. La non-poursuite d'études (88 400 bacheliers qui tentent directement leurs chances sur le marché du travail, d'après l'enquête « Génération 2004 »), soulève également des interrogations sur le poids de l'auto-sélection (renoncement) dans ces décisions.

Pour éviter les instantanés susceptibles de figer cette caractérisation de l'échec ou de l'abandon, il paraît nécessaire d'examiner la réussite à l'aune des parcours suivis par les étudiants et d'identifier certaines régularités permettant de prédire partiellement ces parcours, même si les logiques à l'œuvre sont complexes.

2.2 Des parcours influencés par le secteur d'études

Bien que la poursuite d'études supérieures soit plus considérée comme une « nécessité sociale » que comme une ambition personnelle, les taux d'échec et d'abandon font naître de nouveaux questionnements sur la qualité de la démocratisation, sur la baisse de niveau, sur les conditions d'obtention des diplômes et sur leur rentabilité (Romainville, 2000).

Car si la poursuite d'études va en quelque sorte de soi, la démocratisation de l'enseignement supérieur reste partielle et génère certains effets pervers désormais bien identifiés. Bien que la diversification des filières du baccalauréat et la réforme récente de l'enseignement professionnel contribuent à l'augmentation du nombre de bacheliers et favorisent l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes issus de milieux défavorisés, cette volonté politique n'élimine pas les inégalités sociales.

Les travaux sur la composition sociale des différentes filières du supérieur montrent que les enfants de milieux favorisés sont massivement présents dans les formations les plus longues, les plus sélectives et les plus rentables sur le marché du travail. Les aspirations et les choix d'études restent donc **socialement différenciés**, et la démocratisation du baccalauréat n'a pas offert à tous les mêmes chances, car les possibilités d'orientation pour les bacheliers professionnels restent limitées (Duru-Bellat & Kieffer, 2008).

Pourtant, les filières à capacité d'accueil limitée connaissent, depuis le début des années 2000, une baisse de sélectivité. Les causes sont à la fois démographiques (baisse du nombre de bacheliers depuis 1995) et institutionnelles (création continue de structures non universitaires de type IUT et STS depuis la fin des années 1980). STS et IUT peinent à remplir leurs classes, même si l'on observe de fortes variations selon les spécialisations et les localisations. La sélection en CPGE a également considérablement diminué (47 000 propositions d'admission sur 57 500 demandes en 2003) et le nombre de places réservées en école d'ingénieur est supérieur au nombre d'inscrits en deuxième année de CPGE (Chevaillier *et al.*, 2009).

Dans ces conditions, l'introduction de mesures de sélection dans les filières universitaires « *aurait vraisemblablement peu d'effets sur le poids relatif des différentes filières ; en revanche, elle aboutirait sans doute à une amélioration de l'orientation et à une diminution de l'échec* » (Chevaillier *et al.*, 2009). Pourtant, depuis vingt-cinq ans, les gouvernements successifs éprouvent des difficultés à réguler l'accès à l'enseignement supérieur : ils se heurtent à une résistance traditionnelle envers des mesures de sélection explicites, considérées dans le contexte hexagonal comme une atteinte à l'égalité des chances.

Toutes les études s'accordent sur le fait que le **type d'établissement** et le **type de filière** influent de façon majeure sur la réussite, que leur efficacité interne varie considérablement d'une configuration à l'autre. Globalement moins nombreux et plus homogènes, les étudiants inscrits dans une filière sélective y réussissent mieux : les taux d'abandon, de redoublement ou de réorientation y sont moins élevés que dans les filières générales de l'université. La réussite en CPGE est élevée, mais les chances de réussite en STS sont plus faibles qu'en IUT, où le recrutement est dominé par les bacheliers généraux.

Certaines filières universitaires comportent plus de risques que d'autres : les parcours des étudiants inscrits en Administration économique et sociale (AES) – souvent par défaut –, en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) et en psychologie sont plus chaotiques que ceux des étudiants en sciences (Beaupère *et al.*, 2007). Les filières de la santé connaissent les plus faibles taux d'abandon, malgré un taux de redoublement en première année parfois important : près de 52% en pharmacie (Dethare, 2005).

Ce mécanisme de **sélection différée** encourage certains jeunes à développer des stratégies de contournement en optant pour une filière sélective, avant de rejoindre dans un second temps l'université ; à l'inverse, d'autres optent pour l'université en attendant d'obtenir une place en IUT ou en STS. L'analyse des parcours des étudiants inscrits en L1 à la rentrée 2004 confirme l'existence de ces **solutions d'attente**. La forte proportion des non-réinscriptions (27% en première année + 13% en deuxième année) et la faible proportion des réorientations au sein même de l'université (3% en première année contre

1,5% en deuxième année) révèlent qu'une part des étudiants sortants ont considéré, d'emblée ou non, l'université comme une solution d'attente, avant de tenter ou de retenter d'intégrer un cycle court (STS notamment) (Prouteau, 2009).

De **nouvelles hiérarchies** apparaissent donc et augmentent le risque d'échec pour les bacheliers les moins pourvus en capitaux (social, culturel et économique). A. Prost oppose ainsi la « démocratisation quantitative », résultant d'un élargissement (historiquement justifié) des publics, à la « démocratisation qualitative » qui, en instaurant de nouvelles hiérarchies, en particulier entre les filières, **déplace les inégalités** plutôt qu'elle ne les réduit (Prost, 1992). Autrement dit, si l'accès aux études s'est démocratisé, la massification ne rend pas la réussite moins dépendante de variables telles que le milieu social, le sexe, l'âge et l'origine géographique (Beaupère et al., 2007).

Certains chercheurs, tels M. Duru-Bellat, invitent à questionner l'évidence des bénéfices de la poursuite d'études, tant individuels que collectifs, et dénoncent les arguments simplistes en faveur de la « sur-éducation » (*over-education*) et les dérives potentielles d'un système méritocratique illusoire (Duru-Bellat, 2006).

2.3 Des parcours plus ou moins risqués selon les profils

De nombreuses études montrent que le type de baccalauréat, l'âge auquel il a été obtenu, le genre et l'origine sociale ont une influence déterminante sur l'accès et la réussite dans l'enseignement supérieur. Autrement dit, les difficultés que rencontrent ceux qui ne sont pas des « héritiers » sont avérées (Beaupère et al., 2007 ; Coulon & Paivandi, 2008).

Inégalités d'accès

Ainsi, les choix d'orientation opérés à la sortie de l'enseignement obligatoire et les difficultés rencontrées pendant la scolarité secondaire se cumulent pour limiter les possibles lors de l'accès à l'enseignement supérieur. Certains ont plus le choix que d'autres : c'est le cas des bacheliers généraux de la série S (scientifique) qui s'inscrivent rarement, au final, dans une filière universitaire scientifique, mais investissent toutes les filières de l'enseignement supérieur, y compris les IUT. L'**aspect cumulatif** des inégalités d'orientation générant des inégalités de parcours est mis en évidence dans les travaux de S. Landrier et N. Nakhili (2010).

Les filles, généralement plus studieuses, sont aussi **moins ambitieuses**. Autrement dit, elles sont proportionnellement moins nombreuses à opter pour un baccalauréat S, et à baccalauréat égal, elles renoncent plus souvent que les garçons aux filières les plus prestigieuses, phénomène qualifié d'auto-sélection dans la littérature sociologique (Gruel & Tiphaine, 2004). Ainsi, elles s'orientent (et sont orientées) plus souvent vers des filières socialement dominées (lettres, droit, sciences humaines et sociales), « conduisant à des métiers de relations, et non à des métiers de décision ou de direction en rapport avec des positions sociales dominantes, qui sont, elles, occupées par des hommes » (Coulon & Paivandi, 2008).

Les publications périodiques de la DEPP, *Repères et références statistiques* (MEN, 2010) et *État de l'enseignement supérieur et de la recherche* (MESR, 2009), permettent de constater que les filières restent **typées** socialement : les CPGE, la médecine, le droit et plus généralement les études scientifiques recrutent majoritairement dans les classes favorisées, alors que les filières courtes (STS et IUT) ainsi que la plupart des filières universitaires accueillent davantage les jeunes issus de classes moyennes et populaires.

Inégalités de réussite

Les **bacheliers S** réussissent généralement mieux que les autres : mieux que les bacheliers ES en droit ou que les bacheliers L en lettres ou langues. Les étudiants ayant déjà redoublé dans le secondaire et titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques. D'après l'analyse de D. Prouteau (2009), plus de la moitié des bacheliers technologiques et professionnels quittent l'université dès la première année, alors que seul un bachelier général sur cinq ne se réinscrit pas.

Les chances d'obtenir la licence en trois ans sont plus fortes pour les bacheliers généraux (36% des entrants), et beaucoup plus minces pour les bacheliers technologiques (7,4%) et professionnels (2,5%) (Prouteau, 2009). La corrélation entre l'abandon et l'orientation subie (donc potentiellement le manque de goût pour la discipline) est également forte : un étudiant dont les vœux de terminale n'ont pas été satisfaits et qui s'est inscrit par défaut a moins de chance de réussir (Beaupère et al., 2007).

S'agissant des caractéristiques individuelles proprement dites, le genre, l'origine sociale et l'appartenance à une minorité issue de l'immigration ont une influence prédictive : les risques sont en effet plus élevés chez les garçons, les jeunes d'origine modeste et ceux issus de l'immigration maghrébine (Beaupère et al., 2007).

Les **filles** réalisent une **meilleure insertion** universitaire que les garçons, en particulier en raison de leur plus grande adhésion aux règles et aux normes du travail scolaire, et de leur meilleure organisation en termes de travail personnel (Frickey & Primon, 2002). Les enquêtes de l'OVE révèlent cependant que les bénéfices liés à un comportement plus studieux tendent à s'estomper au fil de l'avancée dans les études.

Le financement des études entre également en ligne de compte. En effet si le niveau de diplômes des parents influe sur les aspirations des jeunes et leurs choix d'orientation, ce sont les inégalités économiques qui s'avèrent les plus discriminantes en matière de réussite dans l'enseignement supérieur : les **possibilités financières** des familles rendent la nécessité de réussir vite plus ou moins forte (Gruel, 2002).

Dans un ordre d'idée similaire, la question du **temps à consacrer aux études** est fortement différenciée, pas seulement en fonction de l'origine sociale : les filles et les bacheliers technologiques et professionnels quittent plus vite l'université que les

garçons et les bacheliers généraux. Le milieu social influence le moment du décrochage : les jeunes issus de milieux modestes peuvent moins se permettre de prendre, voire de perdre, du temps pour leurs études, et s'accrochent moins longtemps (Gury, [2007](#)).

Les travaux du Céreq et de l'OVE montrent que le fait de travailler pendant les études peut être bénéfique en termes d'insertion professionnelle, mais constitue *a contrario* un facteur de risque dans certaines conditions : si la charge horaire est supérieure à un mi-temps, si cette activité s'exerce plus de 6 mois par an et si l'emploi occupé est éloigné du domaine d'études. En fait, s'il y a **concurrence entre l'activité rémunérée et les études**, le risque d'échec est plus grand (Béduwé & Giret, [2004](#) ; Gruel & Tiphaine, [2004](#)).

Si la carrière des élèves est jalonnée de choix successifs socialement différenciés et celle des étudiants plus ou moins déterminée par leur profil socio-économique, la capacité que les jeunes ont à s'adapter à leur environnement d'études et à rebondir face aux difficultés rencontrées constitue également un gage de réussite. Autrement dit, ceux qui sont **réactifs** et mobilisent des ressources extérieures (famille, amis, etc.) parviennent plus facilement à tirer leur épingle du jeu : leur échec n'est pas considéré comme irréversible, l'université reste une étape dans un parcours qui ne doit pas nécessairement être linéaire (Beaupère & Boudesseul, [2009](#)).

