

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse
madame la ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

L'organisation de la première année des formations supérieures : accueil et réussite des étudiants, transition et construction des parcours, dispositifs d'accompagnement, profil des enseignants

N° 21-22 089A – mars 2023

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

**L'organisation de la première année des formations supérieures :
accueil et réussite des étudiants, transition et construction des
parcours, dispositifs d'accompagnement, profil des enseignants**

Mars 2023

**Françoise FLICHE
Frédéric FOREST**

Pierre-Yves CACHARD
Amaury FLEGÈS
Aziz JELLAB
Michel LUGNIER

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des recommandations	3
Introduction.....	5
1. Une diversification de l'offre de formation de premier cycle réalisée au détriment de sa lisibilité	6
1.1. La différenciation accrue de l'offre de formation conduit à s'interroger sur les modalités de recrutement des étudiants.....	6
1.2. Le développement d'une offre de formation plus variée et flexible, notamment en licence, pour diversifier les parcours de réussite	9
1.3. La diversification des parcours de formations repose la question de la mesure de la réussite dans l'enseignement supérieur	16
2. La professionnalisation des formations est en hausse et répond autant à un souci de sécurisation des parcours que d'insertion	19
2.1. Une professionnalisation des formations qui affecte l'ensemble du premier cycle et qu'il faudrait rationaliser.....	19
2.2. L'actuelle mise en œuvre de l'approche par compétences bouleverse l'offre de formation, notamment à l'université.....	23
3. Des politiques d'orientation confrontées à la diversification de l'offre de formation	25
3.1. Un enjeu en matière d'orientation qui reste considérable au regard d'une forte demande d'accompagnement.....	25
3.2. Une liaison lycée - université encore trop ponctuelle en dépit d'une prise de conscience de son impact sur la réussite étudiante.....	27
4. Les investissements d'avenir et la loi ORE ont mis opportunément l'accent sur l'accueil, l'accompagnement et l'individualisation des parcours des étudiants	29
4.1. Des parcours aménagés très divers dont l'efficacité n'est pas suffisamment évaluée	30
4.2. D'autres dispositifs ont été mis en place, comme les périodes d'accueil et de positionnement, mais leur développement pose des questions de financement	34
5. La formation et la vie étudiante : un véritable <i>continuum</i> pédagogique au service de la réussite	38
5.1. Des services de soutien à la formation insuffisants en nombre pour dépasser les « barrières administratives » et lutter contre le « curriculum caché »	38
5.3. Les espaces de travail, les services, notamment de documentation, et l'organisation du temps étudiant pourraient être davantage mobilisés au service de la réussite	40

6. La « proximité pédagogique » est un facteur déterminant pour améliorer la réussite.....	43
6.1. Les réflexions relatives à la pédagogie se développent mais restent insuffisamment investies par les enseignants.....	43
6.2. La proximité pédagogique est favorisée par des effectifs de taille réduite... ..	48
6.3. ... mais un bon taux d'encadrement ne suffit pas à garantir la proximité pédagogique	52
Conclusion	57
Annexes.....	61

SYNTHÈSE

L'amélioration de la réussite en premier cycle, notamment en licence, a fait l'objet de nombreuses réformes, depuis le plan « Réussite en licence » en 2008 jusqu'à la loi « Orientation et réussite des étudiants » en 2018. Si la question concerne tous les pays de l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE), elle se pose avec une acuité particulière en France, où la complexité même de l'offre, sa segmentation entre formations sélectives et non sélectives et le débat sur le faible taux de réussite en licence en font un sujet de préoccupation récurrent en même temps qu'un enjeu de politique publique. C'est pourquoi les ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale ont inscrit au programme de travail de l'inspection générale une mission sur l'organisation de la première année des formations supérieures.

Adoptant une approche comparative entre différents types de formations, la mission s'est interrogée sur l'organisation de l'offre de formations et a centré son analyse sur la première année de licence en cherchant à identifier des déterminants de la réussite étudiante.

Elle s'est d'abord penchée sur la cohérence de l'offre de formation dressant le constat de sa complexité et de sa faible lisibilité. L'offre post-baccalauréat ne cesse en effet de se diversifier avec le développement de filières sélectives à l'université et la multiplication des bachelors de l'enseignement supérieur privé (dans et hors Parcoursup¹). Si cette diversification traduit le dynamisme des établissements d'enseignement supérieur en termes d'adaptation de leur offre de formation, elle est cependant aussi une source importante de complexité pour les candidats. S'agissant de l'université, la mission recommande ainsi d'améliorer la lisibilité de son offre sélective et d'harmoniser les conditions d'accès aux différentes filières qu'elles soient sélectives ou non. Elle analyse également les liens entre enseignement secondaire et supérieur et formule des recommandations visant à les renforcer.

La mission a ensuite analysé les taux de passage en deuxième année de licence. Elle souligne à cet égard l'effet de l'assiduité sur la réussite et recommande de publier systématiquement, à côté des taux de passage des inscrits administratifs, ceux des étudiants dits assidus, sensiblement plus élevés. Elle propose par ailleurs, dans un contexte marqué par un fort taux de décrochage en première année de licence et par une moindre linéarité du parcours des étudiants, de recalibrer l'offre de formation professionnalisante et de favoriser les réorientations précoces, en augmentant notamment les capacités d'accueil en BUT et en proposant des actions pour pourvoir les places vacantes en BTS, afin de limiter la part des orientations par défaut. Elle souligne également l'intérêt, pour le pilotage même des formations, de mesurer la réussite en observant non seulement le taux de passage en deuxième année et le taux d'accès au diplôme mais aussi le rythme d'acquisition des *European credits transfer system* (ECTS) et des blocs de compétences – la mise en place de ces derniers devant par ailleurs être accompagnée et leurs règles de mise en œuvre assouplies.

Enfin, la mission s'est intéressée à plusieurs autres dimensions des formations, au premier rang desquelles l'accueil et l'accompagnement mais aussi la structuration des enseignements, l'évolution des pratiques pédagogiques et l'articulation entre formation et vie étudiante, notamment au travers d'une plus grande mobilisation des services communs de documentation dans les apprentissages.

Concernant l'accueil et l'accompagnement, la mission recommande d'instituer, en parallèle aux premiers enseignements, une période d'intégration et de formation qui durerait jusqu'à la Toussaint et qui pourrait s'articuler avec de nouvelles possibilités de réorientations précoces, en particulier de la licence vers les formations professionnelles – lesquelles présentent souvent des places vacantes et pourraient accueillir des néo-bacheliers inscrits par défaut à l'université.

La mission souligne également les dynamiques de transformation du premier cycle, qui visent à mieux articuler les formations, à développer les passerelles et à flexibiliser les cursus. Elle juge particulièrement intéressant le développement de formations portées conjointement par des lycées et des universités telles que les cycles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur.

¹ Plateforme nationale de préinscription en première année de l'enseignement supérieur.

Au-delà des transformations organisationnelles liées à la mise en œuvre des « Nouveaux cursus universitaires » (NCU)², qui visent à faciliter les parcours des étudiants, la mission identifie et souligne le rôle crucial de la « proximité pédagogique » (entendue comme l'ensemble des interactions entre étudiants et enseignants comme entre étudiants eux-mêmes) dans l'amélioration de la réussite. La mission dresse, à partir des observations réalisées sur le terrain, une liste de mesures qui permettrait de renforcer cette proximité pédagogique – déterminant essentiel de la réussite – par exemple en développant les heures de suivi individuel et le travail supervisé en petits groupes, en augmentant le nombre d'enseignants et d'enseignants-chercheurs exerçant en première année et le nombre d'heures de TD, en réduisant la taille des groupes, en facilitant les services partagés des enseignants du secondaire dans le supérieur et en généralisant le contrôle continu – autant de mesures qui nécessitent une amélioration des taux d'encadrement, en particulier dans les mentions de licence où ils sont aujourd'hui les moins favorables.

Ce développement de la proximité pédagogique doit permettre de renforcer l'égalité des chances en luttant contre le « curriculum caché », c'est-à-dire l'ensemble des implicites auxquels sont confrontés les entrants à l'université. Cela implique de renforcer les services de soutien à la formation et de mieux reconnaître et valoriser l'investissement pédagogique des enseignants et des enseignants-chercheurs.

Au-delà des initiatives intéressantes observées dans le cadre des NCU, la mission recommande de donner aux universités les moyens d'accompagner, de professionnaliser et de faire réussir un plus grand nombre d'étudiants. Elle a chiffré l'investissement qui serait nécessaire pour relever ce défi à un montant situé entre 393 M€ et 2,9 Mds€ selon le scénario retenu.

Enfin, la mission souligne l'importance d'une prise en compte globale de l'étudiant, qui implique de penser conjointement et de mieux articuler enseignement et vie étudiante, en décroissant l'action des différents services et en établissant par exemple un *continuum* entre les politiques – mais aussi les espaces – de formation et de documentation.

Au sein de cet ensemble de mesures, la mission identifie deux orientations complémentaires et prioritaires en termes budgétaires. D'une part, la mission souligne l'intérêt de créer des places en BUT (chiffré à 146 M€ la première année) y compris pour des étudiants en licence qui finalement parfois s'y réorientent. D'autre, part, pour les étudiants inscrits en licence dans un parcours de réussite, des mesures ciblées permettraient de renforcer la proximité pédagogique (chiffré à 132 M€), identifiée comme un déterminant majeur de la réussite.

² Il s'agit d'appels à projets dans le cadre du programme des investissements d'avenir visant à soutenir les établissements d'enseignement supérieur dans l'évolution de leur offre de formation.

Liste des recommandations

Recommandation n° 1 : définir la capacité d'accueil au regard de la soutenabilité pédagogique des formations (volume horaire, taux d'encadrement, répartition entre CM, TD et TP, taille des groupes, modalités d'évaluation, de suivi et d'accompagnement des étudiants, approche par compétences, etc.) et en faire un des éléments du dialogue stratégique.

Recommandation n° 2 : demander à toutes les formations, y compris sélectives (notamment BTS, BUT, CPGE) de classer l'ensemble des candidats dans Parcoursup.

Recommandation n° 3 : améliorer la lisibilité des parcours sélectifs en licence, en les identifiant sous une appellation générique.

Recommandation n° 4 : conforter les cycles pluridisciplinaires d'études supérieures (CPES).

Recommandation n° 5 : mesurer la réussite étudiante à partir du rythme d'acquisition des ECTS et des blocs de compétences et du taux de sortie sans diplôme.

Recommandation n° 6 : indiquer dans Parcoursup, à côté du taux de réussite des inscrits administratifs, celui des étudiants assidus (ayant obtenu au moins une note supérieure à zéro dans chacune des UE dans lesquelles ils sont inscrits) par mention et par université.

Recommandation n° 7 : recalibrer l'offre de formation professionnalisante de façon à accueillir un nombre d'étudiants équivalent à celui des inscrits en première année de licence obtenant moins de 33 ECTS, soit environ 62 000 étudiants :

- en créant 15 000 places en BUT, chiffrées à 146 M€ la première année ;
- en rationalisant l'offre de formation en BTS au regard des capacités d'accueil et des poursuites d'études ;
- en développant des parcours en licence qui offrent la possibilité d'une ou plusieurs années en apprentissage.

Recommandation n° 8 : renforcer l'accompagnement des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de l'approche par compétences afin de faciliter sa généralisation et introduire la possibilité d'une compensation partielle entre blocs de compétences.

Recommandation n° 9 : consolider le lien entre secondaire et supérieur :

- en mettant réellement en œuvre les 54 h dédiées à l'accompagnement des lycéens à l'orientation ;
- en dotant les lycées des outils d'analyse leur permettant de procéder au suivi de leurs anciens élèves ;
- en assurant aux professeurs principaux une formation sur les attendus, l'organisation et les débouchés des différentes filières ;
- en systématisant la présence d'enseignants du secondaire au sein des conseils de perfectionnement à l'université.

Recommandation n° 10 : installer (en parallèle avec le démarrage des cours) une période d'intégration jusqu'à la Toussaint, dans toutes les formations du supérieur, notamment en licence, pour lever les implicites et identifier, sur la base d'évaluations et d'entretiens, les étudiants qui ont besoin d'un accompagnement ou sont susceptibles de se voir proposer une réorientation.

Recommandation n° 11 : organiser une troisième phase de Parcoursup dédiée aux réorientations précoces après une première période d'intégration et de positionnement.

Recommandation n° 12 : renforcer les services de soutien à la formation – pour un coût de 51 à 377 M€ selon les scénarios – et mieux articuler l'action des services qui contribuent à la réussite étudiante avec celle des équipes pédagogiques.

Recommandation n° 13 : mieux articuler la formation avec les espaces et les ressources documentaires, en développant notamment les enseignements dans les espaces de documentation.

Recommandation n° 14 : organiser les emplois du temps en prenant davantage en compte les rythmes étudiants. Matérialiser des plages horaires dédiées au travail personnel hors de la salle de cours et aux activités sportives et culturelles.

Recommandation n° 15 : faciliter et promouvoir les services partagés des enseignants du second degré entre secondaire et supérieur.

Recommandation n° 16 : créer une « habilitation à diriger des formations » pour l'accès au corps de professeur des universités afin de reconnaître et de promouvoir l'investissement dans la formation et la pédagogie.

Recommandation n° 17 : systématiser l'évaluation des enseignements par les étudiants et la transmettre aux conseils de perfectionnement.

Recommandation n° 18 : donner aux universités les moyens de faire réussir davantage d'étudiants en améliorant les taux d'encadrement et en favorisant l'individualisation et la professionnalisation des parcours :

- scénario n° 1 : aligner en première année le coût d'encadrement des licences en sciences humaines sur celui des sciences et techniques, pour un coût de 393 M€ ;
- scénario n° 2 : aligner en première année le coût d'encadrement des licences sur celui des BUT, pour un coût de 1,2 Mds€ ;
- scénario n° 3 : aligner en première année le coût d'encadrement des licences et des BUT sur celui des CPGE, pour un coût de 2,9 Mds€.

Recommandation n° 19 : mobiliser de nouveaux moyens dans le premier cycle pour renforcer la « proximité pédagogique » :

- en incluant dans les services des enseignants des heures de suivi individuel des étudiants en première année de licence (32 M€) ;
- en organisant tout au long de l'année le travail des étudiants en petits groupes supervisés par des tuteurs (24 M€) ;
- en valorisant l'investissement des enseignants-chercheurs en première année de licence (24 M€) ;
- en conservant les mêmes étudiants dans tous les TD, quand cela est possible, afin de créer une communauté de pairs ;
- en assurant le rattrapage de financement des licences qui ne sont pas à 1 500 h, en réduisant le volume horaire des CM au profit de celui des TD, qui permettent des évaluations formatives régulières, et en associant systématiquement un TD à un CM ;
- en engageant une réflexion nationale sur le développement d'outils et de standards communs en matière d'analyse des apprentissages ;
- en explicitant dans les maquettes de formation le nombre d'heures hors face à face pédagogique (travail personnel à accomplir), notamment en licence au-delà des 1 500 h ;
- en diminuant le nombre de vacataires intervenant en première année, notamment en SHS, quand cette intervention ne se justifie pas d'un point de vue pédagogique (67 M€).

Introduction

Les ministres chargés de l’enseignement supérieur, de la recherche et de l’éducation nationale ont missionné l’inspection générale de l’éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) afin d’évaluer l’organisation de la première année des formations supérieures. Cette mission est inscrite au programme annuel de travail, paru au bulletin officiel du 9 septembre 2021. Son objectif est d’émettre des recommandations pour améliorer cette organisation et *in fine* la réussite des étudiants en première année.

La mission s’est intéressée aux principales filières de l’enseignement supérieur, soit un vaste ensemble de formations sous tutelle principale du ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche (MESR) : le diplôme national de licence, les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les diplômes universitaires de technologie (DUT) et les bachelors universitaires de technologie (BUT), les brevets de technicien supérieur (BTS) ainsi que les cursus post-baccalauréat des écoles d’ingénieurs et de management. Elle a toutefois porté une attention particulière aux formations universitaires et notamment la licence générale, qui a fait l’objet depuis une quinzaine d’années de plusieurs plans, réformes et appels à projets visant à améliorer la réussite étudiante. Les autres formations ont essentiellement servi de point de comparaison.

La mission a d’abord consulté une très large littérature. Les travaux de recherche sur les étudiants et sur les conditions de la réussite dans l’enseignement supérieur se sont en effet multipliés ces dernières années. La question de l’échec à l’université et des moyens d’y remédier, loin d’être une préoccupation spécifiquement française, se pose en effet dans l’ensemble des pays de l’organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La mission a pris connaissance de nombreux travaux conduits en France – qu’il aient été publiés par des chercheurs ou par des instances d’évaluation des politiques publiques (Cour des comptes, centre national d’études des systèmes scolaires - CNESCO, corps d’inspection, etc.) – mais aussi à l’international, avec deux études réalisées par le *Center for higher education policy studies* (CHEPS) de l’université de Twente aux Pays-Bas – qui s’est intéressé à 170 politiques menées dans 35 pays pour améliorer la réussite étudiante³ – et par le *National postsecondary education cooperative* (NPEC) aux États-Unis⁴, qui a produit une revue très complète de la littérature relative à la réussite étudiante.

La mission a par ailleurs collecté et exploité de nombreuses données statistiques issues de trois sources principales : les publications et les données communiquées par la sous-direction des systèmes d’information et des études statistiques (SIES) du ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche, les résultats du « projet de connaissance des coûts des activités » (P2CA) conduit par la direction générale de l’enseignement supérieur et de l’insertion professionnelle (DGESIP) et les statistiques produites par la direction générale des ressources humaines (DGRH) du MESR. Elle a notamment apparié les données liées au coût des formations universitaires disponibles dans le cadre du P2CA avec celles du SIES relatives à la réussite étudiante (taux de passage en deuxième année et réussite en licence). Elle a ainsi pu caractériser les différentes filières, tester des hypothèses et comparer les formations post-baccalauréat du point de vue de leur organisation et de la réussite étudiante, en particulier en licence⁵.

Enfin, la mission s’est rendue dans 36 établissements d’enseignement supérieur : 17 universités publiques et un institut catholique, 10 lycées hébergeant des CPGE et/ou des BTS et huit écoles proposant des cursus post-baccalauréat (cf. annexe 2). La mission a rencontré plus de 850 personnes (dont plusieurs centaines d’étudiants) dont les auditions ont permis de nourrir la dimension qualitative de ce rapport. Elle a rencontré systématiquement l’équipe de direction, des responsables des services, des enseignants et enseignant-chercheurs et des étudiants. Elle a également mené de nombreux entretiens avec des acteurs nationaux et

³ CHEPS, *Dropout and completion in Higher Education in Europe*, report, EU, Education and Culture, 2015.

⁴ Kuh D. George, Kinziz Jillian, Buckley Jennifer A., Bridges Brian K., Hayek John C., What matters to student success: a review of the literature. Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success. National postsecondary education cooperative (NPEC), juillet 2006.

⁵ La mission est prudente sur les conclusions à tirer de ces appariements et des hypothèses qu’elle peut en tirer, du fait de leurs limites méthodologiques. Ainsi les données du P2CA concernent-elles des années différentes selon les universités (qui produisent ces données lors de la signature de leur contrat avec le ministère) et les données du SIES relatives à la réussite sont-elles produites par université et par champ disciplinaire et non par diplôme. En revanche, les données du P2CA sont homogènes, au sens où la même méthodologie s’applique à toutes les universités. Voir sur ce point : Jean-Serge Boiteau, Claude Jameux, (2018). La connaissance des coûts des établissements d’enseignement supérieur et de recherche français : retour d’une expérience de management public de projet, *Recherches en sciences de gestion*, 4, n° 127, pp. 215-240.

avec les responsables de quatre universités étrangères, retenues après un échange avec la *European University Association* (EUA).