Le poids de la personnalité dans la réussite est en outre mis en évidence dans la littérature psycho-sociale. Les étudiants qui échouent sont plus **impulsifs** que ceux qui réussissent et font preuve d'une affectivité positive moindre (enthousiasme, activité, vivacité). Face à une situation de stress telle que la rentrée, ceux qui affrontent des problèmes connexes pour essayer de les résoudre ont, au final, des performances plus faibles que ceux qui se concentrent sur leurs émotions et cherchent à les réguler. Avec ce résultat, à première vue contre intuitif, les auteurs montrent que les efforts investis dans les premiers temps pour trouver un logement et un emploi permettant de subvenir à leurs besoins peuvent impacter durablement la réussite : ici c'est le manque de disponibilité pour les études qui est pointé (Boujut & Bruchon-Schweitzer, [2007](#)).

De nombreuses études belges s'intéressent également à l'influence du sentiment d'**efficacité personnelle** sur la performance. Le service de pédagogie universitaire des facultés de Namur (Piret & Dozot, [2009](#)) a récemment montré qu'il ne suffit pas d'être optimiste pour réussir : si deux tiers des étudiants anticipent correctement l'issue de leur première année, un tiers d'entre eux ont pronostiqué leur réussite et ont finalement échoué. Cette **surestimation** est plus élevée chez les garçons que chez les filles, chez les primo-inscrits que chez les redoublants, en sciences politiques et de la communication qu'en sciences économiques et de gestion.

Pour autant, le fait de rendre les étudiants plus lucides sur leurs performances ne réduit pas nécessairement cet écart entre taux d'optimisme et taux de réussite. Pour M. Romainville, la confiance que l'étudiant possède en ses capacités à réussir est déterminante, si l'on considère l'abandon comme une anticipation de l'échec. Cette confiance s'acquiert tout au long de la scolarité, mais aussi au travers des **cercles relationnels** auxquels il prend part, notamment ceux de la famille et ceux qu'il parvient à construire : sa capacité à trouver des sources de motivation et à se constituer un cercle d'amis avec qui partager les mêmes préoccupations de réussite est fondamentale (Romainville, [2000](#)).

2.4 Le métier d'étudiant : des expériences complexes

La vie étudiante, dans ses dimensions à la fois scolaires et personnelles, représente le plus souvent une **rupture par rapport au cadre familial de la vie lycéenne**. Les changements dans les conditions de vie, en particulier quand les étudiants quittent le domicile familial, sont importants. À l'université, l'impression d'un fonctionnement chaotique, de conditions matérielles de travail peu adéquates, additionnée à des modalités pédagogiques peu explicites, freinent l'acculturation des étudiants, même si certains, du fait de leurs caractéristiques personnelles et de leur parcours antérieur, sont moins exposés que d'autres à cette perte de repères. Ces changements liés à la transition secondaire / supérieur, s'ils ne peuvent expliquer totalement les phénomènes d'échec et d'abandon, y contribuent nécessairement (Chevaillier *et al.*, [2009](#)).

Pour échapper à ce « double anonymat » – pédagogique et social –, l'apprentissage de l'**autonomie** est central ; le fait de nouer des relations sociales suffisamment structurantes contribue à limiter le risque de délitement des liens entre l'apprenti étudiant et le monde universitaire qu'il découvre (Coulon, [2005](#)).

Les relations des étudiants avec leurs pairs et avec les enseignants

Bien qu'au cœur même de l'affiliation, les relations pédagogiques et sociales qui se développent dans les établissements d'enseignement supérieur sont rarement abordées par la recherche de manière frontale. C'est pourtant au niveau des relations que l'**origine sociale** s'avère la plus discriminante. Un récent rapport de l'OVE offre un éclairage inédit sur les liens qui se tissent ou non, entre les étudiants, les enseignants et les personnels non pédagogiques (Coulon & Paivandi, [2008](#)).

Si enseignants et étudiants s'accordent pour exprimer un certain **mécontentement** relatif à la qualité de leurs relations, les uns et les autres ne mettent pas en avant les mêmes motifs. Les enseignants rejettent la faute sur les étudiants (profils trop hétérogènes, faible niveau, manque de motivation, absence de projets) et implicitement sur l'université qui ne régule pas l'entrée. À l'inverse, les étudiants critiquent l'enseignement et la pédagogie : exigences peu explicites (notamment en matière d'évaluation, mais aussi de travail personnel), pédagogie approximative, manque de disponibilité et faible capacité relationnelle des enseignants.

Des disparités entre filières d'études sont observées : dans les disciplines scientifiques et techniques, l'organisation interne, la cohérence pédagogique et les initiatives de certains enseignants contribuent davantage que dans d'autres filières à offrir un contexte relationnel positif.

Si certaines formes de collaboration et d'entraide existent, elles restent faibles (Monfort, 2003). La **vie étudiante** au sein des universités françaises demeure peu développée, comme le montrent nombre de publications de l'OVE ; les étudiants organisent pour l'essentiel leurs activités et leurs loisirs en dehors de l'établissement. Les universités, désormais sensibilisées au rôle qu'elles ont à jouer en matière de vie étudiante, s'emparent très inégalement de cette question (Kunian & Houzel, 2009).

L'organisation universitaire, en grande partie **implicite**, ne facilite pas cette entrée dans le métier d'étudiant et handicape davantage ceux qui sont moins dotés scolairement et ceux qui ne parviennent pas (ou mal) à en décoder les règles et à en percevoir la cohérence générale.

Si cette perte relative de repères semble moins prégnante dans certaines antennes universitaires offrant un environnement plus intégrateur et un meilleur encadrement, elle est significativement moins forte dans les filières sélectives, où les appréciations des étudiants sont beaucoup moins négatives. Plusieurs facteurs explicatifs peuvent être avancés : effectifs contrôlés, travail en petits groupes, pédagogie plus progressive et plus directive, plus grande proximité avec les enseignants. Les relations sociales entre étudiants sont également plus satisfaisantes (sauf dans les STS) : meilleure ambiance, initiatives développant l'esprit de corps, etc. Ces écarts d'appréciation ont donc à voir avec la **taille de l'établissement**, son **implantation** géographique et consécutivement son **organisation** pédagogique (Coulon & Paivandi, 2008).

À cette question des relations sociales et pédagogiques s'ajoutent des manières d'étudier également profondément diversifiées.

Les manières d'étudier et le rapport au savoir

Le métier d'étudiant diffère de celui d'élève, si l'on considère la capacité du jeune à jouer le jeu, à anticiper les attentes des enseignants et à se conformer à des codes implicites, au service de l'excellence (Chevaillier et al., 2009).

Le travail d'ajustement et de réinterprétation du rôle d'apprenant se traduit par des pratiques hétérogènes. Depuis l'ouvrage de B. Lahire (1997), on ne peut plus ignorer que *Les manières d'étudier* sont plurielles et qu'elles sont profondément **influencées par les types d'établissement et par les types d'études**. L'étudiant « moyen » n'existe pas : on peut en revanche observer « *des catégories d'étudiants (aux conditions d'existence et d'étude différentes) et des manières d'étudier* ».

Les exigences pédagogiques, qu'elles soient implicites ou explicites, sont en tout état de cause différentes. Selon que les études poursuivies sont courtes et professionnalisantes, que les études s'appuient sur un ancrage fort avec les milieux professionnels, qu'elles exigent un fort degré de renoncement, qu'elles sont scientifiques ou littéraires au sens large, et selon que les établissements offrent un fort encadrement pédagogique ou des effectifs restreints, ces manières de travailler varient (Lahire, 1997).

Autrement dit, on n'attend pas qu'un étudiant en lettres travaille comme un étudiant de classes préparatoires littéraires. Et la possession d'un fort capital scolaire est plus à même de prédire la réussite en sciences de la vie qu'en psychologie (Michaut, 2004).

Pour autant, certaines convergences peuvent être identifiées. La régularité du travail personnel et l'assiduité sont des éléments fréquemment associés à la réussite. Les stratégies d'approfondissement (lectures complémentaires, résumés, etc.) sont plus payantes que les stratégies superficielles (relecture de notes). Ceux qui ont conscience de leur manière d'étudier parviennent mieux à les réguler pour répondre aux exigences des enseignants. Ceux qui ont une conception consumériste échouent plus souvent que ceux qui valorisent le contenu même de leur formation (Beaupère et al., 2007).

À cet effet contextuel s'ajoute donc une dimension plus personnelle, essentielle pour comprendre les différents niveaux d'**investissement** ou de désinvestissement dont un étudiant peut faire preuve : le **sens** qu'il donne à ses études.

S. Paivandi (2010) montre que les étudiants, sur ce point, s'inscrivent dans des perspectives différenciées :

- une perspective compréhensive : l'étudiant privilégie la compréhension et le sens en tentant de s'approprier du savoir de manière personnalisée ; il répond aux exigences académiques traditionnelles ;
- une perspective minimaliste : l'étudiant se contente d'un investissement minimal pour valider ses cours en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions ;
- une perspective de performance : l'étudiant est mobilisé pour réussir ses études, acquérir des savoirs et savoir-faire en lien avec le métier et obtenir le diplôme ;
- une perspective de désimplification : l'étudiant est en voie de marginalisation, il se sent exclu ou s'exclut lui-même, sa présence à l'université ne fait pas sens.

Ces perspectives constituent une dimension essentielle de l'hétérogénéité de la population étudiante. La qualité des apprentissages de l'étudiant passe par sa capacité à évoluer dans sa manière de s'approprier les savoirs, pour passer des exigences externes qu'il perçoit à des exigences internes et personnelles. Dans ce cheminement, la **perception de l'environnement d'études** exerce une influence sur cette qualité et donne un sens à l'acte d'apprendre. Si cet environnement est « *perçu comme intéressant, stimulant, pertinent, l'étudiant se mobiliserait davantage pour un meilleur apprentissage, une relation éducative plus riche et plus ouverte* » (Paivandi, 2010).

3. L'aide aux étudiants : des approches multidimensionnelles

Depuis 30 ans, les incitations gouvernementales pour accompagner la réussite des étudiants (et/ou endiguer l'échec ?) n'ont cessé de se multiplier : « tutorat méthodologique » dans les années 1990, « plan de réussite en licence » dans les années 2000, etc. Malgré cette **propension à l'institutionnalisation**, on observe une variété d'orientations et de pratiques qui restent le plus souvent le fruit d'**initiatives locales**, peu visibles si elles ne sont pas analysées ou évaluées dans un cadre plus large.

On distingue communément trois types de dispositifs pour aider les étudiants dans leur nouveau métier. Certaines mesures d'accompagnement se concentrent sur la **culture universitaire** et visent à encourager l'affiliation des nouveaux étudiants et leur maîtrise des normes ; elles interviennent en général dès la rentrée et sont souvent encadrées par des étudiants des cycles supérieurs. D'autres portent essentiellement sur les **contenus disciplinaires** et sont généralement prises en charge par des professionnels (enseignants) : mise à niveau, révision et préparation des examens en sont les principaux objectifs. D'autres enfin privilégient **l'orientation, la réorientation et l'élaboration de projets**, en vue de prévenir le décrochage et de renforcer la motivation, et impliquent une participation active des services universitaires de l'orientation.

Ces types de dispositifs ne sont pas nouveaux et ne sont pas représentatifs de l'ensemble des mesures visant la réussite des étudiants. L'accompagnement induit des **transformations en termes d'offre de formation, d'organisation pédagogique et de pédagogie** qui font aujourd'hui l'objet d'une attention accrue, tant des pouvoirs publics que des milieux scientifiques.

Peu d'études en France offrent cependant un panorama global des dispositifs de soutien et d'accompagnement existants. Les rapports récents de T. Simon (2006) sur l'accueil et l'orientation des étudiants après l'adoption du LMD, et de B. Bétant, M. Foucault et C. Peyroux (2010) sur la mise en œuvre du plan réussite en licence sont quasiment les seuls documents disponibles pour appréhender le dynamisme (ou la frilosité) des universités en la matière.

Par ailleurs, si l'**impact sur la réussite des étudiants**, en termes à la fois de prévention et de remédiation, est **souvent proclamé**, il est **rarement démontré** ou mis en perspective. Si l'on peut connaître le degré de satisfaction des acteurs dans le cadre d'un dispositif donné, il est difficile d'isoler les variables susceptibles d'influer à plus ou moins long terme sur la réussite et de comparer les bénéfices respectifs de mesures extrêmement diverses. Ce champ constitue très clairement un « point aveugle » des recherches en éducation, pour reprendre le thème de l'édition 2010 du congrès AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation).

3.1 Dimensions plurielles de l'aide et potentiel des TIC

Pour mieux figurer les différents types de dispositifs soutenant la transition secondaire / supérieur, nous nous appuyons dans un premier temps sur les travaux réalisés dans le cadre du projet « *Transition to and during the first year* », pour le compte de l'agence écossaise *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA). Les nombreux rapports produits, à partir de l'analyse extensive des recherches existantes et d'études de cas sélectionnées, distinguent les dimensions suivantes :

- la transition proprement dite qui englobe l'avant et l'après : pour préparer l'étudiant à son futur environnement, faciliter son intégration, tant sociale qu'académique, et encourager sa prise d'autonomie en tant qu'apprenant (Whittaker, 2008) ;
- la personnalisation de l'expérience : pour atténuer le choc de la masse, encourager les différents styles d'apprentissage, stimuler le goût pour les études et la confiance en soi, en s'appuyant notamment sur le potentiel des TIC (Knox & Wyper, 2008) ;
- le rôle des pairs : soutien « horizontal » entre étudiants de première année et « vertical » entre entrants et étudiants d'un niveau supérieur, pour favoriser l'intégration à la fois sociale et académique (Black & MacKenzie, 2008) ;
- l'évaluation formative et le feedback : pour favoriser l'intégration et la prise de confiance des étudiants (Nicol, 2009) ;
- la conception des programmes d'études : pour identifier les compétences et acquis des entrants et mettre en œuvre une progression régulée du curriculum (Bovill et al., 2008) ;
- le développement personnel : pour accompagner cette période initiatique et favoriser l'investissement et la prise de confiance des étudiants (Miller et al., 2008) ;
- les compétences académiques, en particulier la production d'écrit, incluant la sélection d'informations, la lecture et la prise de notes : pour aider les étudiants à identifier et à développer leurs compétences (Alston et al., 2008).

Les principes guidant les réflexions autour de ces différentes dimensions sont au nombre de deux : « *engagement* » (implication, motivation à étudier) d'une part et « *empowerment* » (capacité à se prendre en charge) d'autre part. Ce qui frappe d'emblée ici, c'est effectivement l'**approche « holistique »** proposée, sûrement idéalisée, fondée sur un **engagement radical des établissements** et très éloignée du discours commun sur l'inadéquation des étudiants. Les recommandations finales confirment d'ailleurs ce sentiment :

- produire une stratégie explicite pour la première année ;
- concentrer plus de moyens sur la première année que sur les années suivantes ;
- améliorer la qualité des données disponibles sur l'expérience de la première année ;
- valoriser l'activité d'enseigner en première année ;
- définir les résultats d'apprentissage (*learning outcomes*) attendus.

Dans l'ensemble des réflexions conduites au sein du projet *Transition to and during the first year*, le rôle des TIC est fréquemment signalé.

Depuis le début des années 2000 en France, les recherches ont été influencées par les prescriptions nationales relatives au déploiement d'espaces numériques de travail (ENT) et au développement de campus numériques, à vocation régionale ou thématique. Les universités numériques en région ([UNR](#)) et les universités numériques thématiques ([UNT](#)) fournissent aujourd'hui l'accès à un ensemble de ressources et de services à destination des acteurs et des usagers de l'enseignement supérieur. Les éditions biennales du colloque « l'université à l'ère du numérique » (cf. [CIUEN 2010](#)) montrent que ces dispositifs intégrés rencontrent l'adhésion des étudiants, mais qu'ils se heurtent à un double écueil : une évolution lente des pratiques enseignantes, insuffisamment soutenue par des actions de formation d'une part, et leur caractère extrêmement **chronophage** d'autre part. Étudiants et enseignants s'accordent en effet pour souligner le manque de temps disponible pour exploiter véritablement les potentialités des plateformes numériques.

Peu de recherches toutefois offrent une vision globale et documentée sur l'apport des technologies numériques à la réussite étudiante au cours d'une phase de transition. Sur ce point, nous nous appuyons sur une revue de littérature récente (Lefever & Currant, [2010](#)) réalisée à l'université de Bradford.

La pleine efficacité des TIC s'exerce à plusieurs niveaux : en particulier dans la phase précédant l'inscription, pour l'**intégration sociale et académique** des nouveaux étudiants, pour le développement de compétences métacognitives, méthodologiques ou disciplinaires et pour la mise à disposition d'informations et de ressources.

Les interventions en amont peuvent en effet offrir des opportunités de contact et d'information susceptibles de limiter l'anxiété et de réduire la surcharge d'information. Les outils du web 2.0 peuvent permettre de rompre la solitude des premiers temps et favoriser un sentiment d'appartenance. Des dispositifs visant à préparer l'étudiant à son nouveau métier ou bien à rendre certains contenus accessibles indépendamment de l'espace-temps de l'établissement peuvent stimuler son implication et sa motivation et rendre son expérience plus personnelle. Les TIC peuvent faciliter la gestion de la diversité et renforcer l'inclusion par le ciblage de sous-publics à besoins particuliers. Enfin, certaines actions visant à identifier les étudiants à risque, en vue d'une remédiation, peuvent également être menées.

En conclusion de leur analyse, les auteurs recommandent cependant une certaine prudence à l'égard d'une part des compétences supposées maîtrisées de la « net génération » et d'autre part de la tentation fréquente à généraliser un type de dispositif pour cibler tous les étudiants. Reconnaître l'hétérogénéité des publics, c'est conjuguer au pluriel leurs expériences, leurs besoins et leurs compétences et privilégier des approches diversifiées pour que chacun puisse y trouver son compte. Le rôle des TIC dans cette perspective est crucial (Lefever & Currant, [2010](#)).

Pour aller au delà de cette première approche, nous nous arrêtons tout d'abord sur un exemple de cadre stratégique global tel que le Plan licence en France, puis nous évoquerons quelques dispositifs plus spécifiques.

3.2 De la réforme LMD au Plan « réussite en licence » en France

Une impulsion avec la réforme LMD

C'est avec la mise en place du LMD (Licence – Master – Doctorat) en France au début des années 2000 que la question de la réussite à l'université est abordée pour la première fois institutionnellement d'une manière multidimensionnelle. Un décret de 2002 précise en effet qu'une des exigences relatives à cette reconfiguration des formations est de « *faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant* ». Dans ce schéma, **l'accueil, l'orientation voire la réorientation, et la cohérence pédagogique des enseignements** s'ajoutent aux mesures de tutorat, d'accompagnement et de soutien héritées notamment du tutorat méthodologique de 1996, pour offrir un cadre d'actions élargi (Kunian & Houzel, [2009](#)).

Globalement, malgré des pratiques très inégales et même si les marges de progression sont importantes, T. Simon estime dans son rapport que les universités, alors même qu'elles mettaient en œuvre des réformes aussi importantes que le LMD, ne se sont pas désintéressées de cette question. Ce sont les **filiales scientifiques** d'une part et les **universités de proximité** d'autre part qui ont fait preuve d'un plus grand dynamisme dans le déploiement de dispositifs innovants en matière d'accueil et d'orientation ou de réorientation. Les principaux freins qu'identifie l'auteur portent à la fois sur **les moyens, le métier d'enseignant-chercheur et la réticence tenace face à l'évaluation des formations**. Il préconise par ailleurs un cadre contraint et directif pour limiter l'absentéisme (Simon, [2006](#)).

Les visites d'établissements ont en effet permis d'identifier plusieurs dispositifs très aboutis en matière de repérage des décrocheurs, de mise à niveau des étudiants fragiles et d'initiation au travail universitaire, avec des effets positifs avérés sur les taux de succès. Le tutorat d'accompagnement, plébiscité par les étudiants bénéficiaires comme par les tuteurs, est en particulier fréquemment proposé, malgré certaines réserves du corps enseignant. Le rôle des enseignants référents dans l'aide à l'orientation et le repérage des décrocheurs est également souligné (d'autant qu'aucun *autre* dispositif de repérage n'existe le plus souvent).

L'information en direction des lycées, bien que rarement ciblée, est quasiment généralisée ; les politiques d'accueil se sont diversifiées et s'adressent plus franchement à des publics mal préparés : entretiens individuels avant et au moment de l'inscription ; tutorat d'accueil (parrainage), semaines ou journées de rentrée. Certaines innovations soutiennent les réorientations : dédoublement systématique des semestres, orientation progressive avec une inscription initiale dans un grand domaine disciplinaire, des actions plus classiques de réorientation en coopération avec les filières sélectives, etc. (Simon, [2006](#)).

Dans leur ouvrage sur les politiques de vie étudiante des universités, F. Kunian et G. Houzel (2009) signalent l'existence de **guichets uniques** offrant un ensemble de services pour faciliter les démarches nécessaires à l'installation des étudiants. L'intérêt des établissements pour l'organisation de journées de pré-rentree, parfois à l'initiative des composantes, et la mise en place d'un tutorat d'accueil est également confirmé par leur enquête. L'accueil pédagogique, permettant d'appréhender les attentes des enseignants et les méthodes de travail à acquérir, semble toutefois moins systématique. D'une façon générale, la faiblesse des moyens disponibles, tant humains que financiers, pour assurer un accueil complet et personnalisé des étudiants, témoigne des efforts à accroître.

D'importantes marges de progrès avec le PRL

Le rapport d'inspection récent sur le Plan réussite en licence (PRL, 2008-2012) s'avère plus nuancé et signale une certaine difficulté à distinguer ce qui est imputable au PRL de ce qui préexistait (Bétant *et al.*, 2010). À mi-parcours, la mise en place du PRL s'avère très aléatoire et inégale selon les universités, voire même selon les filières, les sciences et les STAPS demeurant globalement plus dynamiques que le droit. Les inspecteurs indiquent notamment que la plus grande part des crédits dédiés n'ont pas été affectés ou ont été utilisés pour des dépenses de fonctionnement et d'investissement n'ayant que des liens indirects avec le PRL.

L'objectif de cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaire en L1 n'est pas atteint, même si le volume horaire annuel s'est accru en raison de la généralisation et de la professionnalisation des **dispositifs de pré-rentree**. Ce sont les dispositifs d'accompagnement et la réduction de la taille des groupes (suppression des cours magistraux, dédoublement de TD) qui ont été majoritairement développés dans le cadre du PRL.

La **refonte des enseignements** en faveur d'une première année plus fondamentale et d'une spécialisation progressive des programmes est cependant observée dans plusieurs établissements et considérée le plus souvent comme un atout pour la réorientation. Les enseignements méthodologiques, les langues et l'informatique préconisés dans le PRL ont renforcé l'entrée par les compétences. Les maquettes du prochain contrat quadriennal (2012) recherchent toutes un équilibre entre savoirs et compétences, entre « secondarisation » de la licence et promotion de l'autonomie.

Si les modes d'évaluation en L1 évoluent, avec notamment l'introduction, encore timide, du **contrôle continu**, la question du **repérage précoce des étudiants** en difficulté mobilise davantage les universités, même si elle est ressentie comme stigmatisante par une majorité d'étudiants.

Les réorientations, difficiles à tracer, semblent faibles dans toutes les universités visitées, malgré les dispositifs existants, en particulier entre les filières sciences et les IUT. L'assiduité reste problématique et l'obligation d'émargement marginale : c'est le contrôle continu, quand il existe, qui semble impacter positivement la présence.

L'**enseignant référent**, à la croisée de plusieurs dispositifs, constitue la mesure phare du PRL en termes d'accompagnement personnalisé. Sa mise en place, d'une part, et l'investissement de l'enseignant dans sa tâche, d'autre, part varient considérablement selon les universités et les filières. Les étudiants plébiscitent l'idée mais ne sollicitent pas le dispositif ; quand les entretiens individuels ont effectivement lieu, les relations entre enseignants et étudiants gagnent en qualité. Le tutorat et le projet personnel de l'étudiant, quand ils ont été déployés ou renforcés, restent également insuffisamment sollicités.