Le rapport aborde les dimensions liées à la première année de l'enseignement supérieur d'une manière en grande partie chronologique du point de vue des futurs inscrits et inscrits de l'enseignement supérieur :

- ainsi, la mission, après avoir questionné la notion de réussite, analyse d'abord l'offre de formation proposée aux candidats, y compris en termes de spécialisation et de professionnalisation ;
- ensuite, le rapport analyse les initiatives en matière d'orientation des candidats, puis d'accueil, et d'accompagnement des étudiants ;
- enfin, la mission s'est penchée sur les conditions d'études et de formation, en analysant les facteurs favorables à la réussite.

Tout au long du rapport, la mission a mis l'accent sur la question de la « proximité pédagogique », entendue comme l'ensemble des interactions entre enseignants et étudiants comme entre étudiants. La mission s'est particulièrement intéressée à cette dimension, qui lui est apparue comme l'un des principaux déterminants de la réussite dans les formations supérieures.

1. Une diversification de l'offre de formation de premier cycle réalisée au détriment de sa lisibilité

1.1. La différenciation accrue de l'offre de formation conduit à s'interroger sur les modalités de recrutement des étudiants

Le nombre de formations proposées sur Parcoursup est passé de 13 000 à un peu plus de 21 000 entre 2018 et 2022. Cette augmentation est liée à l'intégration de formations existantes mais aussi à la création de nouveaux cursus. Pour la seule année 2020-2021, 636 formations supplémentaires ont ainsi été référencées sur la plateforme, dont 159 BTS dans le domaine des services (alors que leur nombre a diminué d'une centaine dans le domaine de la production), 115 licences, hors parcours accès spécifique santé (PASS) et licences accès santé (LAS), 94 CPGE économiques et commerciales et 27 CPGE scientifiques.

Cette augmentation traduit un mouvement de différenciation des parcours et une concurrence accrue entre formations, sans compter les formations qui ne sont pas présentes sur la plateforme Parcoursup. Les cursus post-baccalauréat publics et privés des écoles d'ingénieurs et de management se sont aussi considérablement développés, avec respectivement 55 et 28 formations supplémentaires. Plusieurs établissements dans lesquels s'est rendue la mission ont fait part de leur souhait d'aller plus loin dans la diversification de leurs formations, notamment à travers la création de licences professionnelles, de doubles diplômes ou de licences aménagées. Cette ambition se heurte toutefois à la question des moyens.

Tableau n° 1 : nombre de formations proposées sur Parcoursup en 2021

Formations de management	IFSI	Formations d'ingénieurs	Licences sélectives	BUT	CPGE	Autres formations*	Licences	BTS
172	331	457	577	803	968	2 268	2 905	5 246

**Par exemple diplôme d'État sanitaire et social, mentions complémentaires, etc.*

Source : mission à partir des données Parcoursup 2021 du MESR

Les dynamiques en cours apparaissent encore plus nettement si l'on prend en compte les capacités d'accueil. Sur les 14 811 places supplémentaires offertes dans Parcoursup en 2021 par rapport à 2020, 40 % sont proposées en licence, 33 % en BTS et 17 % en bachelor d'école de management, alors que ces formations représentent respectivement 44 %, 23 % et 3 % des capacités d'accueil au niveau national – ce qui traduit une forte augmentation de la part de l'enseignement supérieur privé (cf. annexe 6). Le nombre de places augmente ainsi de seulement 0,7 % en licence, 3 % en BTS, 6 % en école d'ingénieurs mais 14 % en école de management.

Au sein de cette offre nombreuse, voire pléthorique, de nombreuses formations demeurent encore peu connues, en particulier les plus récentes, comme les cycles pluridisciplinaires d'études supérieures (CPES), les doubles diplômes des universités, les diplômes d'université « Passeport pour réussir et s'orienter » (DU PAREO), les diplômes de spécialisation professionnelle (DSP)⁶ ou encore certaines CPGE. S'agissant des doubles diplômes, ils correspondent le plus souvent aux licences sélectives, dont le nombre s'élève à 577 dans Parcoursup en 2022 contre 525 en 2021 (+ 10 %).

Si les formations sélectives, au sens du code de l'éducation, constituent la grande majorité des formations proposées (78 % des formations sur Parcoursup en 2021), en revanche elles ne représentent que 44 % des 766 905 places proposées sur Parcoursup. La possibilité de sélectionner ses étudiants permet *a priori* à une formation de s'assurer que les étudiants auront bien les pré-requis pour réussir, notamment dans les filières professionnelles qui constituent l'essentiel des formations sélectives. Mais la question du caractère sélectif *a priori* perd de son sens. En effet, la sélectivité d'une formation s'accompagne parfois d'un nombre important de places vacantes alors même que le nombre de candidats est important. À l'inverse, les formations non sélectives ont l'obligation de classer tous les candidats quelque soit leur nombre, et une partie d'entre elles ne sont pas en mesure de tous les accepter en raison de leurs capacités d'accueil limitées.

En termes de remplissage des formations, BTS et CPGE se distinguent des licences et des BUT par un nombre significatif de formations qui remplissent peu, bien qu'étant peu sélectives, en particulier en CPGE voie économique et commerciale générale (ECG) (voir annexe 6). Ainsi, en 2021, 217 CPGE, soit 23 % du total, ont à la fois un taux d'accès⁷ supérieur à 50 % (soit au-delà du taux d'accès moyen des formations sélectives sur Parcoursup, qui est de 46 %) et plus de 30 % de places vacantes à la fin de la procédure (sans compter les désistements en début d'année). C'est également le cas de 11 % des BTS et de 7 % des BUT.

Une analyse du pourcentage de candidats classés au regard du taux de vacance fait notamment apparaître qu'une part importante des BTS et certaines CPGE, y compris scientifiques, appellent (c'est-à-dire donnent une réponse positive) moins de 60 % des candidats alors même que des places demeurent vacantes à l'issue de la procédure. Cette situation a un coût pour les finances publiques. Ainsi, en 2021, le coût total théorique des places vacantes, uniquement en première année, équivalait à 34 M€ pour les BUT, 86 M€ pour les CPGE et 583 M€ pour les BTS⁸.

Les situations en termes de sélectivité sont également variées. La plus ou moins grande sélectivité ne correspond ni au caractère professionnalisant ni au type d'établissement. Par exemple, les licences sélectives au sein des universités ont un taux d'accès plus faible (44 % pour les doubles licences en SHS et 47 % en sciences) que les CPGE scientifiques (49 % de taux d'accès) ou commerciales (60 %), même si le taux de pression est moindre en licence (c'est-à-dire le rapport entre le nombre de candidats et les capacités d'accueil). Quant aux formations en management post-bac sélectives, leur taux d'accès (c'est-à-dire le rang du dernier appelé) est similaire à celui des licences non sélectives.

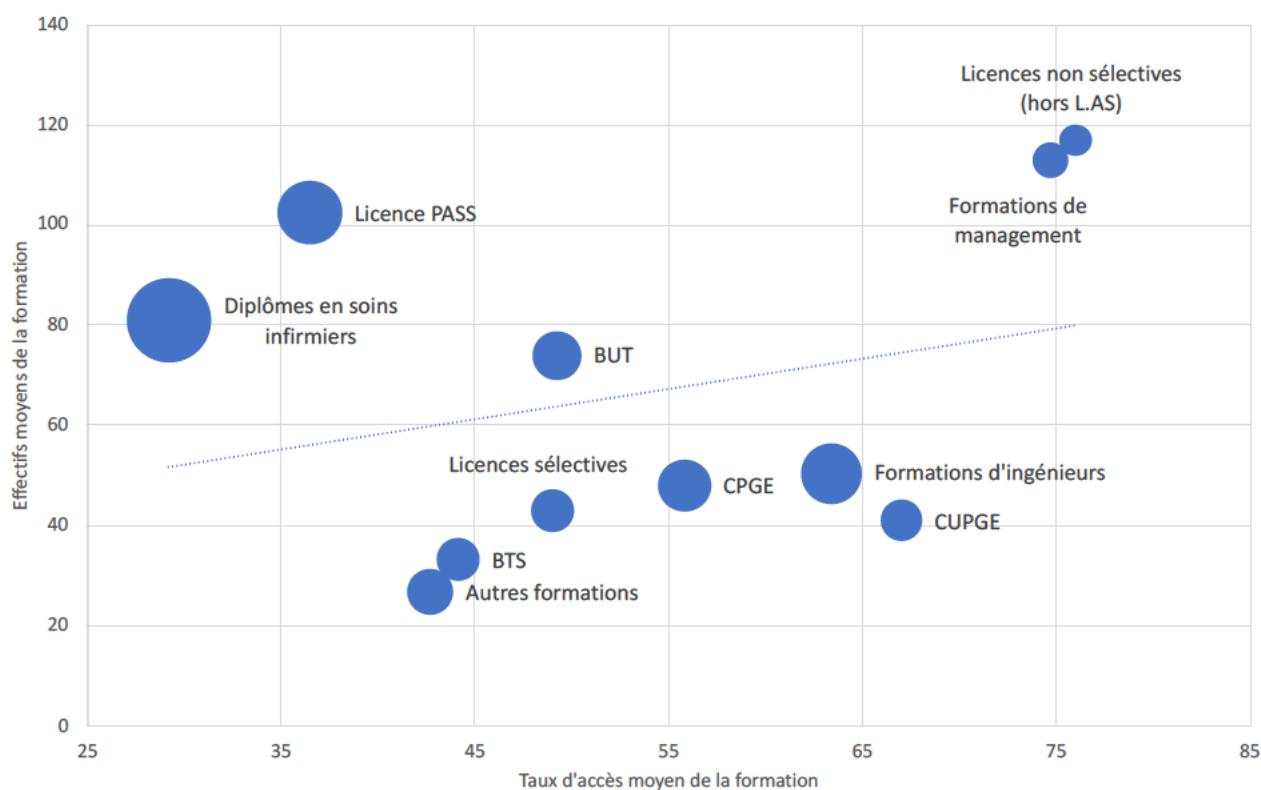
La taille des formations est généralement liée à leur degré de sélectivité. Mais pas toujours, si les licences non sélectives sont bien les formations qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants, cela n'est cependant pas le cas dans le domaine de la santé (licences PASS et formations en soins infirmiers) ; d'autres mentions de licence non sélectives présentent également des taux d'accès très faibles, comme en sciences politiques ou en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), où les taux d'accès sont respectivement de 10 % et de 31 % pour un nombre moyen de 81 et 128 inscrits par formation. Au sein des licences en général, les effectifs et les taux d'accès varient très fortement (23 % des licences comptant moins de 50 étudiants, 18 % plus de 150 et 3 % plus de 500 essentiellement en droit, psychologie, STAPS et PASS).

⁶ Décret n° 2022-426 du 25 mars 2022 modifiant la dénomination du label « formation supérieure de spécialisation ».

⁷ Le taux d'accès est le rapport entre le nombre de candidats dont le rang de classement est inférieur ou égal au rang du dernier appelé et le nombre de candidats ayant validé un vœu pour la formation.

⁸ Pour certaines formations comme les « mentions complémentaires », le taux de vacance de place est de plus de 60 %. Pour les licences, le calcul est plus délicat car les capacités par formation ne sont pas normées et elles sont parfois fixées à un niveau élevé pour les formations qui appellent tous les candidats.

Graphique n° 1 : comparaison des taux d'accès et des tailles moyennes de formations post-baccalauréat sur Parcoursup en 2021



Moyenne	Licences non sélectives (hors L.A.S)	Formations de management	Licence PASS	Diplômes de soins infirmiers	BUT	Formations d'ingénieurs	CPGE	Licences sélectives*	CUPGE	BTS	Autres formations
Capacités moyennes (en étudiants)	117	113	103	81	74	50	48	43	41	33	27
Taux d'accès (en %)	76	75	36	29	49	63	56	49	67	44	43

*Licences sélectives au sens réglementaire

La taille de la bulle est proportionnelle au taux de pression (nombre de candidats par place : par ex. de 57 pour les IFSI)

Source : mission à partir des données Parcoursup 2021 du MESR

Le comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP) s'est penché sur la question de la sélectivité dans son rapport pour l'année 2022⁹. La mission rejoint deux de ses recommandations.

En premier, lieu, la mission recommande d'engager un travail sur la définition des capacités d'accueil en licence, qui repose trop souvent sur un fondement historique ou sur les locaux disponibles, sans lien avec une analyse des coûts, des taux d'encadrement, du modèle pédagogique ou encore des taux de réussite. Aux yeux de la mission, il ne s'agit pas de réduire globalement les capacités d'accueil mais de faire reposer leur

⁹ Falque-Pierrotin Isabelle (pdt) et al. (2022). 4^e rapport annuel au Parlement du comité éthique et scientifique de Parcoursup, (février 2022).

financement sur des données objectivées. La mission invite à cet égard les commissions académiques post-baccalauréat à se saisir de ces questions afin de devenir de véritables lieux de partage de l'information, d'analyse et de proposition en matière d'évolution de l'offre de formation, toutes filières confondues.

Recommandation n° 1 : définir la capacité d'accueil au regard de la soutenabilité pédagogique des licences (volume horaire, taux d'encadrement, répartition entre CM, TD et TP, taille des groupes, modalités d'évaluation, de suivi et d'accompagnement des étudiants, approche par compétences, etc.) et en faire un des éléments du dialogue stratégique.

En second lieu, la mission estime que la distinction entre formations sélectives et non sélectives a perdu de son sens dans la mesure où toutes les formations classent désormais les candidats. Demander aux formations sélectives de classer l'ensemble des candidats permettrait de renforcer le droit à la poursuite d'études – en particulier des bacheliers professionnels vers les BTS et des bacheliers technologiques vers les IUT – et d'améliorer le taux de remplissage des filières sélectives, notamment des BTS et des CPGE.

Recommandation n° 2 : demander à toutes les formations, y compris sélectives (notamment BTS, BUT, CPGE) de classer l'ensemble des candidats dans Parcoursup.

Au-delà de la diversification de l'offre de formation, la mission note que l'ensemble des responsables de formation interrogés ont souligné l'hétérogénéité croissante du public accueilli : que ce soit en termes d'origine sociale, d'acquis scolaires – notamment du fait de la réforme du lycée – de leur niveau académique ou de leur motivation. Les responsables ont en particulier mis en avant l'impact de la réforme du lycée et le choix des spécialités qui a justifié pour beaucoup la mise en place de modules de remédiation, en particulier dans les filières scientifiques. Les responsables de formation ont également indiqué avoir ressenti un changement d'attitude au cours et à l'issue de la période de confinement, pointant une fragilité psychologique accrue.

À cette hétérogénéité croissante s'ajoute des différences fortes entre types de formation. Rappelons à ce titre le constat opéré par l'institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) d'une « *forte ségrégation à l'entrée du système d'enseignement supérieur* »¹⁰, que ce soit entre filières, voire entre universités¹¹. Ainsi, 43 % des étudiants de première année de licence en 2020 proviennent d'un milieu favorisé ou très favorisé contre 79 % pour les cycles d'ingénieurs intégrés. L'INSEE note par ailleurs qu'une grande partie de la « ségrégation à l'entrée » dans l'enseignement supérieur, au sens statistique, apparaît déjà dans les vœux exprimés par les candidats.

1.2. Le développement d'une offre de formation plus variée et flexible, notamment en licence, pour diversifier les parcours de réussite

Le nombre de formations a augmenté en même temps qu'elles se sont diversifiées (licences sélectives, formations professionnelles post-bac en un an, etc.). Concernant les licences, l'appel à projet « nouveaux cursus à l'université » (NCU) a ouvert un large champ d'expérimentation. De nouvelles formations ont été créées, notamment pour permettre une entrée plus progressive dans l'enseignement supérieur et/ou une réorientation, qu'il s'agisse du DU PAREO, des mentions complémentaires (qui jouent le rôle d'année propédeutique au BTS) ou encore des diplômes de spécialisation professionnelle. On pourrait mentionner également la réforme des CPGE ECG, qui a augmenté le nombre de parcours possibles au sein de ces formations.

La mission a centré son analyse sur les transformations de la licence en première année, qui se caractérisent par un plus large choix de parcours offert aux étudiants au sein d'un même établissement. Il est ainsi possible de suivre à l'université Paris 2 Panthéon-Assas une licence sélective du collège de droit, une double licence,

¹⁰ Bechichi Nagui, Grenet Julien, Thebault Georgia, (2021). D'admission post-baccalauréat à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? France Portrait social, INSEE Références.

¹¹ Avouac, R., Harari-Kermadec, H. (mai 2021). L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015). Économie et Statistique.

une licence classique mais à capacité d'accueil limitée, un parcours de réussite (ou parcours accompagné) ou encore une licence en ligne ouverte à un très large public mais associée à des droits d'inscription plus élevés¹².

La mission propose d'appréhender les évolutions de l'offre en licence sous deux dimensions : d'une part la spécialisation disciplinaire plus ou moins grande, d'autre part l'intensité de la formation, du point de vue de son rythme et de ses exigences académiques.

En licence, une spécialisation progressive se met en place à travers les nouveaux cursus universitaires, souvent sous la forme de l'association d'une majeure et d'une mineure.

L'article 3 de l'arrêté du 22 janvier 2021 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master prévoit que « *les parcours de formation favorisent une pluridisciplinarité, qui encourage la spécialisation progressive et, pour cela, peuvent être structurés en majeures et mineures et comprendre des enseignements optionnels* ». Cette spécialisation progressive permet à des étudiants de découvrir plusieurs disciplines et de s'orienter progressivement.

Les portails de formation permettent une telle spécialisation progressive. Ils existent principalement en sciences et techniques. Ils nécessitent en effet une bonne coordination entre les enseignants concernés, ce qui est plus facile quand ces derniers partagent une même culture disciplinaire et que les effectifs étudiants demeurent relativement réduits.

À l'Institut national universitaire Champollion, l'augmentation du nombre d'étudiants a ainsi entraîné la disparition du portail en sciences humaines au profit de formations disciplinaires. Sous la contrainte des moyens, certaines universités reviennent ainsi à une offre de formation plus spécialisée.

Des universités belges sont aussi revenues à des formations disciplinaires en première année après avoir mis en œuvre des portails. Il ne s'agit toutefois pas d'un mouvement général en Europe car, à l'inverse, l'université d'Helsinki a entamé en 2016 une importante réforme de ses parcours allant vers plus de pluridisciplinarité.

Lorsqu'ils existent, les portails de formation proposent des parcours permettant une spécialisation progressive. Ainsi, à l'université Paris-Saclay, les étudiants du portail « biologie, chimie, sciences de la Terre » choisissent au deuxième semestre entre les cursus de « biologie et chimie » (pour se diriger vers une licence de chimie ou de biologie), « sciences de la Terre » et un cursus sélectif de masso-kinésithérapie.

Ce type de spécialisation progressive existe également dans certaines écoles d'ingénieurs. Ainsi la première année commune aux INSA est-elle généraliste et comprend-elle près de 25 % de cours dédiés aux sciences humaines et sociales. La spécialisation intervient à partir de la deuxième année et la troisième peut être effectuée en apprentissage. De même, dans les écoles du centre des études supérieures industrielles (CESI), les élèves choisissent une mineure en deuxième année avant de se spécialiser en troisième année, sous statut étudiant ou en alternance.