D'une façon générale, le rapport pointe des **résistances fortes au niveau des personnes** : les enseignants-chercheurs, dont la progression de carrière se joue sur les activités scientifiques, semblent peu motivés pour se mobiliser sur la réussite des étudiants ; parallèlement, les étudiants privilégient les actions de soutien prises en compte pour l'obtention du diplôme (Bétant *et al.*, 2010).

Et dans les filières sélectives ?

La mise en œuvre de plans d'actions multidimensionnelles pour lutter contre l'échec ne résulte pas toujours d'une institutionnalisation au niveau central. Les IUT, par exemple, ont généralisé le dispositif d'accompagnement du projet personnel et professionnel de l'étudiant. Mais le plus souvent, c'est au niveau local que les initiatives s'apprécient, même quand les établissements appartiennent à un réseau national, voire international constitué.

C'est le cas par exemple des écoles d'ingénieurs, qui ne sont pas épargnées par les problèmes d'échec. C'est ce que suggère en creux la première édition des Rencontres « pédagogie et formations d'ingénieurs » qui se sont déroulées en 2009 (INSA, 2009). C'est ce que signalent de manière plus explicite certaines communications présentées à l'AREF 2010. L'évolution des modes d'organisation pédagogique dans les INSA, avec la disparition du cycle préparatoire intégré au profit d'une formation d'ingénieurs en cinq ans, a conduit à une augmentation forte des effectifs et, de façon concomitante à une baisse significative des taux d'admission en deuxième année. Bien que les modalités de recrutement n'aient pas évolué et que la sélection des candidats reste extrêmement forte, l'échec tend à s'aggraver depuis 2004 dans certaines écoles du réseau (Sonntag, 2010).

Face à ces difficultés, des mesures correctives ont été déployées. Aux formules de parrainage traditionnellement en fonction dans les écoles d'ingénieurs, s'ajoutent désormais d'autres dispositifs d'accompagnement tels que le tutorat et le projet personnel et professionnel. L'expérience de tutorat mise en place récemment à l'INSA de Toulouse confirme ce que d'autres recherches ont mis en évidence. La **satisfaction globale des étudiants tutorés** est avérée, tant en matière de compétences méthodologiques, de motivation et de socialisation que de promotion de valeurs de solidarité susceptibles de renforcer le sentiment d'appartenance et l'esprit de corps. Pour autant, l'expérience met au jour certains paradoxes dans les entretiens des tutorés. Tout d'abord, ce n'est pas l'apprentissage du travail autonome qui retient leur intérêt, mais bien le **caractère socialisant** du dispositif ; la dimension d'aide individualisée qui en justifie la mise en place est peu reconnue : c'est l'entraide qui importe. Ensuite, la perception que les tutorés ont de l'échec est empreinte d'un certain déterminisme : l'échec serait lié à

l'existence d'un *numerus clausus* dans le passage en deuxième année, et ceux qui échouent sont ceux qui ne sont pas motivés et/ou ne travaillent pas suffisamment. Au final, c'est l'étudiant qui est responsable et l'organisation pédagogique n'est pas questionnée (Mohib *et al.*, [2009](#)).

Selon M. Sonntag ([2010](#)), ce **décalage entre l'objectif et l'usage du dispositif** est à mettre en relation avec une absence de remise en cause du fonctionnement pédagogique global : les aides légitiment en quelque sorte le modèle d'excellence hérité des classes préparatoires, qui soutient implicitement les pratiques pédagogiques en vigueur. Les observations d'A. Allouch et A. van Zanten ([2008](#)) vont d'ailleurs dans le même sens : les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des grandes écoles et des classes préparatoires participent à la reproduction du modèle de formation des élites, plus qu'ils ne contribuent à promouvoir une conception nouvelle des élites.

L'inefficacité des mesures d'accompagnement, au vu de l'objectif institutionnel de réduction de l'échec en première année, s'expliquerait par un conflit entre le modèle de référence (celui de l'excellence, fondé sur un entraînement intensif et un suivi quasi individualisé) et des conditions d'études et des moyens qui relèvent d'un enseignement massifié. Le taux d'échec n'est plus simplement une question d'étudiants qui ne travailleraient pas assez, mais devient « *une question de **paradigme pédagogique et de changement organisationnel*** ». Une analyse qui conforte l'importance d'une approche multidimensionnelle du traitement de la réussite, incluant une réflexion sur les modes d'organisation et les pratiques pédagogiques (Sonntag, [2010](#)).

3.3 Les aides à l'orientation et à l'accès aux études supérieures

L'orientation des élèves vers l'enseignement supérieur est un moment clé dans la scolarité des jeunes, mais aussi à l'échelle nationale, car elle influe sur les taux d'abandon et sur les taux de chômage (OCDE, [2010](#)). Les facteurs propices à une sortie prématurée de l'université, qu'ils soient d'ordre institutionnel ou d'ordre individuel, ont été largement étudiés et force est de constater qu'en France la première orientation reste stigmatisante et qu'une réorientation difficile à concrétiser (HCE, [2008](#)).

Si les dispositifs visant à soutenir l'entrée dans l'enseignement supérieur et à rendre les orientations successives **moins irréversibles** sont depuis quelques années en plein essor, leur impact sur la réussite proprement dite demeure largement méconnu. Au mieux, on dispose d'éléments d'évaluation sur la mise en place du dispositif (orientation active), au pire on se contente d'effets d'annonce sur son lancement (100 000 étudiants pour 100 000 élèves). Entre ces deux extrêmes, se développe toute une série d'initiatives locales, qui de par leur couverture, sont difficiles à identifier, même si elles semblent faire preuve d'une certaine efficacité, de l'avis des acteurs impliqués.

Orientation : accompagner plutôt que trier

La mobilisation de l'OCDE au début des années 2000, puis de l'Union européenne – qui s'est traduit par la résolution [Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie](#) (2008) – a joué un rôle incitatif certain pour inscrire l'orientation dans l'agenda des pouvoirs publics. De nombreux pays ont entrepris de repenser l'organisation et le fonctionnement de leurs services d'orientation, d'une part (Endrizzi, [2007](#)), de rénover leur offre d'enseignement professionnel et d'introduire ou de généraliser des dispositifs d'éducation à l'orientation, d'autre part (Endrizzi, [2009](#)).

En France, plusieurs dispositifs ont vu récemment le jour : parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) dans l'enseignement secondaire (2009) ; orientation active (OA), préinscription et dossier unique de candidature (admission post-bac, APB) lors de la transition vers l'enseignement supérieur (2009) ; bonus financier pour les IUT et STS qui recrutent plus de bacheliers professionnels et technologiques que la moyenne nationale ; quotas pour le recrutement de jeunes issus de milieux défavorisés dans les filières sélectives, etc.

Ces dispositifs visent à réduire les inégalités, en faisant notamment en sorte que tous les lycéens disposent du même niveau d'information. Ils entendent répondre à deux types d'écueils liés à l'orientation : d'une part, **lutter contre les mauvaises orientations des lycéens et l'auto-sélection**, en les rendant plus responsables de leurs choix, et d'autre part **réduire les orientations contraintes** et déséquilibres entre l'offre et le recrutement, en responsabilisant les établissements sur leur rôle dans la conduite des étudiants jusqu'au diplôme.

Si cette mobilisation inédite des pouvoirs publics constitue indéniablement une avancée majeure, le changement de paradigme – injonctions à accompagner plutôt que trier – et d'échelle (cadre national) (Lunel, [2007](#)) ne constitue pas toutefois une garantie de l'implication des acteurs locaux.

Compétences à s'orienter dans le secondaire

S'il ne peut être considéré comme un dispositif entièrement nouveau, le PDMF ouvre cependant la voie à une nouvelle conception de l'orientation, en offrant un cadre à un ensemble d'actions intéressant obligatoirement tous les élèves sur une période continue allant de la classe de 5^e à la fin de leur scolarité secondaire. Sa mise en œuvre repose sur une intégration de l'orientation aux disciplines d'enseignement et sur des partenariats école / entreprise renforcés. Les espaces-temps à organiser relèvent cependant de la responsabilité de l'établissement : heures de vie de classe, itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, etc.

Avec le PDMF, l'accent est mis sur les **compétences à s'orienter** ; au collège, le lien avec la compétence « autonomie et esprit d'initiative » du *Socle commun de connaissances et de compétences* est explicite. La question du projet personnel de l'élève est évincée et en quelque sorte reléguée à l'option DP3 (découverte professionnelle 3 heures), proposée aux élèves

sortant de l'enseignement obligatoire, mais ciblant implicitement ceux dont les résultats ne permettent pas d'opter pour un baccalauréat général dans le secondaire supérieur (Billet & Cahuzac, 2009).

Cette situation confuse témoigne des **réticences à l'égard d'une culture du projet**, potentiellement stigmatisante et génératrice de frustration. Car s'il est entendu que la démarche prévaut sur l'avènement même du projet (Boutinet, 2005), cette démarche s'adresse, souvent implicitement, d'abord à ceux qui sont en difficulté. Les bons élèves n'ont pas de compte à rendre, leurs choix d'orientation n'ont pas besoin d'être justifiés, leur avenir repose sur leur capacité à maintenir leurs performances dans le système éducatif, les décisions d'ordre professionnel sont de fait différées (Beaupère *et al.*, 2007).

Les élèves en difficulté, sommés de faire des choix d'études informés à l'entrée dans l'enseignement supérieur, sont aussi ceux qui subissent le plus souvent une orientation contrainte et qui doivent prendre ce qui reste quand on leur refuse l'accès aux filières sélectives. Leurs projets d'orientation sont en effet plus fréquemment contrecarrés par ceux des élèves ayant un meilleur dossier scolaire.

Accès dérogatoires aux filières d'excellence

En contrepoint à ce ciblage implicite des jeunes en difficulté, se développe en France un ensemble de réflexions sur la démocratisation des filières d'excellence, concrétisées par des mesures tout à fait explicites. La volonté institutionnelle de favoriser une plus grande **ouverture sociale** dans les filières d'excellence se traduit par l'organisation d'accès dérogatoires pour les lycéens issus de milieux défavorisés.

Les premières réflexions dans ce sens ont vu le jour au début des années 2000, sous l'influence de Sciences Po Paris (convention éducation prioritaire), suivie par l'ESSEC en 2003, puis par le lycée Henri IV à Paris en 2006. Ces initiatives tendent à se généraliser depuis 5 ans, en particulier avec le soutien de la Conférence des grandes écoles (CGE) et avec les outils mis en place par l'État (charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, label « cordées de la réussite ») qui imposent désormais la présence de 30% de boursiers dans les CPGE et dans les grandes écoles.

Ces mesures, bien qu'elles rencontrent la faveur de l'opinion publique et des milieux éducatifs, **renforcent davantage le modèle de formation des élites** qu'elles ne le transforment, comme l'ont montré les travaux menés dans le cadre du [projet Educ-Élites](#), dont les principaux résultats ont été présentés et discutés lors d'un [colloque international](#) organisé par l'OSC (Observatoire sociologique du changement) et le CREN (centre de recherche en éducation) en septembre 2009.

D'après C. Daverne et J. Masy (2010), l'introduction d'un dispositif de soutien au recrutement d'élèves boursiers en CPGE ne permet pas en effet de conclure à une réelle ouverture sociale ; les publics accueillis présentent une relative homogénéité dans leur rapport aux études et dans leurs pratiques de loisirs. C'est la distinction entre classes préparatoires de proximité et classes préparatoires de prestige qui s'avère au final la plus discriminante dans l'examen de la population étudiante recrutée. Ces résultats convergent avec ceux de C. Michaut (2010) : l'offre de nouvelles CPGE dans les années 1980 n'a pas totalement résorbé les disparités territoriales et sociales ; la majorité des effectifs se concentre en Île-de-France et dans les grandes villes françaises, et cette concentration géographique se double d'un recrutement social élitiste. Autrement dit, les petites CPGE présentent un endo-recrutement géographique plus prononcé, alors que les classes préparatoires les plus prestigieuses recrutent massivement parmi les enfants de cadres supérieurs, quelle que soit leur origine géographique.

H. Buisson-Fenet et H. Draelants (2010), pour leur part, mettent au jour les « enchaînements institutionnels » (lycée – classe préparatoire – grande école) plus ou moins formels entre les établissements, qui concourent à consolider la clôture sociale de l'enseignement supérieur d'excellence. La sélection des candidats s'opère bien évidemment sur le dossier scolaire et les résultats au baccalauréat, mais aussi sur l'établissement d'origine : les CPGE s'appuient en effet sur un vivier de lycéens relativement stable, sélectionnés au vu de leur réputation et des intérêts dans la relation inter-établissements, pour recruter des élèves à l'origine géographique et sociale plus ou moins diversifiée, selon que la CPGE est plus ou moins prestigieuse.

De façon significative, les politiques de parrainage compensatoire reposent également sur un **vivier restreint de lycéens défavorisés adhérents** (plutôt que sur des candidatures individuelles), reproduisant ainsi le système de parrainage traditionnel opérant dans les CPGE les plus prestigieuses. Bien que ce parrainage compensatoire permette effectivement à des jeunes issus de l'immigration d'intégrer les CPGE, le filtrage des établissements fournisseurs et des bons élèves très motivés profite davantage aux classes moyennes qu'aux classes populaires. L'acculturation de ces jeunes reste souvent difficile, alors que la vision scolaire de l'excellence prônée n'évolue pas fondamentalement et que l'identification des talents reste fondée sur les critères habituels d'évaluation de la qualité scolaire (van Zanten, 2010).

Selon A. van Zanten (2010), cette relative ouverture sociale est aussi (surtout) l'occasion de promouvoir un discours politique englobant sur la lutte contre les inégalités, masquant le déficit d'actions publiques en faveur des jeunes défavorisés : **l'excellence tend ainsi à remplacer l'éducation prioritaire**, le parrainage des meilleurs se substitue à une politique éducative ambitieuse en faveur de l'efficacité et de l'équité.

Orientation active : un calendrier étendu

En France, l'[orientation active](#) (OA) constitue le dispositif majeur qui accompagne l'entrée dans l'enseignement supérieur. Son lancement fait suite au débat « Université-Emploi » et au rapport Hetzel (2006) qui préconise une continuité plus forte entre l'enseignement secondaire et le post-baccalauréat, ainsi qu'une contractualisation entre l'étudiant et l'université sur l'élaboration d'un projet de formation et d'insertion.

Généralisée en 2009, l'OA est conçue comme une **démarche globale d'information et d'accompagnement individualisé** du lycéen désireux de poursuivre des études supérieures, ponctuée de différentes activités impliquant alternativement lycéens et universités, s'échelonnant de la classe de terminale à l'inscription dans l'enseignement supérieur. Sans introduire officiel-

lement de sélection, l'OA responsabilise les conseils de classe de terminale (supposés émettre un avis sur les choix d'études supérieures formulés par l'élève) et les universités (supposées elles aussi donner un avis sur les candidatures reçues si l'étudiant demande explicitement à être conseillé).

Les premiers éléments de bilan sur sa mise en œuvre fournis par la délégation interministérielle à l'orientation ont montré que les **séquences d'information et de conseil**, impliquant une plus forte mobilisation des acteurs, demeurent relativement limitées, et que l'articulation avec le [PDMF](#) en amont et les dispositions du Plan licence en aval nécessite d'être améliorée. Dans cette perspective, B. Saint-Girons recommande un ajustement du calendrier : la phase d'information, en particulier, devrait débiter plus tôt, dès la classe de première, et inclure le premier semestre d'études supérieures afin de faciliter les réorientations potentielles. L'ambition ici est de faire de l'OA « *l'axe structurant d'un véritable cycle d'orientation vers les études supérieures* » (Saint-Girons, [2009](#)).

Moins optimiste dans ses conclusions provisoires, A. Renaut ([2008](#)) pointe une tentative « *vouée à rester modeste* » qui nécessiterait de s'inscrire « *dans un chantier plus vaste* ». Il signale la confusion entretenue sur le caractère « obligatoire » du dispositif (obligatoire pour bénéficier de l'avis et des conseils des universités cibles, mais non pour s'inscrire à l'université) et la nature superficielle et non contraignante de la « contractualisation » du fait que le libre accès n'est pas remis en cause. En effet, l'avis émis par l'université reste purement consultatif et fondé sur le dossier scolaire et les notes du contrôle continu, et la procédure APB ne permet pas *a minima* de classer les demandes des lycéens.

À ces ambiguïtés sur le caractère plus ou moins contraignant de la démarche s'ajoutent, selon B. Saint-Girons ([2009](#)), certaines interrogations persistantes sur le **périmètre de l'OA**. Il rappelle que l'OA concerne actuellement, dans sa phase de pré-inscription, l'ensemble des formations post-baccalauréat, alors que les phases d'information et de conseil sont en revanche associées aux seules formations universitaires. Cette asymétrie questionne effectivement si l'on garde à l'esprit que presque un étudiant sur deux est aujourd'hui inscrit dans une filière autre qu'universitaire. Il plaide pour une harmonisation du dispositif qui inclurait : une demande de conseil pour les filières universitaires (donnant lieu à un avis) et une demande de candidature pour les formations sélectives (donnant lieu ou non à une décision d'admission).

Une telle évolution n'est pas sans poser des difficultés aux établissements qui disposent déjà de leurs propres systèmes de gestion des candidatures. Si l'adhésion à la charte ABP concerne de plus en plus d'établissements d'enseignement supérieur (CPGE, IUT, STS, universités, écoles supérieures d'architecture, etc.), nombre d'autres n'y participent pas : les IEP en particulier, dont le calendrier d'admissibilité est peu compatible avec celui proposé par l'APB, mais aussi les formations professionnelles en alternance dispensées dans des établissements sous contrats et celles relevant d'autres ministères que l'Éducation nationale (Culture en particulier).

Des coopérations centrées sur les jeunes... et les enseignants

Le PDMF cherche à placer l'élève face à ses responsabilités et à mobiliser les enseignants dans leur discipline mais néglige l'engagement des établissements, pourtant souvent jugé nécessaire pour atténuer l'influence de l'environnement social (familial et amical) sur les représentations relatives aux métiers et aux formations. L'orientation active, nous l'avons vu, mobilise les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, autour d'un calendrier peu explicite sur les collaborations à déployer, même si certaines initiatives communes sont observables localement (Kunian & Houzel, [2009](#)).

Pour appréhender ces collaborations, il convient de sortir temporairement du cadre hexagonal, et de s'intéresser par exemple à quelques récentes initiatives en Communauté française de Belgique. Plusieurs **expériences de tutorat** soutenues par la Fondation Baudoin ont ainsi été déployées par des établissements d'enseignement supérieur à destination d'élèves défavorisés de l'enseignement secondaire obligatoire (Lepage & Romainville, [2009](#)). L'une d'entre elles, lancée par l'Académie universitaire « Louvain », visait directement à encourager la poursuite d'études et à limiter l'auto-sélection : il s'agissait pour les étudiants tuteurs d'aider les élèves à prendre conscience de leurs acquis scolaires et, si nécessaire, à combler leurs lacunes en vue d'études supérieures. Le diagnostic pouvait être opéré à l'aide de tests de compétences validés (« Passeports pour le bac ») : l'un en compréhension de texte, l'autre en mathématiques. Malgré un nombre d'heures estimé insuffisant et une communication parfois défailante au sein même des écoles bénéficiaires, le bilan s'est avéré largement positif. Les élèves, surpris de l'intérêt dont ils étaient l'objet, se sont globalement impliqués dans la démarche ; les tuteurs (des futurs enseignants) ont apprécié la dimension humaine de l'expérience et ont été positivement impressionnés par le niveau des résultats aux tests et le niveau de motivation des élèves (Romainville & Dony, [2008](#)).

Cet exemple de tutorat de transition n'est qu'une expérience parmi d'autres. L'étude belge réalisée en 2008-09 par F. Crepin et I. Demonty ([2009](#)) rend compte d'expériences pilotes diverses qui soulignent bien l'intérêt d'une conception élargie de l'aide à l'orientation et d'un renforcement des **conditions d'accueil** d'une part, et l'importance d'une **culture du « tasting »** (essayer avant de faire des choix) d'autre part.

Toutes les actions mises en œuvre, qu'elles touchent directement les élèves ou les étudiants ou qu'elles concernent davantage les pratiques des enseignants, ont été initiées conjointement par des équipes du secondaire et du supérieur. L'idée, soutenue par les chercheuses qui ont accompagné ces expériences, était de privilégier une réflexion commune, pour endiguer l'écueil classique du rejet de la faute sur l'autre niveau d'enseignement. Ces actions ont toutes conduit peu ou prou à la construction et la mise à disposition d'outils susceptibles d'être réexploités et adaptés dans des contextes proches.

Si le contact entre les équipes a souvent été jugé de façon extrêmement positive par les différents partenaires, les actions favorisant le **contact direct** entre les élèves du secondaire d'une part et les étudiants et enseignants du supérieur d'autre part ont toutes été plébiscitées par les élèves. Les journées d'immersion, en particulier, avec visite des locaux, échanges avec des étudiants, participation à un cours magistral, ont contribué à les rassurer sur leurs capacités et à leur donner une vision plus positive de l'enseignement supérieur ; les lycéens ont appréhendé certaines exigences, mais ont aussi pris cons-

science de la proximité entre certains contenus scolaires et universitaires. Les enseignants se sont pour leur part sentis mieux outillés pour aborder la transition avec leurs élèves ou étudiants (Crepin & Demonty, [2009](#)).

3.4 Les tutorats et autres dispositifs d'accompagnement personnalisés en question

Le tutorat est une déclinaison particulière de l'accompagnement qui associe une personne débutante et une personne moins novice dans un domaine de compétence donné, sur une période déterminée. Cette forme tutorale, d'origine anglaise, se prête toutefois à bien des usages, dans des contextes multiples (éducation prioritaire, éducation spécialisée, formation des enseignants, etc.) et sollicite des acteurs également très différents, au niveau d'expertise plus ou moins confirmée (Baudrit, [2007](#)).

Grille de lecture des expériences belges

L'obligation pour les Hautes écoles de se mobiliser pour promouvoir la réussite des étudiants (2008) a conduit récemment les chercheurs belges à examiner les initiatives existantes dans les universités. Dans ce travail d'inventaire et d'analyse, P. Lepage et M. Romainville ([2009](#)) proposent la définition suivante : « *toute situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement* ». Le tuteur fait ainsi bénéficier le tutoré de l'expertise qu'il détient dans une relation un à un, qui favorise l'apprentissage mutuel. Le ressort d'identification est ici essentiel : la proximité d'âge, sociale et cognitive participe à l'établissement d'une relation de confiance entre tuteur et tutoré.

Au delà de ce que les auteurs considèrent comme des caractéristiques de base, les formes tutorales varient selon les fonctions qui lui sont assignées, le type de compétences visées, les mobiles des tuteurs et la méthodologie suivie. Qu'il agisse dans une perspective de **prévention** ou de **remédiation**, le tutorat peut assumer plusieurs fonctions, pas nécessairement exclusives : affiliation (pour faciliter l'intégration du tutoré dans un nouvel environnement), information (pour lui fournir des informations utiles sur le fonctionnement d'une institution, sur le programme d'une formation), régulation (pour travailler sur les relations avec les enseignants), formation (pour travailler sur un objet d'apprentissage précis, sur des contenus méthodologiques ou disciplinaires).