Certains établissements ont mis en œuvre une année de propédeutique, c'est-à-dire généraliste et préparant à une spécialisation ultérieure. La mission a toutefois rarement rencontré ce schéma, qui n'a pas été soutenu par le ministère chargé de l'enseignement supérieur – lequel a au contraire porté le dispositif des « oui si », prévu par la loi ORE et qui consiste davantage en un dispositif de remédiation. Une telle propédeutique est toutefois proposée à l'université Paris-Saclay avec la « préparation aux cursus scientifiques d'Orsay », destinée à des bacheliers très motivés qui n'ont pas suivi d'enseignement scientifique au lycée.

Le ministère a par ailleurs encouragé depuis 2020 le déploiement du diplôme d'université PAREO¹³, dans le cadre du plan « 1 jeune 1 solution », à partir de l'expérience conduite à l'université Paris Cité. Il permet de

¹² La « licence numérique » à l'université Paris 2 accueille environ 2 000 étudiants, dont 50 % redoublent leur première année. Les droits d'inscription s'élèvent à 800 €, 400 € pour un redoublant et 250 € pour un étudiant boursier.

¹³ Passeport pour réussir et s'orienter (PAREO) est un label qui identifie les formations conduisant à un diplôme d'établissement permettant aux bacheliers de préciser leur projet d'études ou d'orientation professionnelle en découvrant plusieurs disciplines, plusieurs cursus universitaires ou autres formations du premier cycle de l'enseignement supérieur, notamment celles préparant au brevet de technicien supérieur (BTS), ainsi que plusieurs environnements professionnels tout en renforçant certaines connaissances et compétences.

consolider les acquis des étudiants et de les aider à construire un projet d'orientation, même s'il peut offrir dès le premier semestre un début de spécialisation. Ces diplômes qui répondent à une problématique spécifique d'orientation concernent à ce jour un nombre réduit d'étudiants, avec un cahier des charges parfois perçu comme rigide, un volume horaire réduit et un nombre significatif d'abandons en cours de formation¹⁴.

Un cursus propédeutique généralisé au Québec

Il existe au Québec un « enseignement collégial » obligatoire qui comprend deux parcours, dont l'un prépare aux études universitaires (en deux ans), l'autre aux formations techniques (en trois ans). Il débute après l'équivalent de la classe de première en France ; les étudiants québécois intègrent donc l'université un an plus tard. Cet enseignement s'effectue principalement au sein des « collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) ». Les élèves font ensuite acte de candidature auprès des universités et celles-ci peuvent subordonner leur admission au fait de compléter leurs acquis en suivant des cours complémentaires au sein des CEGEP. Un étudiant peut également retourner au CEGEP s'il veut se réorienter¹⁵. Cet enseignement collégial constitue une articulation très forte entre enseignement secondaire et supérieur, qui correspondrait à l'équivalent d'un bac -1 / bac + 1 en France. (Source : à partir des entretiens menés par la mission)

Plusieurs établissements ont mis en œuvre dans le cadre des NCU une offre de formation associant une majeure et une mineure (cf. annexe 11). L'étudiant participe alors à la construction de son parcours tout en s'inscrivant dans une approche disciplinaire. Ce type d'offre nécessite d'être piloté au niveau de l'établissement afin d'harmoniser sa mise en œuvre par les composantes. Son déploiement a généralement été associé à un changement d'organisation au niveau du premier cycle universitaire.

Plusieurs de ces projets permettent de moduler l'intensité de la formation en proposant des parcours qui débouchent sur la délivrance d'une double licence, comme à Sorbonne Université, à La Rochelle Université ou encore à l'université de Nantes. Certains sont encore en cours de déploiement. D'autres, comme le NCU ELAN à l'université de Haute-Alsace, sont restés à l'état de projets, en partie du fait de la crise sanitaire. Certains établissements ont mis en œuvre des dispositifs similaires, comme l'université Toulouse 3, où 21 ECTS sur les 180 ECTS de la licence sont choisis dans une autre mention. L'université, qui finance ce dispositif avec des moyens négociés dans le cadre du dialogue stratégique et de gestion, a par ailleurs mis en place en 2022 un format original de modularisation dans certaines mentions scientifiques (les « licences flexibles ») : les semestres disparaissent au profit d'une inscription à l'UE avec des parcours prenant en compte la progression de l'étudiant.

La mission note qu'en l'absence de normalisation des maquettes (concernant notamment l'articulation entre UE, matières et heures d'enseignement), la mise en œuvre de ces dispositifs pose généralement des problèmes d'emplois du temps, sauf à l'université Toulouse 3 où ces derniers ont donné lieu d'emblée à une harmonisation des formats et des calendriers. Ce modèle, très intéressant, rejoint celui déployé par l'université de Séville, où les étudiants progressent dans chaque matière sans contrainte de temps ni référence à l'année.

Les licences accès santé (L.AS) sont également des exemples de formation alliant plusieurs domaines disciplinaires et permettant de candidater à une seconde année des études de santé ou bien d'approfondir un parcours dans la discipline. Ils sont parfois comme à l'université d'Angers ou de Strasbourg très pluridisciplinaires¹⁶.

¹⁴ La labellisation d'une trentaine de formations (au cours de trois vagues d'appel à manifestation d'intérêt) répond à un cahier des charges national. Chaque place est financée à hauteur de 4 000 €. Ce diplôme n'est pas associé à la délivrance d'ECTS. Selon les diplômes, ils pouvaient s'adresser à des étudiants sans réponse positive sur Parcoursup, ou bien à des bacheliers dans l'attente de choisir leur orientation. 1 132 places ont été offertes sur Parcoursup en 2021 dont 945 pourvues (soit 83 %).

¹⁵ Le programme « sciences humaines » est ainsi pluridisciplinaire :

<https://www.cegepsquebec.ca/nos-programmes-detudes/repertoire-des-programmes/sciences-humaines/>

¹⁶ Frédéric Forest, Jean-Michel Paguet, (2021). L'entrée dans les études de santé (rapport n° 2021-128). IGÉSR.

Le développement d'une offre de formation en licence à destination de très bons étudiants

La différenciation des licences porte non seulement sur les contenus disciplinaires mais aussi sur l'intensité de la formation. Une offre plus exigeante et intensive s'est progressivement développée à l'université. Ces cursus revêtent souvent une dimension pluridisciplinaire et un caractère sélectif ; ils permettent aux universités d'attirer d'excellents étudiants qui se dirigeaient auparavant vers d'autres formations. Cette intensité se matérialise non seulement par une exigence accrue mais aussi par un volume d'heures en présentiel plus important, qui varie en fonction des moyens alloués à la formation.

Tableau n° 2 : exemples du nombre d'heures d'enseignement en face à face pédagogique (hors stages) pour la première année de plusieurs formations visant la poursuite d'études

Nombre d'heures	CPGE	INSA	CUPGE	Double licence	Bachelor	Licence
Exemples	1 000	760	680	638	595	500

Source : données de la mission à partir des entretiens ou des maquettes. Il s'agit ici d'exemples particuliers pour les INSA, CUPGE, doubles licences, bachelor et licence qui peuvent faire l'objet de variations importantes

Ces écarts se traduisent dans l'emploi du temps hebdomadaire des étudiants et dans la répartition entre cours, travail personnel et loisirs, avec un fort écart entre les CPGE et les études de management. Si ces formations ne visent pas le même objectif, les CPGE étant une préparation aux concours, ils se situent dans un même espace de choix pour les bacheliers (par exemple entre une formation de management post-bac, une CPGE économique et commerciale et une licence de gestion).

Tableau n° 3 : l'emploi du temps hebdomadaire selon la filière d'études pour les étudiants n'exerçant pas de travail rémunéré

Nombre d'heures hebdomadaire de :	CPGE	Ingénieurs	IUT	Management	Licence			
					Sciences	Droit, économie	Lettres, SHS	Santé
Cours	36	27	27	19	21	19	17	17
Travail personnel	23	12	9	10	14	15	12	36
Loisirs	7	13	10	12	11	10	11	8
Total	66	52	46	41	46	44	40	61

Source : OVE, Conditions de vie des étudiants 2020, Repères, 2021

L'université Paris 2 a par exemple créé en 2008 un collège de droit et un collège d'économie. La licence délivrée par ces collèges est adossée à un diplôme d'université (DU) qui complète les enseignements de la licence par des cours dans d'autres disciplines, transversaux ou de langue (anglais). Elle est sélective, exigeante en termes de niveau (il faut au moins 13 de moyenne pour rester dans ce cursus l'année suivante), s'adresse à de très bons étudiants et donne lieu à la délivrance d'un DU complémentaire qui justifie le caractère sélectif de la formation. L'article L. 612-3 alinéa VI du code de l'éducation prévoit en effet qu'une sélection peut être opérée pour « les formations de l'enseignement supérieur conduisant à la délivrance d'un double diplôme ». L'apport pour les étudiants du DU n'apparaît toutefois pas toujours clairement, ce dernier apparaissant parfois comme un moyen pour l'établissement de contourner la réglementation en matière de sélection. Alors que l'université Paris 2 propose ce parcours sélectif dès la première année, à l'université Toulouse 1, l'accès au collège supérieur de droit se fait en troisième année et se prolonge en première année de master. Ce dernier schéma rejoint celui des « magistères » proposés par certaines universités, qui sont sélectifs à partir de la troisième année et comprennent également des enseignements complémentaires.

Ces cursus intensifs et sélectifs à l'université prennent souvent la forme de doubles licences (droit - économie, droit - histoire, physique - chimie, etc.), qui côtoient parfois comme à l'université Paris 2 les doubles diplômes (licence et DU) du collège de droit. Mais, contrairement à ces derniers, les étudiants

obtiennent bien, après trois ans, deux licences distinctes. Les conditions d'études se caractérisent généralement par un meilleur taux d'encadrement et par un suivi pédagogique plus attentif. La pluridisciplinarité s'incarne ici non à travers des enseignements d'ouverture ou des mineures disciplinaires mais dans la délivrance de deux diplômes distincts.

Doubles licences à l'université de Strasbourg et doubles diplômes à l'université Paris-Saclay

À l'université de Strasbourg, le modèle pédagogique est très différent dans les parcours classiques et dans les doubles licences sélectives, qui bénéficient d'un taux d'encadrement beaucoup plus favorable. En double licence mathématiques-physique, deux responsables pédagogiques suivent l'ensemble des inscrits en première et deuxième année de licence (environ 70 étudiants). Dans le parcours mathématiques-physique approfondies (MPA), qui accueille 36 étudiants et où tous les enseignements sont délivrés par des enseignants-chercheurs, l'assiduité est obligatoire, les cours magistraux ont été supprimés au profit de cours-TD intégrés, les étudiants bénéficient d'une trentaine d'heures de khôlles.

L'université Paris-Saclay est accréditée de manière dérogatoire pour quatorze mentions de licences bi ou pluridisciplinaires (comme « droit - économie ») adossées à un DU qui les rend sélectives. Il s'agit donc de « licences doubles diplômes » (une licence unique et un DU) plutôt que de doubles licences. Les étudiants suivent deux troncs communs de disciplines souvent connexes¹⁷. La différence avec une classe préparatoire est parfois ténue, car en 2020 et 2021, 43 % des étudiants de la promotion de la licence double diplôme « mathématiques physique et sciences pour l'ingénieur » ont intégré une école d'ingénieurs, dont 18 % à Centrale Supélec avec une passerelle spécifique pour cette école de l'université, mais aussi Polytechnique, les écoles normales supérieures (ENS) et les écoles centrales. (Source : à partir des entretiens menés par la mission)

Les cycles universitaires préparatoires aux grandes écoles (CUPGE) sont également des cursus sélectifs à l'université, à l'issue desquels les étudiants poursuivent en master à l'université ou dans des écoles offrant des places réservées. Leur nombre demeure stable (27 formations en 2019, 26 en 2021), ce qui semble indiquer qu'ils ne sont plus aujourd'hui dans une dynamique de développement. Au cours des entretiens qu'elle a conduits, la mission a constaté que ces formations se distinguaient souvent davantage, aux yeux des candidats, par leur taux d'encadrement que par leurs contenus ou leurs caractéristiques propres.

Ainsi, les CUPGE apparaissent aux étudiants comme une alternative intéressante à d'autres formations sélectives à petits effectifs dont bien sûr les CPGE. En effet, elles offrent des conditions d'études privilégiées au regard des standards universitaires, une part importante de TD, des groupes de taille réduite (20 à 30 étudiants) et un suivi individuel important. Le rythme de travail y est plus soutenu qu'en licence générale. Ainsi, à l'université de Haute-Alsace (UHA), les étudiants bénéficient de 60 heures de cours supplémentaires par semestre.

Certaines de ces classes n'en connaissent pas moins des problèmes d'attractivité liés notamment à leur faible notoriété. Le trop faible effectif de la CUPGE physique chimie a ainsi conduit l'UHA à transformer celle-ci en une licence renforcée. Enfin, l'objectif de préparation aux concours est un objectif parmi d'autres contrairement aux CPGE dont l'objectif est de placer les étudiants dans les meilleures conditions pour réussir des concours d'accès à des grandes écoles. La poursuite d'études en master constitue un débouché naturel pour les étudiants inscrits dans ces formations. Du coup, leur transformation en licences renforcées permettrait de renforcer leur visibilité – en même temps que celle, plus globale, de l'offre au niveau national, sans pour autant trahir leur double vocation initiale de préparation aux concours ou de poursuite d'études en master.

Ces différents parcours sélectifs (par exemple les CUPGE ou doubles licences) offrent généralement la possibilité aux étudiants qui y sont inscrits de rejoindre en cours ou en fin d'année une licence classique¹⁸.

¹⁷ La délivrance d'une licence associée à un DU pour ce qui correspond souvent à une double licence n'est pas toujours très clair pour les étudiants. Contrairement aux autres doubles diplômes, le livret en ligne de la licence « droit et économie » mentionne d'ailleurs par erreur le fait qu'il s'agisse d'une double licence (« à l'issue de la formation, les étudiants obtiennent deux licences ») : <https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/media/formations/WEB%20LDD%20Droit%2C%20Economie.pdf>

¹⁸ Par ailleurs, l'EM Strasbourg, profitant de son intégration à l'université, offre la possibilité à une de suivre parallèlement une licence de science économie, ce que choisissent de faire 65 % de ses étudiants.

Inversement, elles sont aussi ouvertes en cours de cursus à des étudiants qui voudraient les rejoindre, ce qui laisse la possibilité d'adapter les parcours au rythme et au niveau de chaque étudiant.

Ces quelques exemples dessinent les contours d'une offre de licence aussi riche que complexe. Du coup, l'offre universitaire devient moins lisible pour les futurs étudiants et leur famille, dont la capacité à trier l'information disponible et donc bien souvent le capital socioculturel déterminent le caractère plus ou moins éclairé du choix d'orientation.

Les candidats sont en effet confrontés à la multiplication des parcours et des appellations : CUPGE, CPES, cycles préparatoires, doubles diplômes, double licence, licences renforcées voire bachelors (hors BUT) – ces derniers plus ou moins professionnalisants et n'offrant pas tous les mêmes perspectives de poursuite d'études. Cette profusion et ce manque de lisibilité sont encore accentués par la survivance – fût-ce à titre résiduel – de formations telles que les diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) réalisés en deux ans ou les magistères. Aussi, certaines formations sélectives à l'université peinent parfois à trouver leur public faute de bénéficier d'une visibilité suffisante et ne bénéficient pas encore de « l'effet marque » attachée plus fortement aux écoles d'ingénieurs ou de management. Les différentes dénominations de ces formations sélectives universitaires, qui correspondent à des modèles distincts et doivent à ce titre être conservées, constituent une source de confusion. Les formations sélectives concernées gagneraient à bénéficier d'une même appellation, sinon d'un label, qui permettrait de les identifier, au-delà de leurs différences, comme revêtant un caractère spécifique au sein de l'offre de licence.

Recommandation n° 3 : améliorer la lisibilité des parcours sélectifs en licence, en les identifiant sous une appellation générique.

Ces évolutions de l'offre de premier cycle universitaire, dans le cadre notamment des NCU, s'accompagnent parfois d'une réorganisation du pilotage des formations de licence. Plusieurs établissements ont entamé une réorganisation de leur offre de premier cycle. Dans certaines universités, comme à Lille, un vice-président « premier cycle » a été nommé. De même, à l'université de Strasbourg, une vice-présidente « formation et réussite étudiante » travaille avec trois vice-présidents, dont l'un suit particulièrement les questions de réussite et de transition lycée-université. Ailleurs, la structuration des formations a évolué avec la mise en place de « collèges » (comme à l'université Paris 2 ou l'université Toulouse 1), d'écoles du premier cycle (comme à l'université Paris-Saclay ou à CY Paris-Cergy-Université) d'un *collegium* de premier cycle (comme à La Rochelle Université) ou encore d'un département du cycle d'intégration dédié à la première année comme à Sorbonne Université (cf. annexe 11). Ces transformations, qui visent à harmoniser l'architecture des formations et les pratiques pédagogiques en licence, vont souvent de pair avec une attention accrue à la réussite étudiante et avec la mise en oeuvre de projets destinés à améliorer cette dernière.

Ces organisations transversales répondent notamment à la volonté de rendre les parcours plus fluides en décroissant les formations et en organisant des passerelles au sein du premier cycle, afin de permettre à certains étudiants de passer d'un cursus « classique » à un cursus renforcé ou plus professionnalisant selon leurs résultats et/ou l'évolution de leur projet. Le département du cycle d'intégration (dédié au premier cycle) à Sorbonne Université, l'école universitaire de premier cycle à CY ou le *collegium* de premier cycle à l'université de La Rochelle permettent de sortir d'une organisation en silo, de dépasser les frontières disciplinaires et de renforcer la coordination entre composantes et départements de formation.

Le développement d'une offre de formation en partenariat avec l'université

Dans un contexte de diversification des voies d'entrée dans les grandes écoles¹⁹, le positionnement des CPGE est logiquement questionné par le développement des bachelors post-bac s'agissant de la filière économique et commerciale, et également par le développement de formations en partenariat avec l'université.

Quelques formations, en nombre encore limité, sont historiquement portées conjointement par des universités et des lycées. C'est le cas notamment des CPGE D1 et D2, créées en 1995, qui sont proposées

¹⁹ En 2020, 22 % des étudiants des écoles de management étaient issus de CPGE, contre 28 % en 2016. S'agissant des écoles d'ingénieurs, 39 % des admis venaient de CPGE en 2021, contre 43 % en 2016, le nombre d'élèves issus des cycles préparatoires intégrés passant inversement de 24 % en 2016 à 29 % en 2021.

chacune dans une vingtaine de lycées publics et privés et qui préparent respectivement aux concours d'entrée de l'école normale supérieure (ENS) de Rennes et de l'ENS Paris-Saclay. Les enseignements sont délivrés pour moitié au lycée, dans les mêmes conditions que dans les autres CPGE (devoirs sur table, khôlles, etc.), pour moitié dans une université partenaire en licence de droit ou d'économie gestion, où les élèves suivent généralement deux ou trois cours magistraux et séances de travaux dirigés et passent les partiels correspondants. À l'issue des deux années, les élèves non admis à l'ENS poursuivent en troisième année de licence de droit ou d'économie, en école de management (par le biais des admissions parallèles), de journalisme ou dans d'autres écoles ou instituts.

Un autre parcours mixte lycée-université a été créé à la rentrée 2021 avec la mise en place des « Parcours préparatoires au professorat des écoles » (PPPE). Ces formations accessibles sur Parcoursup comprennent des enseignements de culture générale suivis au lycée et des enseignements de spécialisation et d'approfondissement dispensés à l'université et correspondant au parcours de licence choisi par l'étudiant. Elles se caractérisent par une spécialisation et une professionnalisation progressive, avec des stages pratiques d'observation et un stage de mobilité internationale en troisième année de licence. Les enseignements sont délivrés aux trois-quarts au lycée la première année, pour moitié au lycée et pour moitié à l'université la deuxième année, aux trois-quarts à l'université la troisième année. Leur nombre a été porté à 49 à la rentrée 2022, pour 1 572 places.²⁰

L'État encourage parallèlement depuis 2020, dans le cadre du comité national « diversité sociale dans l'enseignement supérieur », le développement de cycles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur (CPES) portés conjointement par des universités et des lycées²¹ – sur le modèle de celui créé par l'université Paris sciences et lettre (PSL) et par le lycée Henri IV en 2012 – et censés accueillir au moins 40 % de boursiers. Les études conduites par l'INSEE²² et par le SIES²³ font apparaître une proportion plus faible d'étudiants boursiers en CPGE qu'en licence, BTS ou DUT et un plus fort pourcentage d'élèves dont les parents appartiennent aux CSP favorisés (51 % en 2021). En effet, à niveau académique équivalent, les jeunes issus de CSP moins favorisés candidatent moins aux CPGE notamment pour des motifs d'autocensure ou de manque d'information.

Les CPES sont des formations sélectives, exigeantes et intensives, qui couvrent un spectre disciplinaire très large. L'écho rencontré par ces nouvelles formations dans les lycées où s'est rendue la mission est encore souvent réservé, certains de ses interlocuteurs craignant qu'elles ne captent une partie des financements alloués aux CPGE. Bien que très nouvelles dans le paysage de l'enseignement supérieur, la mission estime qu'elles répondent à un modèle original, qui permet de dépasser le clivage entre la licence générale et les formations sélectives²⁴.

Les CPES offrent en effet un large spectre disciplinaire et des conditions d'études comparables à celles des CPGE, tout en proposant une initiation aux démarches de recherche, à l'image de certains *bachelor of liberal arts and sciences* d'universités étrangères, qui associent plusieurs domaines disciplinaires, comme à l'université d'Helsinki. Il opère, de façon plus décisive encore, le rapprochement et la fécondation réciproque de la licence générale et des CPGE, ouvre de nouvelles perspectives à des élèves qui ne se reconnaissent dans aucun des deux modèles, favorise le développement des relations entre deux institutions qui s'ignoraient

²⁰ Sur les PPPE, Ollivier Hunault, Marie-Hélène Leloup (janvier 2022). La mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) à la rentrée 2021, note n° 1 (rapport n° 2021-234). IGÉSR.

Ollivier Hunault, Marie-Hélène Leloup (juillet 2022). La première année de fonctionnement des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) note n° 3 (rapport n° 2022-121). IGÉSR.

²¹ Le courrier adressé aux présidents d'université par la directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle le 28 septembre 2021 rappelle les objectifs de ces CPES. (cf. annexe 10).

²² INSEE (2021). D'admission post-baccalauréat à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur, *op.cit.*

²³ SIES (octobre 2020), L'accès aux grandes écoles scientifiques : une égalité des chances ?, (note n° 20.15).

²⁴ Les sortants de CPES ont vocation à intégrer des masters mais peuvent aussi viser une admission sur titre dans une école d'ingénieurs, une école de management ou encore un institut d'études politiques. Ce dispositif récent (un CPES a été créé en 2012, deux en 2021 et 21 en 2022) et de ce fait encore confidentiel (avec 731 places proposées en 2022, dont une partie est restée vacante, en raison parfois de leur affichage tardif dans Parcoursup) apparaît prometteur.

très largement jusqu'alors. Il mériterait à ce titre d'être conforté et de faire l'objet d'une communication plus importante au niveau national²⁵.

Recommandation n° 4 : conforter les cycles pluridisciplinaires d'études supérieures (CPES).

Le cycle pluridisciplinaire d'études supérieures « sciences et société »

Le lycée Kléber, à Strasbourg, a ainsi mis en œuvre en 2021 à la demande du rectorat, dans des délais très courts, une CPES « sciences et société », en partenariat avec l'université de Strasbourg, dont six composantes sont impliquées dans le projet. Elle attire de très bons bacheliers qui ont indiqué à la mission ne pas vouloir poursuivre en CPGE du fait de la charge de travail et du « stress des concours » – ou qui souhaitent bénéficier d'une formation plus universitaire. Elle présente aux yeux de ses concepteurs l'avantage de « réunir les atouts des deux systèmes : un encadrement du type de celui des CPGE et BUT d'une part, la liberté académique du programme, la flexibilité des parcours, le lien avec la recherche d'autre part » (travaux en laboratoire, séminaires de projet, ouverture internationale, enseignements universitaires spécifiques en lien direct avec la recherche). La part des enseignements délivrés au lycée diminue à mesure que l'étudiant avance dans son cursus (trois quarts en lycée en première année puis pour moitié en deuxième année et enfin en totalité à l'université en troisième année), de façon à permettre une spécialisation et une intégration progressives à l'université.

(Source : à partir des entretiens menés par la mission)

1.3. La diversification des parcours de formations repose la question de la mesure de la réussite dans l'enseignement supérieur

La différenciation accrue des parcours de formations invite à réinterroger la question de la définition même de la réussite étudiante et de sa mesure, avec des parcours de plus en plus divers et marqués notamment par des réorientations.

La réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur est un objectif de politique publique qui fait régulièrement l'objet de plans comme en 2008 avec le « Plan réussite en licence » (PRL) doté de 130 M€. L'objectif de ce dernier était de réduire de moitié en cinq ans le taux d'échec en première année de licence. Or, les taux de réussite sont restés stables entre 2009 et 2016, en dépit toutefois, comme le note la Cour des comptes, d'une augmentation du nombre de bacheliers professionnels et technologiques à l'université²⁶. En 2010, l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) a dressé un bilan du PRL qui soulignait le caractère contrasté de sa mise en œuvre et pointait son efficacité limitée – certains objectifs comme l'augmentation du volume horaire de cinq heures par semaines de cours en licence n'ayant pas été atteints²⁷. Le rapport Demuynck en 2011 s'est également intéressé à la question du décrochage étudiant²⁸. Dix ans plus tard, de nombreuses questions et préconisations restent d'actualité comme la généralisation du contrôle continu ou la mise en œuvre de la spécialisation progressive. La mission analyse en détail la réussite en licence et en premier cycle universitaire en annexe 4. Soulignons ici les questions qui se posent en termes d'indicateurs permettant d'appréhender la réussite étudiante en particulier en licence.

La définition même de la réussite étudiante est matière à débat et elle peut recouvrir des acceptions très variées, comme le souligne la très large revue de la littérature internationale menée par la *National post-secondary education cooperative* (NPEC) aux États-Unis en 2006 qui analyse les différents déterminants de la

²⁵ Il conviendrait également de doter les CPES d'une existence réglementaire, dans la mesure où ils constituent une formation distincte aussi bien de la licence générale que des CPGE. Ils sont aujourd'hui considérés comme un simple parcours de licence, alors qu'ils sont portés pour moitié par des lycées, et n'apparaissent dans aucun texte officiel, alors qu'ils bénéficient de financements spécifiques et d'un label délivré par l'État.

²⁶ Cour des comptes, (février 2020). Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants.

²⁷ IGAENR, (juillet 2010. Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence, (rapport n° 2010-091). Voir également Sophie Morlaix, Cathy Perret, (2013). L'évaluation du Plan réussite en licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. Recherches en éducation, n°15. Les auteurs soulignaient ainsi les résultats décevants du PRL à partir de l'analyse statistique des résultats de presque 10 000 étudiants.

²⁸ Christian Demuynck, (2011). Réduire de moitié le décrochage universitaire, mission parlementaire, rapport remis au Premier ministre.

réussite étudiante. Les indicateurs nationaux des projets annuels de performance retiennent la réussite au diplôme dans la durée ou avec une année supplémentaire. Toutefois, cette vision ne traduit pas l'acquisition de connaissances et compétences qui s'opère sur une durée plus longue ou par le biais de réorientations, qui sont de plus en plus fréquentes, seule la sortie sans diplôme pouvant selon la mission être synonyme d'échec *in fine*.

C'est pourquoi, l'IGÉSR²⁹ a notamment proposé d'appréhender plus largement la réussite au travers du rythme d'acquisition des ECTS, indicateur intégré au référentiel du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCÉRES). La mission a constaté que le suivi de l'acquisition des ECTS ne constituait pas encore un outil de pilotage dans les établissements alors qu'il pourrait fonder l'approche à privilégier pour mieux appréhender la réussite. Afin de tirer toutes les conséquences de la mise en œuvre de l'approche par compétences, la mesure de la réussite étudiante pourrait aussi s'opérer au travers d'un suivi de l'acquisition des blocs de compétences.

Recommandation n° 5 : mesurer la réussite étudiante à partir du rythme d'acquisition des ECTS et des blocs de compétences et du taux de sortie sans diplôme.

La réussite en licence constitue un point clé de l'analyse du fonctionnement du premier cycle en France et en particulier de la première année. La licence est souvent caractérisée dans l'imaginaire collectif par un fort taux d'échec. Il est vrai que le taux de passage en deuxième année était de 47,8 % en 2020, mais cette réalité doit être nuancée.

D'abord, la question de l'échec en licence n'est pas une préoccupation uniquement en France, mais concerne tous les pays de l'OCDE³⁰, seuls 39 % des étudiants étant ainsi diplômés à la fin de la durée prévue des études (contre 37 % en France, cf. annexe 4). Soulignons que la France occupe à ce titre une place singulière avec un fort taux de réorientation de la licence vers les filières professionnelles courtes.

Les probabilités de passage en deuxième année sont évidemment très liées au niveau scolaire, tel que mesuré par la mention au baccalauréat. Ainsi, un étudiant ayant une mention « très bien » a 82 % de chances de passer en deuxième année de licence. L'origine sociale a également un impact, mais plus limité. Par ailleurs, le SIES a chiffré à + 1,9 % le taux de réussite lié à la mise en œuvre des prérequis et l'impact du classement effectué par les commissions d'examen des vœux. La mission a analysé ces taux de passage (ainsi que les valeurs-ajoutées du taux de passage tels que calculé par le SIES) entre établissements pour une même discipline. Elle n'a pas trouvé de corrélation entre les taux de réussite en licence et les valeurs-ajoutées de la réussite en licence ni entre les taux de réussite et les disciplines (cf. annexe 4).

Le taux de passage en deuxième année en licence augmente depuis dix ans, contrairement à celui en DUT ou BTS. Le faible taux de passage en deuxième année de licence masque souvent des résultats également préoccupants s'agissant des bacheliers technologiques en DUT (où seuls 57 % valident leur première année) et des bacheliers professionnels en BTS (où 61 % passent en deuxième année)³¹. Sept ans après avoir obtenu le baccalauréat, 27 % des bacheliers 2008 qui s'étaient inscrits en STS ont quitté l'enseignement supérieur sans aucun diplôme, une part identique à celle des inscrits en licence³².

²⁹ Pascal Aimé, Philippe Bézagu, Mélanie Caillot (2021). Mesure de la réussite étudiante en licence au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Une approche par les crédits ECTS, volet 2 (rapport n° 2021-078). IGÉSR.

³⁰ OECD, Education at a glance 2022, OECD Publishing, 2022. Indicateur B5.2.

³¹ À terme, seuls 64 % des inscrits à la rentrée 2018 ont obtenu le BTS en deux ans et 68 % en trois ans, du fait notamment du taux de réussite des bacheliers professionnels (48 % en deux ans et 53 % en trois ans), qui représentent un tiers de l'effectif : « Si les sorties sans diplôme de l'université concernent un grand nombre de bacheliers (...), l'attention politique et médiatique portée à ce phénomène ne doit cependant pas faire oublier que la part des sortants sans diplôme est aujourd'hui aussi importante parmi les inscrits en STS », IGÉSR, (rapport thématique annuel, 2020), L'orientation, de la quatrième au master, p. 106.

³² CEREQ, (2018). Le « décrochage » en STS : l'autre échec dans l'enseignement supérieur. Bref n° 366.

Tableau n° 4 : taux de passage en deuxième année des inscrits en licence générale, DUT / BUT et BTS (en %)

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Licence	40	40	41	42	41	44	46	54	48
DUT	ND	72	72	73	74	75	74	ND	ND
BTS	ND	79	79	79	79	74	73	ND	ND

Source : Notes SIES relatives au parcours et à la réussite des inscrits en licence générale, DUT / BUT et BTS

La mission souligne toutefois que si l'on considère les étudiants assidus en licence, le taux de passage en deuxième année s'élève alors à 68, soit un taux proche de celui en DUT ou BTS.

Tableau n° 5 : taux de passage en deuxième année en 2018-2019 selon la filière, le type de baccalauréat et l'assiduité

		Licence		DUT**	BTS**
		Inscrits	Assidus*		
Bacheliers	Général	53	72	82	84
	Technologiques	15	36	58	76
	Professionnels	7	22	53	61
Ensemble		45	68	74	73

Source : mission à partir (*) des données recueillies auprès de 28 universités par la mission IGÉSR sur la Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE, février 2020 (le taux de passage en L2 des étudiants assidus – ayant obtenu au moins une note supérieure à zéro dans chacune des UE dans lesquelles ils étaient inscrits – calculé par la mission est légèrement supérieur à celui indiqué par le SIES pour l'ensemble des universités) (**) et des données du SIES

La mission souligne que le taux de passage des étudiants dits assidus – au sens où ils ont obtenu au moins une note supérieure à zéro dans chacune des unités d'enseignement (UE) dans lesquelles ils sont inscrits – est ainsi supérieur de 20 points en moyenne à celui de l'ensemble des inscrits et peut atteindre des niveaux très élevés dans certaines formations. Aussi, afin de donner aux futurs étudiants une image plus réaliste des chances de réussite en licence, la mission recommande d'indiquer dans Parcoursup pour chaque formation les taux de réussite en distinguant pour chaque voie – générale, technologique et professionnelle – celui des inscrits administratifs et celui des étudiants assidus (ayant obtenu au moins une note supérieure à zéro dans chacune des UE dans lesquelles ils sont inscrits).

La mission considère qu'il y a là un double enjeu :

- de pilotage de chaque formation comme de l'ensemble de l'offre post-baccalauréat, dont l'évolution doit prendre en compte le décrochage précoce d'une partie des inscrits en L1 afin de leur proposer d'autres voies de poursuite d'études ;
- d'image de l'université en général et de la licence en particulier, qui ne doit plus apparaître indistinctement comme une filière marquée par un échec massif mais comme une voie de réussite pour tous ceux qui l'ont choisie en connaissance de cause et qui sont réellement engagés dans la formation dans laquelle ils sont inscrits.

Recommandation n° 6 : indiquer dans Parcoursup, à côté du taux de réussite des inscrits administratifs, celui des étudiants assidus (ayant obtenu au moins une note supérieure à zéro dans chacune des UE dans lesquelles ils sont inscrits) par mention et par université.

La question de la réussite des étudiants en première année s'inscrit dans un contexte évolutif, d'une part avec l'accroissement de la diversité des formations proposées, d'autre part avec la réforme du lycée qui accroît l'hétérogénéité des profils des étudiants, le tout réinterrogeant leur parcours de formation.

2. La professionnalisation des formations est en hausse et répond autant à un souci de sécurisation des parcours que d'insertion

2.1. Une professionnalisation des formations qui affecte l'ensemble du premier cycle et qu'il faudrait rationaliser

Le mouvement de professionnalisation a aussi conduit à faire évoluer l'offre de formation. Bien que l'objectif de professionnalisation concerne un nombre important de formations, la mission a focalisé son attention sur la licence générale, dont la double finalité de poursuite d'études et d'insertion immédiate suscite aujourd'hui de nombreuses interrogations.

La professionnalisation au service de parcours sécurisés et personnalisés

Dans la lignée des directives européennes, et notamment de la Stratégie de Lisbonne depuis 2000, l'insertion professionnelle des étudiants et leur « employabilité » sont devenues des enjeux de politique publique. Le développement significatif des formations professionnalisantes et l'avènement de l'approche par compétences rompent avec le fonctionnement traditionnel de l'université axé sur la transmission des connaissances. Cette rupture est d'autant plus significative que la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, en introduisant les blocs de compétences et en les mettant en relation avec les dispositions relatives aux formations éligibles au compte personnel de formation (CPF), modifie la finalité même des diplômes universitaires, comme en témoigne désormais la double finalité de la licence générale³³ – chaque mention devant désormais être organisée selon un référentiel d'activités professionnelles, un référentiel de compétences (article 3 de l'arrêté du 30 juillet 2018) et un référentiel d'évaluation³⁴.

La professionnalisation à l'université recouvre essentiellement deux dimensions : l'acquisition de compétences professionnelles reconnues et l'accompagnement des étudiants tout au long de leur cursus en vue de leur future insertion sur le marché du travail. Une mission de l'IGÉSR a mis en évidence en 2019 qu'environ la moitié des 1 558 000 étudiants inscrits à l'université (hors doctorants) était engagée dans des formations professionnelles (DUT, licence professionnelle, master, formations d'ingénieurs, etc.)³⁵. Cette même mission a souligné la difficulté à qualifier une formation de « professionnalisante » au regard de la seule insertion, tant la double finalité (insertion professionnelle et poursuite d'études) s'impose comme la norme en matière de formation, quelle que soit la formation concernée.

La professionnalisation qui affecte l'ensemble du premier cycle universitaire vise à permettre l'émergence de parcours de formation personnalisés, sécurisés favorisant l'insertion professionnelle. De façon plus générale, la mission observe que les universités recourent à un large éventail de dispositifs destinés à prendre en compte la question de l'insertion professionnelle, développent l'apprentissage et l'alternance sous toutes ses formes et multiplient les possibilités de stages (voir annexe 9). Au cours de l'année universitaire 2020-2021, le SIES estime qu'un tiers des étudiants inscrits en formation initiale à l'université ou dans un établissement assimilé (y compris les écoles d'ingénieurs intégrées aux universités) ont réalisé un stage, près des trois-quarts de ces stages se déroulant dans la région d'étude des étudiants. Bien que plus faible en licence générale que dans d'autres cursus (DUT, formations d'ingénieurs, etc.), la proportion d'étudiants réalisant un stage augmente néanmoins au cours des trois années de formation³⁶. Certaines

³³ Aux termes de l'article 2 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence « *La licence atteste l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences dans un champ disciplinaire ou pluridisciplinaire. Elle prépare à la poursuite d'études en master comme à l'insertion professionnelle immédiate après son obtention et est organisée pour favoriser la formation tout au long de la vie* ». L'arrêté du 1^{er} août 2011 prévoyait déjà que la licence préparait à l'insertion professionnelle, mais l'arrêté de 2018 a précisé que cette insertion pouvait être « immédiate ».

³⁴ Voir notamment les principes de structuration des référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation pour les mentions de la nomenclature nationale de licence générale édictés en juillet 2019 par la DGESIP (voir annexe 7) https://services.dgesip.fr/fichiers/2019_Referentiels_certifications_professionnelles_licences_generales.pdf

³⁵ Éric Piozin, Astrid Kretchner, Olivier Rey, Claudine Picaronny (2020). La mission d'insertion professionnelle de l'université : bilan dix ans après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (rapport n° 2020-101). IGÉSR.

³⁶ Les stages concernent moins de deux étudiants sur dix dans le cursus de licence générale. Cf. Plus de sept stages universitaires sur dix s'effectuent dans la région d'étude, note flash du SIES, n° 27, octobre 2022. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-10/nf-sies-2022-27-24586.pdf>

formations vont jusqu'à intégrer un stage obligatoire, voire développent en troisième année de licence des parcours mixtes avec recours à l'apprentissage. Il s'agit là d'une réponse au moins partielle aux difficultés financières évoquées par de nombreux étudiants auditionnés par la mission (42 des stagiaires percevant une gratification)³⁷. Certains étudiants privilégient ce type de formation, qui leur permet de conjuguer poursuite d'études et autonomie financière.

Une licence générale en apprentissage à Sorbonne Université

Sorbonne Université propose de nombreuses formations en apprentissage au niveau licence sans qu'il s'agisse de licences professionnelles. Celles-ci reposent sur des partenariats avec la chambre de commerce et d'industrie Paris Île-de-France au sein du centre de formation d'apprentis (CFA) des Sciences et du CFA d'une école d'ingénieur, ainsi qu'avec plusieurs autres CFA. Le diplôme de licence générale par apprentissage est obtenu dans les mêmes conditions que pour une formation sous statut étudiant. Les apprentis suivent les mêmes enseignements de majeure de leur discipline. Les enseignements spécifiques qui leur sont dédiés font en revanche l'objet d'une mise en œuvre concrète en entreprise. L'université propose ainsi des parcours en apprentissage pouvant se dérouler entièrement en alternance. Ainsi, la troisième année d'une licence peut-être réalisée en apprentissage, qui peut être poursuivie en master. En effet, la poursuite d'étude après un parcours de licence en apprentissage est possible. Elle est soumise aux mêmes règles de sélection en master que pour des étudiants en formation initiale. (Source : à partir des entretiens menés par la mission)

Le développement du bachelor dans et en dehors de l'université

Comme l'a souligné en 2017 une mission de l'IGÉSR³⁸, le développement du *bachelor* dans l'enseignement supérieur privé principalement modifie l'organisation et le fonctionnement du premier cycle universitaire.

Le bachelor des écoles de commerce, avec sa double finalité d'insertion et de poursuite d'études – l'expérience internationale venant consolider le modèle – se positionne de plus en plus comme une alternative aux formations universitaires, perçues comme plus académiques. Il représente aussi une alternative au concours d'entrée en grande école et donc au passage par une CPGE. Cette image du *bachelor* est renforcée aux yeux des futurs étudiants par une puissance de communication sans commune mesure avec celle du service public en raison de la manne des droits d'inscription perçus. Le service public subit ainsi, comme a pu le constater la mission, une concurrence qualifiée de déloyale par certains de ses interlocuteurs, dans la mesure où ces formations ne bénéficient pas toutes de la reconnaissance de leurs diplômes par l'État et où leur qualité peut s'avérer très inégale.

Le bachelor semble répondre aux attentes des étudiants en matière de parcours sécurisés, tant vers l'insertion professionnelle que vers la poursuite d'études, comme en témoigne récemment le *bachelor* pluridisciplinaire créé conjointement par l'Essec et l'Université de Cergy³⁹. Cet engouement pour le *bachelor* illustre le décalage déjà observé par l'IGÉSR en 2017 entre une offre qui se veut professionnalisante à bac + 3 ou + 4 et une demande sociale qui s'exprime avant tout en faveur d'une poursuite d'études jusqu'au niveau bac + 5⁴⁰. Tout se passe en fait comme si la possibilité d'une insertion professionnelle venait sécuriser la poursuite d'études, en offrant une forme de « parachute » en cas d'interruption de ces dernières, au prix de frais d'inscriptions élevés (toutefois largement compensés aujourd'hui par le développement de

³⁷ *Ibid.* Dès lors que la présence d'un stagiaire dans l'organisme d'accueil excède deux mois (44 jours), l'article L. 124-6 du code de l'éducation prévoit une gratification minimale pour les stagiaires.

³⁸ Isabelle Roussel, Philippe Bézagu, Marc Foucault, Christine Gavini-Chevet (2017). Le bachelor : état de lieux et perspective, (rapport n° 2017-081 septembre 2017). IGÉSR. Le développement du bachelor est un phénomène récent, du moins en France ; les premières à utiliser le terme sont les chambres de commerce et d'industrie (CCI), qui créent leur marque « bachelor des CCI » en 2007. Au début des années 2010, les grandes écoles de management décident de compléter leur offre en ouvrant des formations à bac + 3 ou bac + 4, qui prennent elles aussi l'appellation bachelor.

³⁹ Le bachelor pluridisciplinaire ACT prépare à la conduite de projets au service des transitions écologiques, citoyennes et sociétales et accueille 25 étudiants : voir <https://bacheloract.fr>

⁴⁰ Le bachelor est présenté par les établissements qui le proposent comme un diplôme d'insertion, à forte dimension professionnalisante. Il est également perçu par les étudiants et les familles comme un titre susceptible d'ouvrir l'accès à des emplois de niveau « cadre ». Toutefois, la mission avait relevé deux limites à cette présentation : la première était la forte proportion d'étudiants qui poursuivaient leur formation au-delà du bachelor ; la seconde était le faible taux d'insertion sur des emplois de cadres en cas de sortie à bac + 3. Cf. IGÉSR. Le bachelor : état de lieux et perspective, *op. cit.*

l'apprentissage). L'obtention d'un diplôme intermédiaire, jointe à la possibilité de poursuivre au-delà de l'obtention du diplôme notamment vers le diplôme grande école, constitue pour ces établissements, un puissant outil de communication en faveur du bachelor.

**Deux bachelors d'écoles de management avec des positionnements très différents
mais qui poursuivent tous deux une double finalité, d'insertion immédiate et de poursuite d'études**

Le bachelor in business administration (BBA) « Programme supérieur de management international de l'entreprise » de l'EDHEC est un bachelor en quatre ans qui allie formation académique, échanges internationaux et stages en entreprise. À l'issue des quatre années d'études, les étudiants obtiennent un diplôme de niveau bac + 4 reconnu et visé par l'état. Ils peuvent alors entrer dans la vie active ou poursuivre leurs études. La part des titulaires du BBA qui demande à poursuivre en master 2 (65) ne cesse d'augmenter, y compris parmi les inscrits en apprentissage.

Le bachelor « Responsable marketing commercialisation et gestion » de l'EGC Lille, visé par l'État, poursuit également une double finalité d'insertion professionnelle et de poursuite d'études. Alors qu'en 2017, les effectifs de troisième année en apprentissage avaient doublé, la demande de poursuite d'études, le plus souvent en alternance, concerne aujourd'hui près des deux tiers des étudiants. Tous les étudiants rencontrés par la mission ont indiqué vouloir poursuivre en master d'école de management, ce qui est généralement le cas, notamment parce que les perspectives en matière de rémunération y sont plus attractives⁴¹.

(Source : à partir des entretiens menés par la mission)

Accessible jusqu'alors après une formation de niveau bac + 2, la licence professionnelle est devenue depuis la réforme de la licence en 2019 une formation à durée variable. Elle permet l'acquisition de 60, 120 ou 180 ECTS, favorisant ainsi le développement de passerelles entre les formations aux différentes étapes du premier cycle. Lorsqu'elle est portée par un IUT, elle prend le nom d'usage de « bachelor universitaire de technologie » (BUT) avec des frais d'inscription identiques à ceux de la licence professionnelle. La coexistence qui en résulte de deux types de licences professionnelles tend à complexifier un paysage déjà peu lisible pour les élèves et leur famille. Conscients de l'appétence des étudiants pour une poursuite d'études en master, plusieurs responsables d'IUT ont fait part à la mission de leurs inquiétudes tant sur leur capacité à atteindre les objectifs assignés en matière d'accueil des bacheliers technologiques – alors même que le vivier se réduit dans le secteur de la production – que sur le choix des étudiants à l'issue de la deuxième année du BUT, tentés d'intégrer une grande école (en s'assurant ainsi l'accès au niveau bac + 5) ou de poursuivre en troisième année de BUT, alors que l'accès en master ne leur est pas garanti à l'issue d'une licence professionnelle. Dans ce contexte, la troisième année du BUT revêt une dimension stratégique pour les IUT, qui sont conduits à reconsidérer l'ensemble de leur offre de licences professionnelles en un an⁴² pour assurer l'économie générale d'une formation qui se déroule désormais en trois ans. À la difficulté à anticiper le comportement des étudiants à l'issue de la deuxième année s'ajoutent les incertitudes relatives à la poursuite d'études des étudiants de BTS. Formations professionnelles par excellence, les sections de techniciens supérieurs accueillent chaque année plus de 250 000 étudiants. La reconfiguration de l'offre de licences professionnelles en un an et la probable réduction de leur nombre posent, dès lors, la question de la possibilité offerte aux quelques 160 000 diplômés de BTS de poursuivre au moins jusqu'au niveau bac + 3, voire au-delà. L'équilibre entre les formations courtes professionnalisantes s'en trouve ainsi modifié et leur avenir même placé sous le signe de l'incertitude, ce qui complexifie encore le paysage des formations post-baccalauréat et le choix des futurs étudiants entre BTS, BUT et *bachelor* – au risque de renforcer encore l'attractivité de ce dernier malgré les droits d'inscription demandés.

Rationaliser l'offre de formation professionnalisantes

Le développement des parcours professionnalisants à l'université visant une insertion professionnelle immédiate contribue lui aussi à rendre moins lisible l'offre de formation post-baccalauréat. Les étudiants interrogés sur ce point par la mission n'ont qu'une vague idée de l'existence de ces parcours, qu'ils

⁴¹ À titre de point de repère, un diplômé de master touche 320 € de plus par mois qu'un étudiant de licence professionnelle, DEPP, SIES, Repères et références statistiques, 7.27, MENJ - MESR, 2022, p. 255.

⁴² Il s'agit d'une troisième année de licence professionnelle préparée après un cycle général de deux ans. Certaines de ces licences correspondent à la troisième année du BUT et ont donc vocation à intégrer le nouveau dispositif.

découvrent généralement après leur entrée à l'université. Outre le fait que ces parcours sont le plus souvent méconnus des étudiants, il est permis de s'interroger sur la pertinence même d'une offre qui se trouve en concurrence au moins partielle avec celle portée par les lycées (mentions complémentaires, formations d'initiatives locales, classes passerelles), alors même que ces derniers peinent à optimiser leurs capacités d'accueil et comptent de nombreuses places vacantes.

Ainsi, au-delà de la licence, la mission recommande de réguler l'offre de formation professionnalisantes en mobilisant les formations et les capacités d'accueil existantes. Il conviendrait pour cela de rationaliser l'offre en STS, de faciliter les réorientations précoces souhaitées par les étudiants de la licence vers les BTS et d'augmenter le nombre de places en BUT. En effet, les effectifs des IUT ont très peu évolué, passant de 116 000 étudiants en 2000 à 115 861 en 2021 alors que dans le même temps les effectifs à l'université passaient de 1 396 000 étudiants à 1 687 000 étudiants (+ 20 %) et ceux des écoles de management de 63 000 étudiants en 2000 à 219 000 en 2020 (+ 247 %)⁴³. L'association des directeurs d'IUT propose ainsi de créer 15 000 places en première année de BUT à l'horizon 2027⁴⁴. La mission évalue le coût de ces places à 146 M€ (en retenant le coût d'un étudiant en BUT établi par le conseil d'analyse économique)⁴⁵.

La mission estime qu'une partie des étudiants qui n'obtiennent pas la moitié des crédits de la première année de licence pourrait être intéressée par de telles réorientations. Ainsi, d'autres solutions de poursuite d'études dans des formations plus adaptées par leur durée, leur contenu ou leurs modalités pédagogiques à leur profil et/ou à leur projet pourraient être proposées aux 30 % d'étudiants qui obtiennent moins de 33 ECTS et arrêtent leurs études ou changent de filière⁴⁶. Cette redistribution des flux à l'entrée dans l'enseignement supérieur, engagée avec la loi ORE, le déploiement de Parcoursup et les mesures en faveur de l'accès des bacheliers technologiques et professionnels à l'IUT et en STS, doit être poursuivie et amplifiée, de façon à permettre à tous les néo-bacheliers de trouver une place là où ils ont une chance de réussir. Plusieurs établissements, comme l'université de Cergy ou l'université Paris-Est-Créteil, ont ainsi entrepris de développer des formations professionnelles susceptibles d'accueillir une partie du public admis aujourd'hui en licence générale.

Parallèlement, il s'agit de conduire jusqu'au diplôme un plus grand nombre d'étudiants susceptibles de réussir en faisant évoluer le modèle pédagogique de la licence en développant la proximité pédagogique, en améliorant notamment l'accompagnement, le suivi et la manière d'encadrer les étudiants. La mission sur la mesure de la réussite au regard de la loi ORE a ainsi établi que le passage en deuxième année de licence des étudiants ayant validé plus de la moitié de leurs ECTS sans parvenir à en valider 60 permettrait d'améliorer le taux de réussite, tous baccalauréats confondus, de près de huit points⁴⁷. Parmi les évolutions possibles de la licence, la mission recommande de favoriser les parcours permettant une spécialisation progressive et ménageant la possibilité d'une poursuite d'études comme d'une insertion professionnelle, à l'image des licences générales en apprentissage.

Recommandation n° 7 : recalibrer l'offre de formation professionnalisante de façon à accueillir un nombre d'étudiants équivalent à celui des inscrits en première année de licence obtenant moins de 33 ECTS, soit environ 62 000 étudiants :

- en créant 15 000 places en BUT, pour un coût de 146 M€ la première année ;
- en rationalisant l'offre de formation en BTS au regard des capacités d'accueil et des poursuites d'études ;
- en développant des parcours en licence qui offrent la possibilité d'une ou plusieurs années en apprentissage.

⁴³ Cf. note flash du SIES n° 12, juin 2022 sur Les effectifs universitaires en 2021-2022.

⁴⁴ Voir les propositions de l'Assemblée des directeurs d'IUT : <https://fr.calameo.com/read/0047664664ae36b3a4b66>. Ces potentielles créations de place en BUT ont été prises en compte dans les effectifs pour le chiffrage par la mission de l'augmentation des taux d'encadrement en licence, voir infra.

⁴⁵ Bennani Hamza, Dabbaghian Gabriele, Péron Madeleine (2021). Les coûts des formations dans l'enseignement supérieur français : déterminants et disparités. Conseil d'analyse économique, focus n° 074-2021, décembre 2021.

⁴⁶ SIES, Crédits ECTS et effets de la loi ORE : une première mesure, juin 2020.

⁴⁷ IGAENR, Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE, rapport n° 2019-069, juillet 2019, p. 32.

2.2. L'actuelle mise en œuvre de l'approche par compétences bouleverse l'offre de formation, notamment à l'université

Présente dans les discours et les pratiques depuis près de trente ans, la notion de compétence⁴⁸ est aujourd'hui considérée par les pouvoirs publics et l'ensemble des acteurs institutionnels comme l'un des éléments structurants du marché du travail et de la relation formation - emploi⁴⁹. Toutefois, alors même qu'elle visait à dépasser une relation formation-emploi fondée sur le diplôme et la qualification, le discours sur les compétences a progressivement revêtu une dimension « adéquationniste », qui subsiste encore aujourd'hui.

Si la mission n'a pas observé d'opposition forte au principe même de l'approche par compétences – bien que certains la considèrent comme « vide de sens » – les auditions ont révélé la crainte, chez de nombreux acteurs, d'une dérive utilitariste de la formation, voire d'une remise en cause des missions de l'université. Ce sentiment est d'autant plus prégnant en licence générale que la notion même de compétence n'a véritablement de sens que dans un contexte professionnel. Ainsi les équipes pédagogiques, bien que conscientes de la nécessité d'adapter leurs dispositifs de formation à l'hétérogénéité croissante des publics accueillis, perçoivent-elles un décalage entre le principe de l'approche par compétences et la difficulté dans laquelle elles se trouvent, de le mettre en œuvre.

La professionnalisation des formations requiert un important travail d'ingénierie pédagogique et de développement de relations avec les professionnels, auquel les équipes, n'ont pas toujours le temps de se consacrer. Enfin, les pratiques pédagogiques inhérentes à l'approche par compétences se heurtent aux taux d'encadrement des formations universitaires, qui constituent aujourd'hui un obstacle à l'individualisation des parcours et laissent craindre que l'obligation de définition de blocs de compétence prévue notamment par l'arrêté licence de juillet 2018 ne tarde à être respectée partout.

Un exemple de NCU fondé sur l'approche par compétence : « Parcours de réussite en Licence universitaire à développement expérientiel » (PRÉLUDE)

L'université polytechnique des Hauts-de-France (UPHF) et l'institut catholique de Lille (ICL) mènent depuis 2018 une réflexion commune pour transformer leur offre de premier cycle et créer des parcours de réussite intégrant transdisciplinarité et approche par compétences. Le projet PRÉLUDE repose à la fois sur un diplôme, sur un modèle de formation et sur un accompagnement des étudiants tout au long de leur cursus. L'approche par blocs de compétences (dits « *knowledge box* » ou « *maker box* ») est au cœur du projet avec une transformation progressive de l'ensemble de l'offre en blocs de compétences et de connaissances. Dans d'autres universités où s'est rendue la mission, cette évolution résulte tantôt d'une réflexion sur les contenus de formation et sur l'évaluation des compétences (comme pour la licence de droit de l'institut catholique de Lille), tantôt d'une démarche essentiellement formelle consistant à classer les unités d'enseignement existantes au sein de blocs de compétences, sans réel impact sur les pratiques pédagogiques ni sur l'évaluation.

(Source : à partir des entretiens menés par la mission)

La définition législative des blocs de compétences est prévue à l'article L. 6113-1 du code du travail : « *Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées* ». Il en résulte deux conséquences importantes. D'une part, les certifications professionnelles

⁴⁸ Il n'existe pas une définition unique de la compétence. De nombreux auteurs ont défini cette notion. Nous retiendrons notamment les définitions suivantes : « *La compétence peut être envisagée comme la mobilisation de manière pertinente de ses ressources (par exemple : savoirs, savoir-faire techniques, savoir-faire relationnel) et de celles de son environnement dans des situations diverses pour exercer une activité en fonction d'objectifs à finalité professionnelle à atteindre* » in Note sur les référentiels d'activités, de compétences et d'évaluation, France compétences, 27 juin 2019.

<https://www.francecompetences.fr/app/uploads/2019/06/Note-sur-les-référentiels-d'activités-de-compétences-et-d'évaluation-ml-.pdf> et « *Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison*

efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations », Jacques Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke sur L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation.

⁴⁹ Marième Diagne, Vincent Donne (Rap.) (2021). Quelle place pour les compétences dans l'entreprise ? Renouveler les approches pour refonder les pratiques, (rapport du Réseau emplois compétences, avril 2021).

doivent être découpées en blocs de compétences pour pouvoir être inscrites au RNCP ; d'autre part, un même bloc ne peut se réduire à une seule compétence et doit être constitué de compétences qui lui sont spécifiques. Ainsi, la même compétence ne peut figurer dans plusieurs blocs d'une même certification professionnelle.

Cette logique de blocs de compétences est très présente dans le cadre des appels à projet relatifs aux nouveaux cursus universitaires (NCU), avec une mise en œuvre progressive et parfois retardée notamment du fait de la crise sanitaire. La création des blocs de compétences définis comme les éléments d'une certification professionnelle ou d'un diplôme est censée permettre à terme la modularisation et l'individualisation de la formation. Capitalisables, les blocs permettent de faire dialoguer diplômes, titres, certifications et qualifications professionnelles à partir d'un langage commun fondé sur la lisibilité des compétences proposées – chacun pouvant élaborer son parcours de formation en fonction de ses besoins et le suivre à son rythme. La capitalisation de blocs, couplée ou non avec la validation des acquis de l'expérience (VAE), doit ainsi faciliter l'accès à la diplomation en levant les contraintes de temps et de lieu auxquelles étaient jusqu'alors soumise l'obtention d'un diplôme professionnel.

L'approche par compétences implique toutefois l'existence d'un lien entre bloc et activité professionnelle, sans pour autant que les périmètres soient identiques. Les blocs relèvent en effet d'une logique de certification, qui se différencie nettement de la logique de formation jusque-là dominante⁵⁰. L'évaluation porte moins sur le processus (l'acquisition des connaissances) que sur le résultat. Réglementairement, l'obtention du diplôme équivaut à la validation de l'ensemble des blocs figurant sur la fiche RNCP correspondant à la formation. À l'inverse, l'acquisition de tous les blocs d'un diplôme ne vaut pas validation du diplôme, celui-ci n'étant pas réductible à la somme des blocs qui le composent. Ainsi coexistent aujourd'hui à l'université deux systèmes de validation : l'un, fondé sur les ECTS, l'autre sur les blocs de compétences, qui doivent correspondre à des activités référencées par le ministère ou l'organisme certificateur.

L'article 9 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence, en évoquant les blocs de connaissances et de compétences⁵¹, met fin par ailleurs au principe de compensation semestrielle ou annuelle des résultats entre blocs de compétences. Bien qu'il laisse aux établissements la liberté de fixer les modalités de compensation⁵², il réduit considérablement le champ et la portée de cette dernière, qui ne peut plus intervenir qu'entre unités d'enseignements au sein d'un bloc de compétences, selon des modalités définies par chaque établissement. La mission a pu constater que ce point constituait une source d'inquiétude pour de nombreux étudiants et enseignants qui anticipent une détérioration des taux de réussite en licence. C'est d'ailleurs le cas dans l'une des formations observées par la mission, qui a vu son taux de réussite chuter d'environ 10 à la suite de la mise en œuvre entre 2018 et 2020 des nouvelles règles de compensation. Dans d'autres cas, les effets de ces dernières peuvent être atténués par les jurys, qui disposent d'une vision d'ensemble des résultats et de la progression de l'étudiant.

Les auteurs du rapport de l'IGÉSR sur la mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE soulignent à cet égard que la compensation reste « *un mécanisme essentiel à la réussite étudiante* » et qu'elle « *constitue un point de vigilance très important dans le cadre de la mise en œuvre des blocs de compétence* »⁵³. La mission ne peut que reprendre à son compte cette recommandation et plaider, comme semble au demeurant l'appeler de ses vœux France compétences, pour une approche non dogmatique des blocs de compétences et pour le maintien d'un système de compensation aujourd'hui nécessaire à la réussite des étudiants.

⁵⁰ Voir https://services.dgesip.fr/fichiers/2019_Referentiels_certifications_professionnelles_licences_generales.pdf

⁵¹ « *Sur un plan pédagogique, les parcours de licence sont organisés en semestres, en blocs de connaissances et de compétences et en unités d'enseignement, afin de séquencer les apprentissages* », article 9 de l'arrêté du 30 juillet 2018.

⁵² L'article 16 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence précise que la compensation « *s'effectue au sein des unités d'enseignement définies par l'établissement. Elle s'effectue également au sein de regroupements cohérents d'unités d'enseignement, organisés notamment en blocs de connaissances et de compétences clairement identifiés* ».

⁵³ Pascal Aimé, Philippe Bézagu, Mélanie Caillot (2020). Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE Année 2018-2019 (rapport n° 2020-013). IGÉSR.

Recommandation n° 8 : renforcer l'accompagnement des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de l'approche par compétences afin de faciliter sa généralisation et introduire la possibilité d'une compensation partielle entre blocs de compétences.

3. Des politiques d'orientation confrontées à la diversification de l'offre de formation

3.1. Un enjeu en matière d'orientation qui reste considérable au regard d'une forte demande d'accompagnement

Alors que plus de 21 000 formations conduisant à des diplômes reconnus par l'État sont accessibles sur la plateforme Parcoursup et que l'information disponible sur ces formations est de plus en plus abondante, le rapport de l'IGÉSR sur l'orientation de la quatrième au master souligne que les futurs étudiants « *sont aujourd'hui demandeurs d'un accompagnement adapté à leurs besoins – lequel peine manifestement à se mettre en place* »⁵⁴.

Les étudiants rencontrés par la mission estiment dans leur grande majorité ne pas avoir été suffisamment accompagnés dans leur orientation vers les études supérieures. Ces témoignages rejoignent les résultats de nombreuses enquêtes. Ainsi, un sondage réalisé par l'institut Opinionway en 2018 fait apparaître que plus des deux tiers auraient souhaité être mieux informés et conseillés, notamment au lycée, sur les différentes filières post-baccalauréat et sur leurs débouchés⁵⁵.

Les interlocuteurs de la mission comme ceux des auteurs du rapport thématique sur l'orientation soulignent le progrès que représente Parcoursup en matière d'accès à l'information. La plateforme porte en effet à la connaissance de tous les élèves, indépendamment de leur milieu socio-culturel, l'ensemble des formations existantes et objective les choix possibles en indiquant les attendus, les taux de réussite et les débouchés de chacune d'entre elles. Elle contribue de ce fait à renforcer l'équité entre les candidats à la poursuite d'études. Mais de nombreux chefs d'établissement et professeurs, s'ils jugent que Parcoursup permet une bonne compréhension des attendus de la plupart des filières, pointent le risque d'un excès d'information qui peut faire obstacle à son appropriation par les futurs étudiants. D'où la nécessité d'un accompagnement renforcé, afin de donner aux élèves et à leur famille des clés d'analyse et de compréhension des informations mises à leur disposition. Or, sur ce point, le bilan provisoire des mesures d'application de la loi ORE apparaît en demi-teinte. Certes, la réforme a replacé l'orientation vers les études supérieures au centre des préoccupations des familles et en a fait un nouvel enjeu de politique publique. Pour autant, si Parcoursup offre de nouvelles fonctionnalités, l'essentiel, en matière d'orientation, ne réside pas dans la plateforme elle-même⁵⁶ mais dans la dynamique qui lui est associée pour offrir un accompagnement personnalisé au lycée dans le cadre du continuum bac – 3 / + 3. Cette dynamique appelle trois remarques.

La première concerne la mise en place depuis décembre 2017 de deux professeurs principaux, qui a créé les conditions d'un meilleur accompagnement des lycéens. Ainsi 53 des étudiants interrogés en 2019 par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) déclarent-ils avoir eu des entretiens personnalisés et 59 des échanges plus informels avec leurs professeurs principaux, tant sur le déroulement de la procédure que sur leur choix d'orientation. Les deux tiers d'entre eux (66) se déclarent par ailleurs satisfaits ou très satisfaits de l'accompagnement assuré par ces derniers⁵⁷. De leur côté, les professeurs principaux ont, pour la plupart, le sentiment de « *se trouver en première ligne, faute d'une véritable politique d'établissement* », et souhaiteraient consacrer davantage de temps à la découverte de la plateforme et à l'exploitation des informations qu'elle recèle sur le contenu des formations, leur attractivité et leurs attendus⁵⁸. Le rôle qui leur

⁵⁴ L'orientation, de la quatrième au master, Rapport thématique annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, octobre 2021, p. 233.

⁵⁵ Opinionway, Enquête sur l'orientation des étudiants : les principaux enseignements, 2018.

⁵⁶ L'enquête réalisée en septembre 2020 par l'institut IPSOS pour le compte du MESRI révèle que la plateforme, et notamment le moteur de recherche des formations, sont perçus comme plus utiles pour recueillir de l'information sur les formations recherchées (entre 68 % et 72 %) que pour identifier des formations auxquelles les candidats n'avaient pas pensé (39 %).

⁵⁷ Cf. L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup, des stratégies et des jugements socialement différenciés, OVE infos, septembre 2019, p. 4.

⁵⁸ IGÉSR. L'orientation de la quatrième au master, *op. cit.*, pp. 195-196.

est désormais confié pose par ailleurs la question de leur formation, que la plupart jugent insuffisante, évoquant « *leur méconnaissance des différentes filières de l'enseignement supérieur et de leurs attendus, trop généraux à leurs yeux pour être réellement exploitables dans un contexte d'évolution rapide des formations* »⁵⁹. La mission rappelle à cet égard que la circulaire du 10 octobre 2018 sur le rôle des professeurs principaux recommande fortement aux services académiques de proposer à ces derniers une formation qui leur permette de remplir pleinement la mission qui leur est confiée.

La seconde remarque porte sur la mise en œuvre des 54 heures annuelles dédiées à l'accompagnement à l'orientation de la seconde à la terminale dans le cadre de la réforme du lycée et des 265 heures dédiées dans la voie professionnelle à la consolidation des acquis, à l'accompagnement personnalisé et au choix de l'orientation. La mission rejoint sur ce point les conclusions du rapport parlementaire sur l'accès à l'enseignement supérieur de juillet 2020, réalisé avec le concours de la Cour des comptes, qui regrette que ce volume horaire ne soit pas inscrit dans la grille horaire des enseignements obligatoires, contrairement aux heures d'accompagnement personnalisé, les établissements étant contraints « *d'arbitrer entre l'orientation, les enseignements optionnels et les dédoublements* »⁶⁰. De fait, la mission a constaté, comme avant elle les correspondants académiques de l'IGÉSR, que les 54 heures étaient rarement mises en œuvre au lycée. La mission souscrit en conséquence à la recommandation de la Cour des comptes d'inscrire un nombre d'heures annuelles consacrées à la mission d'orientation dans les obligations de service des professeurs chargés à titre principal de l'orientation – lesquelles s'ajouteraient à leurs obligations horaires d'enseignement en contrepartie d'une augmentation de leur rémunération⁶¹ – et d'inscrire dans l'emploi du temps des élèves des lycées généraux et technologiques les 54 heures annuelles consacrées à l'orientation.

La troisième remarque concerne la difficulté des équipes éducatives et pédagogiques à se saisir de l'orientation au lycée et à offrir aux futurs étudiants un véritable accompagnement. Le rapport thématique souligne ainsi que la politique d'orientation des établissements se heurte à la méconnaissance du parcours de leurs anciens élèves dans les formations post-baccalauréat. Il n'existe en effet aucun suivi de cohorte et les seuls éléments dont disposent les proviseurs et les professeurs au lycée sont le plus souvent issus de Parcoursup.

Certes, des initiatives locales existent. Ainsi, à Lille, les proviseurs des lycées partenaires du programme « Demain l'université » sont-ils destinataires chaque année des données relatives au parcours de leurs anciens élèves inscrits à l'université. La mission a toutefois constaté que la plupart des universités où elle s'est rendue ne communiquaient pas ce type de données aux lycées de leur bassin principal de recrutement. Quand c'est le cas, ces retours d'information présentent rarement un caractère systématique et bénéficient le plus souvent à un nombre limité d'établissements. De même, en CPGE, quand les bulletins scolaires sont envoyés aux lycées d'origine, cela débouche rarement sur des échanges concrets – lesquels interviennent plutôt lors des échanges entre enseignants au sein même du lycée.

Cette situation est d'autant plus dommageable que les professeurs principaux jouent fréquemment un rôle de prescripteurs et devraient avoir à leur disposition tous les éléments nécessaires pour éclairer utilement les élèves. Tous les proviseurs interrogés en 2020 par les correspondants académiques de l'IGÉSR ont ainsi exprimé le souhait de disposer de données relatives à la poursuite d'études et à la réussite de leurs anciens élèves dans les formations post-baccalauréat, comme le préconisait déjà il y a plus de dix ans le délégué interministériel à l'orientation⁶². Ceci implique de mettre à la disposition des lycées l'ensemble des données

⁵⁹ *Ibid.* Selon un sondage réalisé par la Cour des comptes, 24 % des professeurs principaux de terminale estimaient encore que l'orientation ne faisait pas partie de leurs attributions et 85 % des professeurs principaux déclaraient n'avoir reçu aucune formation spécifique pour exercer leur mission d'orientation.

⁶⁰ Rapport d'information déposé par le comité de contrôle et d'évaluation des politiques publiques sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur et présenté par M. Régis Juanico et Mme Nathalie Sarles, juillet 2020. Les auteurs du rapport évoquent au sujet de l'accompagnement à l'orientation « *une organisation complexe et une mise en œuvre laborieuse* » et qualifient l'orientation elle-même de « *maillon faible de l'accès à l'enseignement supérieur* ».

⁶¹ La Cour plaide également pour une certification complémentaire et une habilitation à l'accompagnement à l'orientation par la création d'une certification complémentaire d'accompagnateur et de formateur de l'éducation à l'orientation pour les professeurs. Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants, février 2020.

⁶² Bernard Saint-Girons (2009). Renforcer l'orientation active. Pour une transition réussie du lycée vers l'enseignement supérieur, rapport à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, juillet 2009.

relatives à la poursuite d'études et à la réussite de leurs élèves dans les formations post-baccalauréat, en créant un système d'information efficace et des enquêtes annuelles permettant de rendre compte de la situation de chaque étudiant.

Les délégations académiques à l'information et à l'orientation (DRAIO) et les services académiques d'information et d'orientation (SAIO) apparaissent comme les mieux placés pour organiser ce retour d'information vers les lycées. Ils doivent jouer un rôle d'interface avec les établissements d'enseignement supérieur en collectant, traitant et diffusant auprès des équipes de direction les données fournies par ces derniers. Il convient également, au moment où se met en place l'évaluation des établissements, de prendre en compte dans cette dernière le parcours de leurs anciens élèves dans les formations post-baccalauréat.

3.2. Une liaison lycée - université encore trop ponctuelle en dépit d'une prise de conscience de son impact sur la réussite étudiante

Le constat d'une faible structuration des politiques d'orientation vers l'enseignement supérieur et d'une préparation insuffisante des lycéens à la poursuite d'études, notamment à l'université, a conduit en avril 2018 au lancement de l'appel à projets « Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures ». Doté d'une enveloppe initiale de 70 M€ dans le cadre de l'action « Territoires d'innovation pédagogique »⁶³ du PIA 3, cet appel à projets s'articule avec le plan étudiants et avec la réforme de l'accès au premier cycle des études supérieures dans le cadre de la loi ORE. L'objectif est de faire évoluer les pratiques en matière d'information et de conseil en orientation en soutenant des projets qui présentent un caractère fortement structurant, mettent en synergie l'ensemble des acteurs de l'enseignement scolaire, de l'enseignement supérieur, de l'emploi, de l'information et du conseil en orientation et permettent de suivre les parcours des élèves et d'évaluer l'efficacité des actions mises en œuvre. Quatorze projets ont été sélectionnés en mai 2019 et juillet 2020, pour un montant total de 72 M€⁶⁴ (voir la description de plusieurs projets en annexe 12).

Les différentes actions sur lesquelles s'appuient ces projets couvrent l'ensemble des problématiques liées à la transition entre enseignement scolaire et enseignement supérieur (informations, outils numériques, coordination entre acteurs). Ce large éventail d'actions et d'outils dessine les contours de ce que pourrait être la relation entre enseignement scolaire et enseignement supérieur. Il n'est cependant mis en œuvre aujourd'hui que de façon très partielle et ne permet pas encore de fournir aux futurs étudiants tous les éléments d'une orientation réussie, tant en matière d'information que de conseil. Ainsi la transition entre secondaire et supérieur constitue-t-elle trop souvent une rupture, alors qu'elle devrait s'inscrire dans un continuum⁶⁵. À cet égard, la mission s'interroge sur la mobilisation possible de la fin d'année scolaire de terminale afin de renforcer l'acculturation à l'enseignement supérieur.

Du côté des formations sélectives, les lycées proposant des CPGE ou des STS effectuent un important travail d'information auprès des établissements de leur bassin de recrutement. Les professeurs de ces classes s'y rendent généralement chaque année pour présenter leurs formations aux élèves. Pour autant, le nombre et la fréquence de ces visites tend à décroître avec la distance. Les lycées situés en zone rurale, en particulier dans les territoires les plus enclavés, ne bénéficient pas en conséquence de la même information que ceux des grandes agglomérations. La mission a par exemple constaté que de nombreux élèves n'étaient pas informés de l'existence des CPGE ou les connaissaient mal. Cette méconnaissance, jointe à la faible mobilité des jeunes issus de milieux populaires, plus nombreux dans les établissements les plus éloignés des métropoles, constitue un obstacle à la mixité sociale des CPGE auquel il convient de remédier. Concernant les STS, la mission a jugé particulièrement intéressantes les périodes d'immersion proposées par certains

⁶³ https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2018/04/aap_dispositifs_territoriaux_pour_l_orientation_vers_les_etudes_sup_vfinale.pdf

⁶⁴ D'autres actions visant à coordonner les différents acteurs de la formation et de l'orientation ont vu le jour en dehors des projets soutenus par le PIA, comme la création de réseaux régionaux académiques « Accompagnement, information et orientation ». Les proviseurs interrogés par les correspondants académiques de l'IGÉSR sont toutefois réservés sur le bilan de ces actions : « *il y a très peu d'interactions entre les établissements du secondaire et du supérieur. Les enseignants souhaitent des échanges plus précis (critères Parcoursup, taux de réussite en 1^{ère} année) afin de conseiller au mieux leurs élèves* ». IGÉSR. L'orientation de la quatrième au master, *op. cit.*, p. 199.

⁶⁵ Mikaël De Clercq et Cathy Perret (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. Éducation et socialisation, 58.

lycées, comme Gaston Berger à Lille, à des élèves de la voie professionnelle. Elles permettent à ces derniers de se familiariser avec la formation et les plateaux techniques et renforcent leur détermination à poursuivre dans cette voie.

La qualité de l'information en provenance des universités apparaît plus inégale encore, en dépit des progrès accomplis dans ce domaine depuis le développement de l'orientation active en 2009. Certaines ont tissé des liens plus ou moins étroits avec les lycées de leur territoire – à l'écart duquel demeurent toutefois, la plupart du temps, les établissements situés à la périphérie de ce dernier. Si l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence prévoit que les universités « *participent à la phase d'orientation qui précède l'émission des vœux* » et « *prennent part aux dispositifs diversifiés d'information, d'orientation et de réorientation tels que les semaines d'orientation organisées par les lycées* » (article 5), la complexité même de leur offre de formation, la charge de travail des enseignants, qui multiplie déjà les heures complémentaires et les tâches administratives, et le nombre de lycées concernés, surtout dans les grandes métropoles et en Île-de-France, ne leur permettent pas de diffuser dans tous les établissements une information suffisamment complète et détaillée. Cela est d'autant plus dommageable que l'effet d'image, qui tend alors à prévaloir, ne leur est généralement pas favorable.

De nombreux élèves de CPGE ont ainsi indiqué à la mission ne rien savoir de l'université, hormis que les effectifs y étaient très importants et les taux d'encadrement faibles (l'image de l'amphithéâtre jouant à cet égard un rôle de repoussoir). De même, les formations sélectives à l'université souffrent d'un déficit de notoriété, en dépit de leur qualité et des perspectives qu'elles offrent en matière de choix de poursuite d'études. Il en va autrement des cycles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur (CPES), dont la première année se déroule au deux-tiers au lycée et qui, en dépit de leur caractère encore expérimental, jouissent de ce fait d'une plus grande visibilité au sein de l'établissement où ils se situent.

Pour autant, la mission a eu connaissance de nombreuses actions destinées à renforcer le lien lycée-université, tant en matière d'information des futurs étudiants que d'échanges entre professeurs et responsables de formation sur le contenu des enseignements et les pratiques pédagogiques. Outre les traditionnelles présentations de l'offre de formation et les journées « portes ouvertes », désormais organisées par tous les établissements (57 des étudiants interrogés par l'OVE en 2018-2019 s'étaient déjà rendus à l'université avant leur entrée dans le supérieur, dont 41 à l'occasion de ces journées⁶⁶), des périodes d'immersion de longueur variable sont proposées par de nombreuses composantes (voir en annexe 13 des exemples de dispositifs mis en œuvre par les universités pour favoriser la liaison entre secondaire et supérieur). La mission juge particulièrement intéressante à cet égard la création par l'université de Strasbourg dans le cadre du projet NORIA soutenu par le PIA 3 d'une plateforme dédiée à l'organisation de ces journées d'immersion (<https://immersion.projet-noria.fr>), qui intéresse d'autres universités et pourrait devenir une brique de la future plateforme « Avenir » de l'ONISEP.

Elle souligne à cet égard l'importance d'un travail entre les ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur afin de faciliter l'échange d'information et la navigation des étudiants sur ces plateformes, notamment à travers une meilleure articulation des fédérations d'identité⁶⁷. Elle recommande par ailleurs un recours plus systématique aux outils numériques dans l'accompagnement à l'orientation (par exemple en s'appuyant sur les *massive online open courses*, MOOC, d'aide à l'orientation), de façon à toucher un plus large public en optimisant les ressources disponibles et les actions menées. Des webinaires pourraient ainsi être organisés, ainsi que des séances de présentation simultanée en visioconférence par les établissements d'enseignement supérieur de leur offre de formation aux élèves et aux professeurs de plusieurs lycées, en particulier les plus éloignés géographiquement de ces établissements.

Au-delà de la question de l'orientation proprement dite, les échanges entre les équipes pédagogiques des deux niveaux d'enseignement, essentiels à l'établissement d'un *continuum* entre lycée et université, sont encore peu développés et souvent faiblement structurés. Il conviendrait d'organiser, sous l'égide des IA-IPR, des rencontres régulières entre professeurs du secondaire et responsables de formation du supérieur – en y

⁶⁶ L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup, des stratégies et des jugements socialement différenciés, OVE infos, septembre 2019, p. 3.

⁶⁷ Dans le domaine du numérique, une fédération d'identité est un moyen pour partager, entre institutions différentes, des informations à propos d'un utilisateur, l'objectif étant que l'utilisateur n'ait à s'authentifier qu'une seule fois.

associant le cas échéant chefs d'établissement et personnels d'orientation – afin de leur permettre de travailler ensemble sur les attendus des différentes formations, les contenus d'enseignement, les rythmes d'acquisition des savoirs, les progressions pédagogiques et l'acquisition au lycée des compétences nécessaires pour réussir à l'université. Ainsi, les acteurs rencontrés par la mission ont souligné de façon unanime l'intérêt de travailler sur la continuité curriculaire entre secondaire et supérieur. Il serait également souhaitable que des professeurs de lycée participent aux conseils de perfectionnement des formations de licence, comme c'est le cas à l'université Paris-Est-Créteil. Certes, là encore, des initiatives existent mais elles sont encore peu développées.

Au final, le nombre de lycées concernés est un obstacle important à la généralisation des nombreuses démarches entreprises par les établissements. Par ailleurs, le manque de continuité dans les actions menées (dont beaucoup ont été interrompues pendant la crise sanitaire) font obstacle à la constitution d'un véritable écosystème de l'orientation entre secondaire et supérieur et au rapprochement des deux niveaux d'enseignement, qui permettraient de créer un véritable continuum – 3 / + 3 autour de pratiques et d'objectifs communs.

Recommandation n° 9 : consolider le lien entre secondaire et supérieur :

- en mettant réellement en œuvre les 54 h dédiées à l'accompagnement des lycéens à l'orientation ;
- en dotant les lycées des outils d'analyse leur permettant de procéder au suivi de leurs anciens élèves ;
- en assurant aux professeurs principaux une formation sur les attendus, l'organisation et les débouchés des différentes filières ;
- en systématisant la présence d'enseignants du secondaire au sein des conseils de perfectionnement à l'université.

4. Les investissements d'avenir et la loi ORE ont mis opportunément l'accent sur l'accueil, l'accompagnement et l'individualisation des parcours des étudiants

L'individualisation des parcours et l'amélioration du suivi et de l'accompagnement à l'université, notamment en première année de licence, où elles apparaissent comme des conditions mêmes de la réussite étudiante, sont depuis plusieurs années au cœur des préoccupations des pouvoirs publics et des responsables de formation. Après le plan « Réussite en licence » en 2008 et l'appel à projets « Initiatives d'excellence en formations innovantes » (IDEFI) en 2011, l'appel à projet « Nouveaux cursus à l'université » (NCU), lancé en 2017 dans le cadre du troisième programme d'investissements d'avenir (PIA 3) mettait déjà fortement l'accent sur ces deux dimensions complémentaires. L'objectif était en effet de mieux répondre à « l'hétérogénéité de la population étudiante au sein du premier cycle universitaire » en créant « des dispositifs favorisant des parcours plus individualisés »⁶⁸. Le nombre de projets soutenus et le montant des financements accordés – 36 projets bénéficiant de 326 M€ – permettaient d'envisager un impact d'autant plus fort sur l'offre de formation en licence que les porteurs de projet devaient proposer des actions concrètes et de grande ampleur et s'appuyer sur un portage politique clair de la part des équipes de direction des établissements. S'agissant des NCU, la Cour des comptes s'est toutefois interrogée sur le recours à un appel à projets sélectif, qu'elle a jugé « *inadapté dans le cadre d'une stratégie globale de réussite de tous les étudiants car il conduit à ne pas offrir des chances égales de réussite à tous* »⁶⁹. À cet égard, la mission a effectivement constaté des actions en matière d'accompagnement très disparates selon les universités et les composantes, en fonction des moyens qui pouvaient y être consacrés.

La loi ORE du 8 mars 2018, qui vise à renforcer le *continuum* – 3 / + 3 en posant le principe qu'une meilleure orientation suivie d'une affectation prenant davantage en compte le profil de l'étudiant a conforté cette orientation. Elle dispose ainsi que « *l'inscription [en licence] peut, compte tenu, d'une part, des*

⁶⁸ Voir <https://anr.fr/fileadmin/aap/2018/aap-ia-ncu2-2018.pdf>

⁶⁹ Cour des comptes, Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants, février 2020, p. 109.

caractéristiques de la formation et, d'autre part, de l'appréciation portée sur les acquis de la formation antérieure du candidat ainsi que sur ses compétences, être subordonnée à l'acceptation, par ce dernier, du bénéfice des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisé » (article 1^{er}).

Enfin, l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence prévoit que la licence « *favorise la personnalisation des parcours de formation et offre des dispositifs d'accompagnement pédagogique, en tenant compte de la diversité et des spécificités des publics étudiants* » et que chaque étudiant conclut avec l'établissement « *un contrat pédagogique qui précise son parcours de formation et les mesures d'accompagnement destinées à favoriser sa réussite* » ainsi que, le cas échéant, ses modalités pédagogiques et les rythmes de formation spécifiques.

Ces deux textes définissent un ensemble de mesures destinées à renforcer l'accompagnement des inscrits en première année de licence : création de parcours aménagés et adaptés au profil des candidats dont les acquis antérieurs pourraient ne pas être en adéquation avec les attendus de la formation demandée, contrat pédagogique, accompagnement personnalisé par un directeur d'études jouant le rôle de référent pédagogique, contrôle continu enfin, réputé permettre une acquisition des connaissances et compétences plus progressive et plus régulière en même temps qu'il favorise la persévérance et l'assiduité et rend possible en cas de difficultés une remédiation plus précoce et donc plus efficace.

Afin d'accompagner leur mise en œuvre, les universités ont été financées par le plan étudiants à hauteur de 867 M€ sur quatre ans. Pour autant, si près de 70 des crédits alloués par le plan étudiants entre 2018 et 2020 ont été consacrés au recrutement de personnels enseignants, ils n'ont pas permis d'augmenter le taux d'encadrement du fait de l'augmentation concomitante des effectifs et du recours à des vacataires plutôt qu'à des enseignants-chercheurs permanents.

4.1. Des parcours aménagés très divers dont l'efficacité n'est pas suffisamment évaluée

À la rentrée 2019, 25 600 étudiants étaient inscrits en première année de licence dans le cadre d'un aménagement de parcours (contre 14 271 l'année précédente), dont 19 435 néo-bacheliers, soit 9,3 % des néo-bacheliers inscrits en L1 (+ 3,7 points en un an). Le nombre d'universités proposant ces parcours est passé de 46 en 2018-2019 à 62 en 2019-2020⁷⁰. La part des étudiants qui y sont inscrits est néanmoins très variable selon les établissements et les mentions de licence. Elle est particulièrement élevée à l'université polytechnique des Hauts-de-France, où elle atteint presque un tiers de l'effectif (30), à l'université Bretagne-Sud (28) et à l'université de Bordeaux (27). En valeur absolue, les universités Grenoble Alpes, Clermont-Auvergne et de La Réunion sont celles qui en accueillent le plus grand nombre. La proportion varie également selon le domaine de formation dans ces universités, de 14 en droit, sciences politiques, où les très faibles taux d'encadrement constituent un des obstacles à la mise en place de ces parcours, à 25 en lettres et sciences humaines. Les étudiants qui y sont admis ont très rarement obtenu une mention au baccalauréat et ont souvent accumulé un retard scolaire au lycée – deux facteurs statistiquement défavorables à la réussite. Près de la moitié des inscrits dans un parcours aménagé (47) sont des bacheliers technologiques et professionnels, alors qu'ils ne représentent que 17 des inscrits en L1. De même, 75 des bénéficiaires de ces dispositifs ont obtenu une mention passable au baccalauréat, contre seulement 50 des inscrits en L1.

Les parcours aménagés (dits « oui si ») en première année de licence sont proposés selon deux modalités : un cursus avec des enseignements complémentaires (qui concerne un peu plus des deux-tiers des étudiants) ou un cursus allongé avec une première année réalisée en deux ans (un peu moins du tiers).

⁷⁰ Cf. note du SIES n° 3, Parcours des étudiants suivant un aménagement loi ORE, avril 2021.

**Tableau n° 6 : les cursus aménagés des nouveaux bacheliers à l'université
en 1^{ère} année de licence en 2018 et 2019**

	Part des cursus aménagés parmi les néo-bacheliers		Répartition des néo- bacheliers avec cursus aménagés		Répartition de l'ensemble des néo-bacheliers	
	2018-2019	2019-2020	2018-2019	2019-2020	2018-2019	2019-2020
Ensemble	5,6	9,3	100	100	100	100
Bacheliers généraux	3,8	6,1	56	54	82	83
Bacheliers technologiques	14	25	32	33	13	13
Bacheliers professionnels	15	25	13	12	4,9	4,6

Champ : néo-bacheliers inscrits en licence à l'université, note SIES n° 3, Parcours des étudiants suivant un aménagement loi ORE, avril 2021

Source : MESRI-SIES, SISE-Inscriptions 2018 et 2019.

S'il est encore trop tôt pour mesurer précisément l'efficacité des dispositifs d'accompagnement mis en place dans le cadre de la loi ORE, les premiers travaux conduits par l'IGÉSR⁷¹ et par la Cour des comptes entre 2019 et 2021 et les observations réalisées par la mission entre mai et juillet 2022 permettent cependant d'établir quatre constats.

Une faible part des candidats ont accepté une proposition « oui si »

Le premier constat porte sur la faible part des candidats ayant accepté une proposition d'inscription en première année de licence conditionnée par le suivi d'un parcours spécifique (« oui si »). Sur les 172 260 candidats ayant reçu une proposition d'admission de ce type, seuls 13 % ont accepté cette proposition, sans que cela se traduise toujours par une inscription effective dans la formation demandée ni, quand c'est le cas, dans un parcours aménagé⁷². *In fine*, à peine plus de 10 % des néo-bacheliers ayant reçu une proposition « oui si » dans Parcoursup et 65 % de ceux qui l'ont acceptée étaient inscrits en licence à la rentrée 2019 dans le cadre d'un aménagement de parcours⁷³.

Une difficulté à identifier les étudiants les plus à même d'en bénéficier

Le second constat est lié à la difficulté d'identifier avec précision dans Parcoursup les candidats auquel il convient de proposer un parcours aménagé, qui a conduit certains responsables de formation à renoncer à proposer des « oui si ». Chaque université, composante et souvent département, dispose en effet de ses propres critères, qui ne permettent pas toujours de cibler de façon efficace les étudiants ayant besoin d'un suivi personnalisé à partir des dossiers de candidature. Ainsi certaines formations préfèrent-elles proposer aux néo-bacheliers un parcours de remédiation non en amont, dans le cadre du dispositif « oui si », mais en aval de leur inscription à l'université, sur la base de tests de positionnement ou au regard des premiers résultats obtenus – ces étudiants, dont le nombre est difficile à déterminer, n'étant pas alors considérés comme des « oui si », même si l'objectif est identique.

Ce constat doit inciter les universités à mieux repérer les étudiants concernés, ou à généraliser leur affectation dans ces dispositifs à partir de tests de positionnement réalisés en début d'année universitaire et non du dossier du candidat dans Parcoursup. Une vice-présidente en charge des formations souligne ainsi la faible adhésion des étudiants aux dispositifs « oui si » et considère que « *des tests de positionnement mettant en évidence le lien entre les compétences et connaissances acquises et le type de filière choisi s'avèrent plus pertinents* ». De fait, dans la plupart des universités, les parcours aménagés accueillent à la fois des étudiants

⁷¹ Outre les rapports de l'IGÉSR, la mission s'est également appuyée sur une note de synthèse sur les effets de la loi ORE sur l'offre de formation en premier cycle universitaire réalisée par les inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, Olivier Rey et Aziz Jellab.

⁷² Cour des comptes, *op. cit.*, p. 108.

⁷³ SIES, Parcours des étudiants suivant un aménagement loi ORE, note d'information, avril 2021.

admis dans le cadre des « oui si » et des étudiants volontaires, identifiés comme fragiles scolairement dans Parcoursup ou sur la base de tests de positionnement.

Un démarrage du dispositif « oui si » au deuxième semestre (S2) à l'université de Lille

À Lille, en 2020-2021, sur les 52 inscrits dans le parcours adapté proposé par l'UFR d'économie-gestion depuis 2016, seuls 13 étaient encore présents à la fin du premier semestre (S1), dont huit ont poursuivi au second. Tous les étudiants admis dans le cadre d'un « oui si » sur Parcoursup ont abandonné. Les responsables de la formation ont décidé en conséquence de supprimer cette voie d'accès direct et de faire débiter le parcours au S2 de la première année de licence. Les étudiants repérés dans Parcoursup comme potentiellement fragiles font l'objet d'un suivi particulier au cours du S1 et intègrent le dispositif en fonction de leurs résultats.

Des modalités de mise en œuvre très variables

Le troisième constat concerne les modalités de mise en œuvre des parcours aménagés, très variables selon les établissements, les composantes voire les mentions de licence, et l'absence d'évaluation de leur efficacité⁷⁴. Dans les universités où s'est rendue la mission, le dispositif peut ainsi se traduire soit par un allègement de la maquette, soit au contraire par des heures ou des modules complémentaires (voir l'annexe 14, qui détaille les parcours aménagés et dispositifs d'accompagnement proposés par les universités de Nantes, Lille, Poitiers, du Littoral, ainsi que par les universités Sorbonne-Paris-Nord et Paris-Est-Créteil). La mission considère qu'il serait intéressant de développer les retours et partage d'expérience entre établissements comme c'était l'ambition du réseau « objectif réussite » animé par le ministère, qui pourrait être conforté et mis en valeur⁷⁵.

Les parcours aménagés issus de la loi ORE côtoient par ailleurs d'autres dispositifs d'accompagnement, qui s'adressent parfois au même type de public, avec des taux de réussite parfois supérieurs, comme dans les Pays de Loire ou les Hauts-de-France.

Deux dispositifs d'accompagnement hors parcours aménagés loi ORE

L'université de Nantes déploie depuis la rentrée 2019 le dispositif « Réussir ses études à l'université », doté d'un budget de 1,7 M€ et financé à hauteur de 50 par le fonds social européen (FSE), destiné aux bacheliers technologiques et professionnels ainsi qu'aux bacheliers généraux bénéficiaires d'une bourse sur critères sociaux. Il a pour objectif d'éviter le décrochage en première année de licence, en proposant à chaque étudiant un accompagnement sur mesure associant suivi individuel (tutorat, renforcement disciplinaire, ouverture culturelle, etc.) et ateliers encadrés par quatre assistantes pédagogiques. En 2020-2021, 462 étudiants ont bénéficié de ce dispositif. Le taux de réussite s'établit à 42 pour les 42 bacheliers professionnels, 48 pour les 124 bacheliers technologiques et 54 pour les 293 bacheliers généraux et titulaires d'un diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU).

À l'université de Lille et à l'université du Littoral, le programme régional de réussite en études longues (PRREL), financé par la région Hauts-de-France et le fond social européen (FSE), consiste en des séances de remise à niveau assurées par des enseignants, des séances de tutorat méthodologique et un accompagnement individuel par un référent. L'accès à ce dispositif, qui accueille comme à Nantes le même nombre d'étudiants que les parcours aménagés loi ORE, se fait sur critères pédagogiques et sociaux et concerne principalement les étudiants boursiers. Les inscrits en PRREL ont un taux de passage moyen en deuxième année de licence de 65, contre seulement 22 pour les « oui si ». Cet écart pourrait s'expliquer par la plus forte motivation des premiers, qui intègrent le dispositif sur la base du volontariat.

Des étudiants faiblement assidus

Le quatrième et dernier constat porte sur la faible assiduité des étudiants inscrits dans un parcours aménagé, y compris ceux admis à l'université dans le cadre d'un « oui si ». Dans deux formations observées par la

⁷⁴ Sophie Morlaix et Cathy Perret pointaient ainsi dès 2012 « la difficulté d'évaluer rigoureusement et quantitativement, l'impact de certaines démarches pédagogiques » en raison de la diversité des paramètres qui les caractérisent. Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. Carrefours de l'éducation, 2014/2, n° 38, p. 20.

⁷⁵ Voir : https://services.dgesip.fr/T343/S181/innovations_transformations

mission, il est ainsi fait état d'un très fort absentéisme, qui peut atteindre jusqu'à 80 des inscrits. Si le code de l'éducation fait obligation aux bénéficiaires d'un « oui si » de suivre le dispositif d'accompagnement pédagogique ou le parcours de formation personnalisé proposé par l'établissement pour favoriser sa réussite, de nombreux étudiants inscrits dans ces parcours se montrent peu assidus, sans qu'un suivi individuel ne soit opéré par l'université⁷⁶. De nombreux interlocuteurs de la mission ont déploré le caractère largement symbolique du contrat pédagogique et le manque d'assiduité des étudiants inscrits dans les parcours aménagés, qui réduit la portée d'une des principales mesures de la loi ORE.

Un bilan concernant l'efficacité des dispositifs en demi-teinte

La diversité et l'hétérogénéité des dispositifs d'accompagnement, le profil très différent selon les formations des étudiants qui en bénéficient, leur assiduité très variable, enfin, ne permettent pas de mesurer pleinement l'efficacité des parcours aménagés en matière de réussite. Pour autant, une étude du SIES a montré que 28,5 % des inscrits dans un parcours aménagé sans allongement de la durée des études en 2018-2019 avaient poursuivi leur formation en deuxième année de licence (plus fréquemment des bacheliers généraux⁷⁷) contre 45,5 % pour l'ensemble des inscrits.

Le taux de réussite est encore plus faible pour les néo-bacheliers bénéficiant d'un parcours allongé : 80 % n'ont en effet pas validé le nombre de crédits attendus en 2018-2019 et près des deux-tiers en ont obtenu moins de dix. Près de huit néo-bacheliers sur dix n'ayant pas atteint l'objectif ont plus de 15 crédits d'écart avec le nombre attendu, 45 % entre 16 et 30 et 34 % plus de 30⁷⁸. Quel que soit le mode de calcul de la réussite, les néo-bacheliers inscrits à la rentrée 2018 dans un parcours aménagé ont un taux de réussite sensiblement inférieur à celui de l'ensemble des étudiants⁷⁹.

Les rapports de la Cour des comptes et de l'IGÉSR sur la réussite des étudiants au regard de la mise en œuvre de la loi ORE dressent ainsi un bilan provisoire en demi-teinte de l'efficacité des parcours aménagés, même si ces derniers peuvent correspondre dans certains cas à un temps de maturation du projet de l'étudiant. Le premier conclut que « *ces dispositifs semblent a priori efficaces dans certaines formations, bien que les premiers résultats soient très hétérogènes et peu exploitables* » et que « *le nombre d'élèves qui en bénéficient [soit] très faible* »⁸⁰.

L'IGÉSR, de son côté, met en évidence sur la base d'un échantillon de 28 universités le faible taux d'assiduité des étudiants bénéficiant d'un parcours aménagé aux épreuves de contrôle des connaissances, quelles que soient leurs modalités d'organisation. Celui-ci est en effet inférieur de dix points en moyenne à celui de l'ensemble des inscrits pour ceux qui bénéficient d'un parcours avec modules complémentaires et de près de 35 points pour ceux qui bénéficient d'un parcours allongé⁸¹.

Pour autant, quand ils sont assidus, le taux de réussite des étudiants inscrits dans les parcours aménagés est encourageant : il est en effet de 37 % pour les parcours allongés et atteint 57 % pour les parcours avec modules complémentaires – soit seulement dix points de moins que pour l'ensemble des inscrits en première année de licence. L'efficacité des parcours aménagés est ainsi étroitement liée au taux d'assiduité des étudiants qui en bénéficient.

Une université où s'est rendue la mission dresse ainsi le constat général suivant : « *Les dispositifs d'aide à la réussite permettent incontestablement aux étudiants motivés (...) avec un niveau académique limité de franchir la première année avec des résultats corrects (...). En revanche, ils ont un impact limité sur les étudiants non motivés, mal orientés et sans projet clairement définis, qui se retrouvent bien souvent en licence*

⁷⁶ Cour des comptes, *op. cit.*, p. 108.

⁷⁷ SIES, Parcours des étudiants suivant un aménagement loi ORE, *op. cit.* p. 5.

⁷⁸ Note d'information du SIES, Parcours des étudiants suivant un aménagement loi ORE, avril 2021.

⁷⁹ Ces comparaisons ne tiennent pas compte de l'écart de niveau scolaire initial, ce qui rend l'appréciation de l'efficacité du dispositif délicate. À cet égard, la mission juge intéressante la possibilité évoquée par le SIES d'examiner « toutes choses égales par ailleurs » le devenir des étudiants en licence aménagée, au regard de néo-bacheliers présentant des caractéristiques similaires (*Parcours des étudiants suivant un aménagement loi ORE, op. cit.*, p. 4). Une telle étude, qui relèverait d'une évaluation de politique publique, permettrait en effet de mesurer plus finement l'efficacité des dispositifs issus de la loi ORE.

⁸⁰ Cour des comptes, *op. cit.*, p. 12

⁸¹ IGÉSR, Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE Année 2018-2019, *op. cit.*, pp. 24-26.

par défaut, n'ayant été acceptés nulle part ailleurs. Ces étudiants décrochent très rapidement et adhèrent très peu à ces dispositifs ».

La mission rejoint la conclusion de la Cour des comptes selon laquelle le faible taux d'assiduité des étudiants inscrits dans ces parcours « *montre que, quels que soient les aménagements apportés, les difficultés d'orientation persistent pour nombre d'étudiants et qu'une réponse spécifique doit leur être proposée* »⁸².

On retrouve en effet le même écart entre deux populations distinctes que parmi l'ensemble des inscrits en première année de licence : d'un côté des étudiants assidus, qui ont une réelle chance d'accéder au diplôme plus ou moins rapidement, de l'autre des étudiants inscrits par défaut et/ou qui ne disposent pas des conditions d'études ou du niveau minimum qui leur permettraient de tirer bénéfice de l'accompagnement proposé.

La mission souscrit sur ce point à la recommandation du rapport de l'IGÉSR sur la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE, qui invite les universités à cibler l'accompagnement en première année de licence sur les étudiants qui obtiennent, à l'issue de la première année de licence, entre 31 et 45 crédits ECTS et qui s'inscrivent de ce fait dans un parcours de réussite, quand bien même ils ne valident pas à l'issue de la première année un nombre suffisant d'UE pour passer directement en deuxième année de licence⁸³. Par ailleurs, la possibilité d'une poursuite d'études dans une autre formation plus adaptée à leur profil, pourrait être proposée de façon plus systématique aux étudiants qui obtiennent à terme moins de 30 ECTS.

Des dispositifs plus limités dans les formations sélectives

La mission a également pu observer le développement de dispositifs d'accompagnement et de remédiation dans les formations sélectives, du fait de l'évolution du profil des néo-bacheliers et de la réforme du lycée. Ainsi de nombreux départements d'IUT proposent-ils aux bacheliers technologiques des enseignements complémentaires ou aménagés, sous forme de modules de rattrapage disciplinaire ou méthodologique (voir annexes 14 et 15)⁸⁴.

C'est également le cas en BTS, où les deux-tiers des nouveaux référentiels dans le secteur de la production prévoient en première année un horaire d'accompagnement personnalisé. Certains établissements mettent en place des dispositifs spécifiques. Ainsi le lycée Corneille à Rouen organise-t-il à la rentrée pour les inscrits en BTS audiovisuel une semaine de mise à niveau, incluant des tests de langue et un bilan personnalisé. Au lycée Carnot, des concours blancs sont organisés dès la rentrée. Le plus souvent, la mission a observé, en BTS et en CPGE, la mise en place de cours supplémentaires, en fonction des spécialités choisies au lycée, notamment en début d'année, parfois en demi-groupe. Dans une CPGE, les deux premières semaines sont consacrées à un stage de mathématiques et à des cours de méthodologie.

La plupart du temps, l'accompagnement repose sur les relations interpersonnelles entre enseignants et étudiants permises par un meilleur taux d'encadrement et une plus grande proximité pédagogique. Dans plusieurs BTS, les étudiants de deuxième année participent ainsi à l'accueil des nouveaux arrivants. Enfin, les écoles d'ingénieurs ont mis en place dans leurs classes préparatoires intégrées et leurs bachelors des modules de mise à niveau en mathématiques et en français pour remédier aux difficultés rencontrées dans ces deux matières.

4.2. D'autres dispositifs ont été mis en place, comme les périodes d'accueil et de positionnement, mais leur développement pose des questions de financement

L'accompagnement en première année de licence ne se limite pas aux parcours aménagés. Les très nombreux entretiens conduits par la mission dans une vingtaine d'universités avec les membres des équipes

⁸² Cour des comptes, *op. cit.*, p. 112

⁸³ Une approche par les crédits ECTS, volet 2, *op. cit.*, p. 16.

⁸⁴ « Des parcours constitués de modules spécifiques en enseignement professionnel et général sont proposés au cours du premier semestre, à horaire constant pour ne pas alourdir les emplois du temps. Deux bilans sont réalisés, le premier à la fin du premier semestre et le deuxième, à l'issue du troisième semestre. Des examens de rattrapage sont mis en place après remédiation ». Isabelle Leguy, Jean Déroche (pilotes) (2020). L'offre de formation dans l'enseignement supérieur pour les bacheliers technologiques (rapport n° 2020-124, mars 2021). IGÉSR p. 40.

présidentielles, les responsables de formation et de scolarité et les étudiants ont fait apparaître une grande diversité d'actions qui participent de l'accompagnement.

Les contrats pédagogiques de réussite prévus à l'article 5 de l'arrêté licence de 2018 devaient constituer l'un des principaux outils de l'individualisation des parcours prévue dans le cadre de la loi ORE. Dans les faits, ils sont le plus souvent générés de manière automatique par des logiciels de scolarité et contiennent uniquement, faute de temps et de moyens, les principales informations liées à l'inscription pédagogique de l'étudiant (mention, parcours, option ou encore choix de majeure et mineure, quand elles existent). Ils ne constituent donc pas en général un véritable contrat détaillant les engagements respectifs de l'étudiant et de l'établissement et ne permettent pas une réelle individualisation du parcours, sauf dans certains cas pour les étudiants admis dans le cadre de la procédure « oui si », comme à l'université d'Angers, où le contrat pédagogique est signé au bout d'une première période de six semaines (voir annexe 14).

L'un des dispositifs les plus intéressants observés par la mission est la mise en place à la rentrée universitaire d'une période d'accueil comprenant, au-delà des traditionnelles présentations des formations, des campus et de la vie universitaire – lesquelles peuvent prendre des formes variées, plus ou moins ludiques, mais n'occupent souvent que deux ou trois demi-journées – des tests de positionnement voire des entretiens individuels avec des enseignants et des enseignants-chercheurs⁸⁵.

Exemples de dispositifs de positionnement et d'accompagnement

La Rochelle Université a étendu les tests de positionnement et les entretiens d'orientation en première année de licence mis en place depuis 2014 à l'UFR des sciences⁸⁶. Des entretiens individuels permettent de confronter les résultats de ces tests au projet de l'étudiant, de clarifier les attendus de la formation et de proposer le cas échéant un programme d'accompagnement à la réussite (cours de soutien disciplinaire assurés par des enseignants, tutorat étudiant). D'une durée de vingt minutes environ, ces entretiens représentent un total de 480 heures, assurées par 30 enseignants sur deux à trois jours. Un second entretien obligatoire assuré par un binôme constitué d'un enseignant et d'un conseiller d'orientation-psychologue intervient après les examens du S1, pour définir le choix de la mineure au S2. Un troisième entretien facultatif est enfin proposé aux étudiants souhaitant changer de mineure. Un enseignement obligatoire centré sur la méthodologie universitaire est par ailleurs délivré à tous les étudiants au cours des deux premiers mois de la première année de licence (prise de notes, écoute active, organisation de l'emploi du temps, révisions en vue des examens). Enfin, le dispositif « Remédiation ou PERsonnalisation » (RePer) dédie 25 heures d'enseignement au cours du S1 en fonction du profil, du parcours et du projet de l'étudiant (mise à niveau, approfondissement, découverte d'une langue vivante).

De même, l'université d'Angers, qui a un des meilleurs taux de réussite en licence, a créé à la rentrée 2016 un dispositif d'accompagnement à la réussite et à la réorientation visant à faciliter la transition entre le lycée et l'université, qui repose lui aussi sur des tests de positionnement organisés un mois environ après la rentrée universitaire, qui permettent de proposer à certains étudiants un suivi méthodologique assuré par les chargés d'accompagnement. Des entretiens individuels ont lieu régulièrement avec ces derniers, pour faire le point sur la situation de l'étudiant et lui offrir un accompagnement méthodologique ainsi qu'un tutorat disciplinaire assuré par des étudiants. À titre d'exemple, la licence d'économie débute par une semaine de pré-rentrée : des ateliers présentent les attendus de la licence et l'environnement universitaire et facilitent la prise en main du guichet numérique. Puis commence une première période de six semaines à l'issue de laquelle les étudiants sont évalués. Les résultats de cette évaluation, ainsi que des entretiens individuels, permettent de conseiller les étudiants sur leur poursuite d'études et de leur proposer le cas échéant un parcours accompagné.

La mission a rencontré d'autres dispositifs reposant sur une évaluation du positionnement de l'étudiant et un accompagnement *ad hoc*, comme à l'université de Nantes, de Paris 2 Panthéon-Assas, de Pau et des pays de l'Adour, de Strasbourg ou encore à l'université du Littoral (voir annexe 15).

⁸⁵ À l'université Toulouse 1, les étudiants ayant une note inférieure à un certain seuil lors des premières évaluations reçoivent un courriel les invitant à un entretien avec un enseignant. Une « université d'été » est également organisée lors de la dernière semaine d'août.

⁸⁶ Le service des pédagogies innovantes a élaboré un *Vademecum des tests de positionnement* basé sur les pratiques de trois universités francophones et organisé un atelier destiné aux responsables de licence. Le vademecum ainsi qu'une banque numérique de questions en compétences transversales ont été mis à disposition des équipes pédagogiques sur Moodle.

Ces tests et entretiens, qui interviennent dès la rentrée ou après quelques semaines de cours, s'accompagnent parfois de séances de découverte de la méthodologie universitaire, de prise en main des outils pédagogiques et le cas échéant de remise à niveau et peuvent déboucher sur des propositions de réorientation ou d'aménagement de parcours⁸⁷.

Ces différents dispositifs permettent de répondre au moins partiellement à trois enjeux-clés en matière de réussite étudiante.

Le premier réside dans le sentiment qu'ont les bénéficiaires de ce type d'accueil d'intégrer une formation dans laquelle ils sont pris en considération et où leur réussite fait l'objet d'une attention particulière – ce qui contribue à rompre l'impression d'anonymat souvent ressentie à l'université, renforce le sentiment d'appartenance en nouant des relations avec leurs pairs et peut avoir un effet positif sur la motivation et l'assiduité des étudiants. Au-delà de la présentation traditionnelle des services, certains établissements s'appuient pour cela sur les services de vie étudiante (SUAC, SUAPS, SCD, SUIO IP⁸⁸, etc.) et sur les étudiants eux-mêmes (associations, étudiants de deuxième ou troisième année) pour construire des programmes d'accueil riches et diversifiés, parfois ludiques et festifs, souvent accompagnés d'actions de formation proprement dite.

Dans certains établissements, les semaines d'accueil et/ou d'intégration des étudiants de première année sont ainsi l'occasion d'activités favorisant le développement de liens interpersonnels et le sentiment d'appartenance à un groupe constitué – lesquels constituent un facteur important de persévérance et de réussite. Ainsi les étudiants du bachelor de l'EDHEC, qui effectuent leur première année au sein du même groupe de 80 étudiants en CM et 40 en TD, sont-ils invités lors de la semaine de rentrée, dans le cadre des « activités d'intégration », à travailler pendant trois jours en petits groupes de cinq étudiants accompagnés par un tuteur sur un projet de type *business game* lié à l'environnement, au développement durable ou à l'aide aux pays en voie de développement.

Les équipes pédagogiques considèrent les premiers mois de la formation comme décisifs pour le parcours ultérieur de l'étudiant. Pour autant, la mission a constaté à plusieurs reprises un écart entre la vision que les établissements peuvent avoir de ces dispositifs de rentrée et la perception qu'en ont les étudiants eux-mêmes, soit qu'ils ne les connaissent pas soit qu'ils n'y participent pas.

Le second enjeu des périodes d'accueil est de permettre aux étudiants de se familiariser avec l'organisation et la méthodologie du travail universitaire et de rendre plus progressive et moins brutale la transition entre le modèle pédagogique du lycée et celui de l'université. Les néobacheliers disposeraient en effet de quelques semaines pour découvrir les attendus de la formation dans laquelle ils sont inscrits, que de nombreux étudiants rencontrés par la mission considèrent aujourd'hui comme insuffisamment explicites, et prendre la mesure de l'effort à fournir. Il s'agit de porter à la connaissance des étudiants l'ensemble des informations relatives aux règles implicites de la formation, que Richard Light et Allisson Jegla identifient comme une sorte de « curriculum caché » (*hidden curriculum*), et dont la maîtrise est l'une des conditions de la réussite⁸⁹.

Le troisième enjeu est de corriger les erreurs d'orientation, qui constituent l'une des principales causes de l'échec en première année de licence. Les tests de positionnement permettent en effet de les identifier et d'y remédier en proposant par exemple un parcours aménagé ou une réorientation. L'étudiant peut ainsi conforter ou faire évoluer son choix de poursuite d'études au regard de son nouvel environnement, des

⁸⁷ À l'École et observatoire des sciences et de la Terre (EOST), à l'université de Strasbourg, les tests de positionnement sont aussi utilisés pour organiser des groupes de niveau et adapter la charge d'enseignement. Au CESI, les étudiants bénéficient d'une cartographie de leur positionnement après avoir passé un test en ligne. En droit à l'Institut catholique de Lille, les étudiants bénéficient d'une phase d'accueil de trois semaines, comprenant des séminaires et de la méthodologie. Sorbonne Université a évoqué auprès de la mission l'idée de proposer des tests facultatifs dès l'inscription en juillet afin de pouvoir anticiper les révisions de contenu à opérer à la rentrée.

⁸⁸ Service universitaire de l'action culturelle, service universitaire des activités physiques et sportives, service commun de la documentation, service universitaire d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle.

⁸⁹ « Nous mettons particulièrement en évidence et soulignons l'importance d'un conseil de qualité pour aider les étudiants à naviguer dans ce que l'on appelle le "curriculum caché". Ces mots caractérisent les couches de normes et d'attentes qui sous-tendent une grande partie de l'expérience universitaire » (traduction de la mission). Richard J. Light, Allisson Jegla, *Becoming great universities. Small steps for sustained excellence*, Princeton University Press, 2022, p. 7. Richard Light est professeur de Teaching and learning à Harvard et Allison Jegla spécialiste de stratégie.

attendus et des exigences de la formation qu'il a choisie et de ses chances de réussite. Il convient pour cela de mobiliser l'ensemble des services – notamment ceux dédiés à la vie étudiante – aux côtés des équipes pédagogiques. La période d'accueil joue alors le rôle de sas à l'entrée dans le supérieur et peut permettre une éventuelle réorientation au sein ou en dehors de l'université sans perdre une année. C'est vrai notamment pour les étudiants inscrits en licence faute d'avoir été admis en BTS ou en BUT et qui sont susceptibles de rejoindre l'une de ces formations à la rentrée lorsque des places s'y révèlent finalement vacantes.

Il serait ainsi souhaitable que la période d'accueil soit étendue (par exemple jusqu'à la Toussaint) y compris en parallèle avec le démarrage des cours et revête un caractère plus institutionnel. Elle ne se limiterait plus à un ensemble d'actions plus ou moins festives auxquelles les étudiants sont libres de participer ou non mais constituerait une véritable période d'intégration permettant de s'assurer que les étudiants disposent bien des prérequis disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite et qu'ils maîtrisent les outils mis à leur disposition par l'établissement, tant au niveau des enseignements que de la vie étudiante. L'instauration de cette période d'accueil et d'intégration étendue sur plusieurs semaines permettrait aux étudiants d'expérimenter et de mobiliser ces outils dans le cadre de leur apprentissage disciplinaire et non plus de manière abstraite et déconnectée des enseignements.

Le président de l'université de Lille considère qu'un mois entier pourrait être consacré à l'intégration des étudiants, en alternant enseignements, découverte du cadre universitaire et réflexion sur le projet personnel de formation