Les expériences analysées dans le cadre de ce travail d'inventaire montrent clairement que le tutorat a un **impact positif sur le comportement social, mais également sur la confiance en soi et le sentiment de compétence scolaire** ainsi que sur les compétences disciplinaires et méthodologiques du nouvel étudiant. L'impact est par ailleurs plus prononcé selon l'âge et le profil socioculturel : les plus jeunes et ceux issus de milieux défavorisés ou d'origine étrangère, moins autonomes dans leur rapport au savoir, bénéficient davantage du dispositif. L'intérêt pour autrui et le goût pour la discipline de formation sont les principales motivations des tuteurs. S'ils estiment avoir acquis de nouvelles compétences au cours de l'expérience (identification des problèmes, planification et identification des solutions, efficacité dans l'écoute, etc.), ils déplorent en général l'insuffisance de leur préparation, en particulier le fait de ne pas avoir été formés à la remédiation.

Dans le guide proposé à l'issue de cette analyse des expériences belges, les auteurs insistent sur l'importance d'un **engagement libre** à la fois des tuteurs et des tutorés et d'une **proximité avérée** (âge, profil social ou culturel, études, difficultés rencontrées) dans la constitution des binômes.

Les difficultés fréquemment rencontrées ne doivent pas être occultées. Elles portent sur le ciblage des besoins des tutorés, la communication entre les différents acteurs (notamment les réticences des enseignants partenaires), les compétences des tuteurs, l'organisation et la coordination du tutorat, le suivi sur le terrain et l'absentéisme des tutorés (Lepage & Romainville, [2009](#)).

Quelques éléments d'appréciation

La mise en œuvre du LMD au début des années 2000 a joué un rôle incitatif certain dans le développement de nouvelles pratiques tutorales en France. Dans les faits, le tutorat est la principale mesure d'accompagnement pédagogique offerte par les universités (Kunian & Houzel, [2009](#)).

Malgré les **réserves de certains enseignants**, il est généralement plébiscité par les étudiants qui en ont bénéficié comme par ceux qui l'exercent. Selon T. Simon, le fait qu'il s'inscrive en synergie avec le travail des équipes pédagogiques et qu'il soit rendu obligatoire pour ceux qui en ont besoin en accentue indubitablement l'efficacité ([2006](#)).

Pour autant, ces pratiques tutorales dans l'enseignement supérieur français se caractérisent par une forte hétérogénéité, tant en termes d'offres que d'objectifs, à l'image du fonctionnement pédagogique des enseignements universitaires (Michaut, [2003](#)). Si leur efficacité en rapport avec la promotion d'une plus grande égalité des chances ne semble pas véritablement discutée, les freins émanant des partenaires que sont les enseignants sont avérés, et la dimension **chronophage** de leur mise en œuvre, en termes de coordination notamment, représentent des obstacles supplémentaires, même si la formule reste globalement peu coûteuse (Lepage & Romainville, [2009](#)).

Le développement de la formation à distance via des dispositifs de e-learning a en outre introduit de nouvelles interrogations sur le rôle des tuteurs en ligne et les situations d'accompagnement virtuel. Si le suivi personnalisé semble *a priori* facilité, via le courriel notamment, c'est là aussi son caractère chronophage qui est largement souligné (Béziat *et al.*, [2005](#)).

Le lien supposé entre **tutorat et réussite** ne va pas de soi pour autant. L'échec du tutorat méthodologique en France montre bien l'écart entre la demande institutionnelle (réduire l'échec à l'université) et la demande individuelle de ceux qui y ont effectivement pris part (quête de méthodes de travail et de repères sur le fonctionnement de l'institution) (Annoot, [2004](#)). L'analyse du dispositif réalisée par l'INRP en 2003 (*Recherche et Formation*, [2003](#)) met clairement en évidence les difficultés relatives à

son fonctionnement et à sa fréquentation, reflétant les contradictions d'un système qui a concentré toutes ses attentes sur un dispositif unique pour résoudre un problème complexe.

De nombreuses recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, le plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin : ceux qui assistent aux séances sont en effet **ceux dont les chances de réussite sont déjà élevées et qui sont déjà en partie familiarisés avec les codes**. Cet écueil est confirmé récemment par les travaux de R. Shankland (2009), qui montre que les participants ont généralement réussi leurs études secondaires et sont majoritairement issus de familles dont les parents ont fait des études supérieures.

Pour C. Michaut, ce ne sont pas tant les performances scolaires antérieures qui prédisent la fréquentation du tutorat que le comportement des étudiants et leur rapport aux études : les participants sont plus assidus aux cours, fréquentent davantage la bibliothèque, sont plus réguliers dans leur travail personnel, etc. (Michaut, 2003). En mesurant les écarts de réussite entre ceux qui participent au tutorat et ceux qui n'y participent pas, l'auteur montre que, toutes choses égales par ailleurs, ces écarts ne sont pas significatifs. Autrement dit, **le tutorat ne permettrait pas d'améliorer significativement les performances des étudiants** : des conclusions qui font écho à d'autres recherches portant sur l'accompagnement dans l'enseignement secondaire. La satisfaction souvent exprimée par les participants autorise à penser que l'amélioration des performances n'est sans doute pas le seul objectif qu'il convient d'assigner au tutorat...

Cette dernière observation rejoint les préoccupations du groupe AdAPTE (groupe de recherche sur les actions d'accompagnement pédagogique, leur typologie et leur évaluation) qui travaille à la production d'outils pour la description, l'analyse et l'évaluation de dispositifs d'accompagnement destinés à des étudiants de première année (Salmon *et al.*, 2009). L'évaluation de ces dispositifs est en effet éminemment contextuelle et soulève des questions récurrentes sur la validité des données recueillies et sur la pertinence du choix des critères et des indicateurs de réussite.

3.5 Le projet personnel et professionnel de l'étudiant

La production et la diffusion d'informations sur les formations et les métiers, largement investies par les universités, ne peuvent constituer à elles seules une politique d'orientation ; de même, le conseil individualisé offert par les services d'orientation, y compris à distance, touche en définitive un petit nombre d'étudiants qui en font la demande. Une nouvelle voie vise à donner aux étudiants les outils et la méthode pour apprendre à s'informer, explorer un domaine professionnel et, *in fine*, **déterminer le parcours qui leur convient le mieux**. Le projet personnel et professionnel entend répondre à ce besoin (Kunian & Houzel, 2009).

Un dispositif peu développé dans les universités

Le projet personnel et/ou professionnel de l'étudiant concentre de plus en plus les attentes des politiques publiques, comme le montrent nombre de rapports gouvernementaux récents (notamment Proglio *et al.*, 2006 ; Legendre, 2006 ; Hetzel, 2007). Son efficacité à enrayer l'échec en premier cycle (et à améliorer l'insertion des étudiants, désormais incluse dans les missions des universités depuis la promulgation de la LRU en 2007) soulève toutefois de nombreux débats. Cette centration sur le projet, largement assumée par les professionnels de l'orientation et de l'insertion, facilite-t-elle les projections à court terme dans le parcours de formation, pour des étudiants qui doutent le plus de leur valeur universitaire ?

Rappelons tout d'abord que cette préoccupation n'est pas nouvelle. C'est à l'université Lyon 1 que les premières expérimentations ont vu le jour au milieu des années 1980, sous l'influence des travaux québécois de D. Pelletier, C. Bujold et G. Noiseux sur l'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP) et de ceux de J.-P. Boutinet sur la pédagogie de projet (2005).

Inspiré de cette expérience lyonnaise, le dispositif PPE (projet professionnel de l'étudiant) est aujourd'hui mis en œuvre dans une quarantaine d'universités françaises ; il s'appuie sur un réseau national de pilotes regroupant enseignants-chercheurs et personnels des SCUIO (service commun universitaire d'information et d'orientation) au sein de l'association Projetpro, créée en 2006 (Arrous, 2006).

Fondé sur la conviction que **c'est le projet professionnel qui doit conditionner le projet de formation** et non l'inverse, le dispositif a évolué au fil des années vers une unité standard d'enseignement de 10 heures, dont les contenus varient peu d'une université à l'autre. Son déploiement est par ailleurs limité, dépendant du dynamisme du SCUIO local, mais surtout du volontariat des enseignants-chercheurs. Le PPP touche au final assez peu d'étudiants, du simple fait que ce sont les UFR qui décident ou non de l'intégrer en début de cycle L. En revanche, une fois adopté, le module standard est alors rendu obligatoire pour tous les étudiants de 1^{re} année de licence de l'UFR, et est évalué conformément au système de crédits en vigueur depuis la réforme LMD (Arrous, 2006).

Lors de sa mission sur l'accueil et l'orientation des étudiants, T. Simon (2006) fait le même constat : pour donner sa pleine efficacité, le PPE doit être cohérent, intégrateur et obligatoire. L'implication des enseignants-chercheurs et des services en charge de la formation, d'une part, et l'intégration dans une politique d'établissement clairement affichée, d'autre part, sont des gages certains d'efficacité. Et c'est la présence ou l'absence de ces points forts qui différencie les projets dans les établissements visités.

D'après une enquête interne de l'association Projetpro, plus de 80% des étudiants affirment que le PPE leur a été utile, notamment en leur permettant de découvrir des réalités concrètes et vécues d'un secteur professionnel. Les retombées réelles de ce module sur la motivation des étudiants et leur capacité à anticiper l'avenir, ainsi que sur la réduction des taux d'échec et la baisse des réorientations tardives restent malaisées à évaluer (Arrous, 2006).

Des adaptations du module standard

L'expérience des IUT vient corroborer les conclusions du précédent rapport. Déployé dans l'ensemble des instituts, le projet professionnel de l'étudiant est devenu un dispositif institutionnellement encadré et pris en compte dans la certification depuis 2005, combinant orientation et bilan de compétences. Les premières évaluations montrent que les étudiants impliqués tout au long des deux années d'IUT parviennent à exprimer **de manière cohérente** leur projet professionnel et à faire des liens entre les différentes dimensions sollicitées (compétences auto-estimées, choix des stages, projets professionnels) (Masclat & Leconte, 2007).

L'usage d'un e-portfolio en appui à cette démarche de projet s'avère également positif : l'outil soutient l'étudiant dans la construction de son projet et dans la mise en place d'un environnement personnel d'apprentissage. Les étudiants trouvent l'e-portfolio plus utile dans la structuration de leur projet que les activités préalables d'analyse de l'existant (recherche documentaire et entretien avec un professionnel) et que la création de cartes mentales, estimées trop abstraites (Mailles-Viard Metz & Alberne-Giordan, 2008).

Le recours aux TICE, et notamment à l'e-portfolio, est également à l'étude dans les universités de l'académie de Rennes, qui ont répondu à l'[appel à projet Hirsch](#) pour la promotion de l'égalité des chances (module e-PPP) (Pérennès & Duhaut, 2009). La variabilité des démarches et des productions soulignée dans le travail de S. Mailles-Viard Metz et H. Alberne-Giordan (2008) soulève toutefois des interrogations sur l'intérêt de proposer des outils trop structurés à l'avance, peu susceptibles de répondre à la diversité des besoins des étudiants. Quand ce sont les affordances de l'outil qui guident, voire conditionnent la démarche, à la fois dans ses dimensions collective et individuelle, le risque de perdre de vue l'objectif premier est augmenté. Car au final, il s'agit bien de favoriser l'**appropriation d'une démarche individuelle** susceptible de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2002), une démarche qui, du fait de sa logique dynamique et cumulative, s'inscrirait dans la perspective d'une orientation tout au long de la vie... et pourrait soutenir les démarches de réorientation de certains étudiants.

Se projeter, oui mais pas trop...

D'après l'étude de S. Biémar, M.-C. Philippe et M. Romainville (2003), les étudiants dotés d'un projet professionnel ne réussissent **pas mieux que ceux qui se caractérisent par un intérêt pour leur insertion professionnelle et pour la formation intellectuelle** qui leur est dispensée (profil « éclectique et convergent »). Tout se passe comme si l'intérêt intellectuel et plus généralement le **goût d'apprendre** prédisaient mieux la réussite qu'un projet professionnel construit. En effet, un projet lointain et instrumentalisé en termes de diplôme et d'accès à un bon métier n'est pas suffisant pour doter l'étudiant d'un rapport au savoir adéquat, ni pour prédire son investissement dans la formation. En d'autres termes, l'étudiant qui s'attend à une formation qui le prépare effectivement au métier qu'il a choisi risque d'être dérouter.

Alors faut-il le considérer le PPP comme un instrument pour détecter tardivement les mauvaises orientations ? Oui, mais paradoxalement, la culture du projet rend illégitimes les parcours de type « essais et erreurs » ou itératifs. Le projet est là justement pour aider les jeunes à ne pas douter, ou du moins à être plus confiants dans les choix qu'ils opèrent. Que se passe-t-il dès lors que ces choix sont contrariés d'emblée ou s'avèrent rapidement erronés ? Les réorientations ne sont-elles pas plus âpres à envisager dans ce contexte ? Ces jeunes, possiblement conscients que leur vie professionnelle sera marquée par des bifurcations et des temps d'arrêt, ont-ils une connaissance réelle des passerelles qu'ils peuvent emprunter ? L'université doit-elle accompagner la sortie de ces étudiants qui savent, en entrant, ou réalisent, après quelques temps, que leur avenir est ailleurs ? Quid de ceux qui ne réalisent pas et qui persistent à s'inscrire ?

Pour N. Beaupère et G. Boudesseul (2009), il est assez clair que l'université a un rôle à jouer pour **favoriser les réorientations** – y compris hors de son champ d'action habituel –, valoriser les connaissances acquises par l'étudiant pendant son séjour et apporter des réponses adéquates aux sorties prévisibles : entrée dans la vie active, retour à un niveau de formation inférieure, accès à une filière sélective du supérieur ou à une formation universitaire, choix d'une formation en alternance ou d'une formation hors Éducation nationale, etc. Autrement dit, il importe de veiller à ce que les défaillances de l'orientation lors d'une sortie précoce de l'université ne se cumulent pas avec le handicap généré par les décisions prises dans la scolarité antérieure.

3.6 Évaluer pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité

Un certain nombre de recherches récentes se concentre sur l'évaluation comme levier pour identifier les besoins des étudiants et cibler les sujets à risque. Ces nouvelles approches constituent un changement majeur pour appréhender la réussite dans l'enseignement supérieur : ce n'est désormais plus seulement à l'étudiant de s'adapter, il s'agit aussi pour les établissements de **prendre en compte explicitement l'hétérogénéité de leurs publics**.

L'identification des pré-requis et le ciblage des décrocheurs

Le projet « Explicitation des pré-requis et mesure de leur maîtrise » (2003-06), piloté par le Service de pédagogie universitaire des facultés de Namur, poursuit un double objectif : mettre au jour les connaissances et les compétences initiales exigées à l'entrée dans l'enseignement supérieur et mesurer l'adéquation des connaissances et compétences des étudiants entrants à ces exigences. À l'issue d'un travail d'identification des **pré-requis** auprès des enseignants et étudiants de première année, différents « passeports » (tests), **disciplinaires ou transversaux** (compréhension en profondeur, prise de notes, rigueur, etc.) ont ainsi été construits. Ces instruments ont rencontré un accueil tout à fait favorable : auprès des enseignants de première année, qui sont désormais mieux informés des acquis et carences de leur auditoire et se déclarent, pour certains, prêts à

intégrer les passeports dans leur pratique courante d'enseignement ; auprès des étudiants entrants qui ont l'occasion de prendre conscience de leurs lacunes et des exigences de l'université (Romainville *et al.*, [2006](#)).

S. Carayon et P.-Y. Gilles ([2005](#)) proposent pour leur part d'adapter au contexte français un outil d'évaluation de l'**adaptation des étudiants** à l'université, très répandu aux États-Unis : le SACQ (*Student adaptation to college questionnaire*). Le nouvel outil construit, baptisé QAEU (questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université) comporte six facettes (adaptation sociale ; adaptation personnelle ; performance ; application ; environnement ; attachement à l'institution). Il a vocation à outiller les conseillers d'orientation avec un test psychométrique spécifique à la population des étudiants entrant à l'université.

N. Beaupère et G. Boudesseul ([2009](#)) soulignent l'intérêt d'un dispositif visant à **repérer les étudiants décrocheurs** pour mieux cibler le soutien et l'accompagnement. Ils proposent de retenir les six critères suivants, compromis entre l'expérience étudiante et les possibilités de traitement informatisé à grande échelle : (1) le type de difficultés rencontrées au premier semestre, (2) le type d'absentéisme (récurrent, ponctuel, lié à des contraintes externes), (3) le type d'échec (contrôle continu ou semestriel), (4) le parcours antérieur, (5) l'existence d'un projet de formation ou d'un projet professionnel, (6) l'existence d'alternatives au décrochage.

L'évaluation des enseignements et des formations

La participation des étudiants à l'évaluation des enseignements et des formations est une préoccupation relativement récente en France et s'inscrit dans une démarche qualité interne visant à améliorer les dispositifs pédagogiques. Dans cette perspective, les réflexions menées par l'ENQA (*European association for quality assurance in higher education*) en Europe sont considérées comme fondatrices.

C. Michaut ([2009](#)) montre cependant que la satisfaction exprimée par les étudiants doit être considérée comme suspecte. Leur jugement ne résulte pas en effet uniquement d'éléments objectivables (taux d'encadrement, moyens matériels, ressources pédagogiques, etc.), mais est également **influencé par leur rapport aux études**. La prise en compte des manières d'étudier, ajoutées à des variables telles que la scolarité antérieure et les conditions de vie s'avère selon lui nécessaire pour construire un modèle robuste de mesure de la satisfaction. Autrement dit, les taux d'insatisfaction renseignent, certes, sur le fonctionnement (ou le dysfonctionnement) d'une filière, mais sont également très clairement corrélés à l'engagement des étudiants dans leur métier. Peuvent-ils dès lors servir d'appui pour identifier les étudiants peu engagés ?

Ce pas ne semble pas (encore) prêt à être franchi. Et celui de s'appuyer, dans une démarche à visée formative, sur l'**évaluation de l'enseignement par les étudiants** (EEE) pour faire évoluer le fonctionnement pédagogique d'une filière non plus. Certaines expériences s'apparentent davantage à une passation quasi-technocratique de questionnaires standardisés, sans que personne ne s'intéresse effectivement à leurs effets ni à leurs suivis. Les autres dépassent rarement le stade expérimental (Romainville & Coggi, [2009](#)).

L'expérience observée par N. Younes ([2007](#)) montre le **profond décalage des représentations** des étudiants sur leurs enseignements « avec un modèle pédagogique universitaire, plutôt individuel et largement implicite, avec une culture de l'évaluation qui s'appuie sur l'intuition personnelle de l'enseignant et qui ne reconnaît pas l'étudiant comme partenaire actif du processus d'enseignement ». Le faible engagement des enseignants dans le processus n'a pas permis que les conditions soient réunies pour passer d'un système d'enseignement aux méthodes et modalités largement implicites, à un système fondé sur une **dynamique pédagogique d'explicitation, de négociation et de partage**.

L'expérience en cours menée à l'université de Haute-Alsace s'attache à limiter cet écueil de l'écart des représentations, en associant les étudiants à l'identification des critères de qualité des enseignements et des formations. Témoins de leur maturité, les critères privilégiés par les étudiants se concentrent sur l'animation des enseignements plutôt que sur leurs contenus et leurs évaluations, pour lesquels ils estiment ne pas être légitimes. Les relations avec les enseignants et le sens accordé à la formation constituent les deux autres dimensions évoquées par les étudiants (Gangloff-Ziegler & Ben Abid-Zarrouk, [2010](#)). La présentation de ces critères aux directeurs de composantes laisse émerger une relative **convergence de vues** entre les deux partis. Les conditions d'administration et d'exploitation du questionnaire construit à l'issue de ce recueil d'informations sont actuellement en cours de discussion (Bennaghmouch & Weisser, [2010](#)).

Des perspectives avérées

Officiellement prévue (arrêté du 9 avril 1997) mais encore embryonnaire et largement controversée en France, cette pratique de l'évaluation des enseignements et des formations semble appelée à se développer. Si le lien avec la réussite dans l'enseignement supérieur peut paraître ténu de prime abord, il ne fait guère de doute que cette démarche d'évaluation participe des approches multidimensionnelles qui prévalent aujourd'hui dans le traitement de l'échec des étudiants.

Bien évidemment, l'EEE ne saurait seule concentrer toutes les initiatives en matière d'évaluation des enseignements et des formations, d'autres formes complémentaires étant nécessaires (Romainville & Coggi, [2009](#)). D'une façon générale, la mobilisation européenne (ENQA) et internationale (OCDE, notamment [2010](#)) sur la qualité de l'enseignement dans le supérieur garantissent à ces nouvelles approches une certaine pérennité dans les échanges qui nourriront les politiques publiques et les politiques d'établissement dans la décennie à venir. Le programme **AHELO** (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) visant une évaluation internationale directe de la performance des étudiants au moment de la diplomation ne manquera pas non plus de susciter l'intérêt des différents acteurs de l'enseignement supérieur.

Si le lien avec la réussite dans l'enseignement supérieur peut paraître ténu de prime abord, il ne fait guère de doute que ces démarches d'évaluation participent des approches multidimensionnelles qui prévalent aujourd'hui dans le traitement de l'échec et de l'abandon des étudiants. Les perspectives offertes par l'EEE, **tant en termes de prise en compte de**

l'hétérogénéité des étudiants qu'en termes de régulation des relations entre étudiants et enseignants, s'inscrivent pleinement dans les approches multidimensionnelles de la réussite étudiante.

La plupart des dispositifs personnalisés traditionnellement convoqués pour lutter contre l'échec ne touchent pas leur cible : les étudiants visés sont ceux qui entrent dans des catégories à risque, mais ce ne sont pas ceux qui y participent. Le rapport aux études représente clairement un levier d'actions pour éveiller ou entretenir le goût pour les études et développer un intérêt intrinsèque pour les contenus des formations, sans lien avec une utilité immédiate, telle qu'une préparation à un métier (Beaupère & Boudesseul, 2009).

Ces dispositifs d'accompagnement ont en outre masqué un autre problème : celui de la faiblesse des relations entre les enseignants et les étudiants, au cœur du processus d'affiliation à l'université. L'évaluation, en tant qu'indicateur de la qualité pédagogique des enseignants, a dans cette perspective un rôle à jouer et représente un facteur potentiel de régulation entre les deux parties (Coulon & Paivandi, 2008). C'est d'autant plus important que la perception qu'a l'étudiant de son environnement influence le sens donné à l'acte d'apprendre, et donc la qualité de ses apprentissages (Paivandi, 2010).

Enfin, les recherches récentes sur ce qu'il est convenu d'appeler la « **pédagogie universitaire** » (voir le tout récent [numéro 132](#) de la *Revue française de pédagogie*), notamment sous l'égide de l'AIPU (association internationale de pédagogie universitaire), abondent dans ce sens.

Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- ALLOUCH Annabelle & VAN ZANTEN Agnès (2008). « Formateurs ou "grands frères" ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires ». *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 49-65.
- ALSTON Fran, GOURLAY Lesley, SUTHERLAND Ros & THOMSON Karen (2008). *Quality Enhancement Themes - The First Year Experience: Introducing scholarship skills - academic writing*. Scotland : Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).
- ANNOOT Emmanuelle (2004). « Le tutorat ou le sens égaré ». In Annot Emmanuelle & Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- ARROUS Jean (2006). *Élaboration et accompagnement du projet personnel de l'étudiant : L'unité d'enseignement « projet professionnel de l'étudiant »*. Créteil : Association projetpro.com, Université Paris 12.
- BANDURA Albert (2002). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BAUDRIT Alain (2007). *Le tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck. (1^{re} éd. 2003).
- BEAUPÈRE Nathalie, CHALUMEAU Lucile, GURY Nicolas & HUGRÉE Cédric (2007). *L'abandon des études supérieures : Rapport réalisé pour l'OVE*. Paris : La Documentation française.
- BEAUPÈRE Nathalie & BOUDESSEUL Gérard (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université - Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*. Paris : La Documentation française.
- BÉDUWÉ Catherine & GIRET Jean-François (2004). « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? ». *Économie et statistique*, n° 378-379, p. 55-83.
- BENNAGHMOUCH Saloua & WEISSER Marc (2010). « L'évaluation des enseignements et des formations dans les universités françaises : croiser les regards des acteurs pour en percevoir les enjeux et les obstacles ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- BÉTANT Bernard, FOUCAULT Marc & PEYROUX Christian (2010). *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 2010-091.
- BÉZIAT Jacques, GODINET Hélène & WALLET Jacques (2005). « Le cyber-étudiant en sciences de l'éducation : un « modèle » en évolution ? ». In Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord. *SIF 2005 : Les institutions éducatives face au numérique, Paris*.
- BIÉMAR Sandrine, PHILIPPE Marie-Christelle & ROMAINVILLE Marc (2003). « L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 1, p. 31-51.
- BILLET Jean-Claude & CAHUZAC René (2009). La « Découverte professionnelle 3 heures » - État des lieux et propositions : Rapport IGEN. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- BLACK Fiona M. & MACKENZIE Jane (2008). *Quality Enhancement Themes - The First Year Experience: Peer support in the first year*. Scotland : Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).
- BOUJUT Emilie & BRUCHON-SCHWEITZER Marilou (2007). « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n° 2, p. 157-177.
- BOUTINET Jean-Pierre (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France. (1^{re} éd. 1990).
- BOVILL Catherine, MORSS Kate & BULLEY Cathy (2008). *Quality Enhancement Themes - The First Year Experience: Curriculum design for the first year*. Scotland : Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).

- BUISSON-FENET Hélène & DRAELANTS Hugues (2010). « Du lycée à la classe préparatoire : le rôle du processus d'admission et des enchaînements institutionnels dans la fabrication de la clôture sociale ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- CALMAND Julien, EPIPHANE Dominique & HALLIER Pierre (2009). « De l'enseignement supérieur à l'emploi : voies rapides et chemins de traverse ». *Notes emploi formation*, n° 43, p. 1-62.
- CARAYON Sandie & GILLES Pierre-Yves (2005). « Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université (QAEU) ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 2, p. 165-189.
- CHEVAILLIER Thierry, LANDRIER Séverine & NAKHILI Nadia (2009). *Du secondaire au supérieur : Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris : La Documentation française.
- COULON Alain (2005). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Économica. (1^{re} éd. 1997).
- COULON Alain & PAIVANDI Saeed (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire de la Vie Étudiante (OVE).
- CREPIN Françoise & DEMONTY Isabelle (2009). *L'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur - présentation de projets pilotes associant des enseignants du secondaire et du supérieur en Communauté française de Belgique*. Liège : Université de Liège.
- DAVERNE Carole & MASY James (2010). « L'ouverture sociale des CPGE à l'aune des boursiers de l'enseignement supérieur ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- DETHARE Brigitte (2005). « Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? ». *Note d'information*, n° 05.19.
- DUBET François, FILÂTRE Daniel & MERRIEN François-Xavier et al. (1994). *Université et villes*. Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT Marie (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Le Seuil.
- DURU-BELLAT Marie & KIEFFER Annick (2008). « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités ». *Population*, vol. 63, n° 1, p. 123-158.
- ENDRIZZI Laure (2007). « Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle ». *Lettre de la VST*, n° 25. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/25-mars-2007.php>>.
- ENDRIZZI Laure (2009). « La relation école-emploi bousculée par l'orientation ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 47. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/47-septembre-2009.php>>.
- EURYDICE (2007). *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe - Édition 2007*. Bruxelles : Eurydice.
- EURYDICE (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles : Eurydice.
- FAVE-BONNET Marie-Françoise & CLERC Nicole (2001). « Des "Héritiers" aux "nouveaux" étudiants : 35 ans de recherches ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-septembre.
- FRICKEY Alain & PRIMON Jean-Luc (2002). « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université ». *Société contemporaines*, n° 48, p. 63-85.
- GANGLOFF ZIEGLER Christine & ZARROUK Sondess (2010). « Évaluation des enseignements et des formations par les étudiants et construction d'un questionnaire de satisfaction ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- GOASTELLEC Gaële (2011). « Measuring Inequalities in Higher Education: A Politics of Science ». *London Review of Education*, à paraître.
- GRUEL Louis (2002). « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur ». *OVE Infos*, n° 2.
- GRUEL Louis & THIPHAINE Béatrice (2004). *Des meilleurs scalarités féminines aux meilleures carrières masculines : Rapport OVE - Lessor Rennes 2*. Paris : Observatoire de la Vie Étudiante (OVE).
- GRUEL Louis & THIPHAINE Béatrice (2004). « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée ». *Éducation et formations*, n° 67, p. 51-60.
- GRUEL Louis, GALLAND Olivier & HOUZEL Guillaume (dir.) (2009). *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GURY Nicolas (2007). « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n° 2, p. 137-156.
- HCE (2008). *L'orientation scolaire : Bilan des résultats de l'école - 2008*. Paris : Haut conseil de l'éducation (HCE).
- HETZEL Patrick (2006). *De l'université à l'emploi*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- INSA (2009). *Rencontres Pédagogie et Formations d'Ingénieurs : Quelles pédagogies pour quelles compétences ? 30-31 mars 2009*. Toulouse : Institut National de Sciences Appliquées.
- JOSEPH Olivier, LOPEZ Alberto & RYK Florence (2008). « Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture ». *Bref*, n° 248.
- KNOX Hazel & WYPER Janette (2008). *Quality Enhancement Themes - The First Year Experience: Personalisation of the first year*. Scotland : Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).
- KUNIAN Florence & HOUZEL Guillaume (2009). *Politiques de vie étudiante des universités*. Paris : La Documentation française.
- LAHIRE Bernard (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.

- LANDRIER Séverine & NAKHILI Nadia (2010). « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France ». *Formation Emploi*, n° 109, p. 23-36.
- LEFEVER Ruth & CURRANT Becka (2010). *How can technology be used to improve the learner experience at points of transition*. Bradford : University of Bradford.
- LEGENDRE Bernard (2006). *Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. Paris : La Documentation française.
- LEGENDRE Florence (2003). « Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8 ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 16, p. 32-55.
- LELIÈVRE Claude (2008). *Les politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat*. Paris : ESF.
- LEPAGE Pascale & ROMAINVILLE Marc (2009). *Le tutorat en Communauté française de Belgique : inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*. Bruxelles : Fondation Roi Baudoin.
- LUNEL Pierre (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*. Paris : Ministère de l'Emploi ; Ministère de l'Éducation nationale.
- MAILLES-VIARD METZ Stéphanie & ALBERNHE-GIORDAN Huguette (2008). « Du e-portfolio à l'analyse du produit et du processus de conception du projet personnel de l'étudiant ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 5, n° 3, p. 51-65.
- MASCLLET Johanne & LECONTE Claire (2007). « Le projet personnel et professionnel : création d'une démarche fonctionnelle adaptée à l'IUT ». *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 13, n° 2, p. 73-94.
- MICHAUT Christophe (2003). « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités ». *Recherche et formation*, n° 43, p. 101-113.
- MICHAUT Christophe (2004). « L'évaluation de la réussite universitaire ». In Annoot Emmanuelle & Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- MICHAUT Christophe (2009). « L'évaluation par les étudiants de la qualité des formations universitaires : validité, limites et conseil pour le pilotage des formations et des établissements ». In Bedin Véronique (dir.). *L'évaluation à l'université : évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MICHAUT Christophe (2010). « La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- MILLER Kirsty, CALDER Colin, MARTIN Allan et al. (2008). *Quality Enhancement Themes - The First Year Experience: Personal Development Planning in the first year*. Scotland : Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2010). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2009). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France : 35 indicateurs*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MOHIB Najoua, SONNTAG Michel & WERCKMANN Françoise (2010). « Le tutorat méthodologique en école d'ingénieurs : pourquoi est-ce encore une bonne idée ? ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- MONFORT Valérie (2003). *Les étudiants de première année à l'Université et le travail scolaire : L'exemple de deux filières : sciences et AES*. [thèse de doctorat]. Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), sociologie.
- NICOL David J. (2009). *Quality Enhancement Themes - The First Year Experience: Transforming assessment and feedback - enhancing integration and empowerment in the first year*. Scotland : Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris : OCDE.
- PAIVANDI Saeed (2010). « La qualité de l'apprentissage et la performance universitaire des étudiants ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010)*, Genève, 13-16 septembre 2010.
- PÉRENNÈS Laurence & DUHAUT Dominique (2009). « Le e-PPP à l'université de Bretagne Sud : processus d'orientation, traçabilité des compétences et projet de l'étudiant ». In *Colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée - Orientation et Mondialisation (AFEC 2009)*, Dijon, 25-27 juin 2009.
- PIRET Anne & DOZOT Caroline (2009). « L'espoir fait vivre : Pourquoi des étudiants en échec probable croient-ils en leur réussite ? ». *Réseau*, n° 71.
- PROGLO Henri, DJELLAL Robert & TALNEAU Sophie (2006). *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*. Paris : La Documentation française.
- PROST Antoine (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? - Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*. Paris : Presses universitaires de France. (1^{re} éd. 1986).
- PROUTEAU Danielle (2009). « Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004 ». *Note d'information*, n° 09.23.
- RECHERCHE ET FORMATION (2003). N° 43 : « Entrer à l'université : le tutorat méthodologique ».
- RENAUT Alain (2008). *L'orientation active, premier bilan un an après la loi LRU*. Paris : Observatoire européen des politiques universitaires.

- REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE (2001). N° 136 : « Entrer, étudier, réussir à l'université », juillet-septembre.
- ROMAINVILLE Marc (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- ROMAINVILLE Marc, HOUART Mireille & SCHMETZ Roland (2006). « Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants ». In Parmentier Philippe (dir.). *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Actes de la journée d'études du 1er décembre 2006*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- ROMAINVILLE Marc & DONY Marielle (2008). « Le tutorat de transition ». *Réseau*, n° 68.
- ROMAINVILLE Marc & COGGI Cristina (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- SAINT-GIRONS Bernard (2009). *Renforcer l'orientation active - Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur*. Paris : La Documentation française.
- SALMON Didier, BAILLET Dorothee & BOULVAIN Marie (2009). « Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 25, n° 2.
- SHANKLAND Rebecca (2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales*. Paris : L'Harmattan.
- SIMON Thierry (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités*. Paris : La Documentation française.
- SONNTAG Michel (2010). « Quand les principes pédagogiques hypothèquent les activités pédagogiques ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2010), Genève, 13-16 septembre 2010*.
- STOEFLER-KERN Françoise & MARTINELLI Daniel (1998). *Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants : sources et méthodes*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), n° 134.
- USHER Alex & MEDOW Jon (2010). *Global Higher Education Rankings 2010: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Toronto : Higher Education Strategy Associates.
- VAN ZANTEN Agnès (2010). « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? ». *Sociétés contemporaines*, n° 79, p. 69-95.
- VASCONCELLOS Maria Drosile (dir.) (2006). *Obstacles et succès scolaires*. Lille : Université Charles de Gaulle Lille III.
- WHITTAKER Ruth (2008). *Quality Enhancement Themes - The First Year Experience: Transition to and during the first year*. Scotland : Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).
- YOUNES Nathalie (2007). « L'effet-seuil de l'évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants ». In AECSE. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF 2007), Strasbourg, 28-31 août 2007*.

Rédactrice : **Laure Endrizzi**

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.

- Pour citer ce document :
ENDRIZZI Laure (2010). « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 59, décembre.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/59-decembre-2010.php>>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php
- Nous contacter veille.scientifique@inrp.fr



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
Veille scientifique et technologique
19, allée de Fontenay
BP 17424
F- 69347 Lyon cedex 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 93
veille.scientifique@inrp.fr



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE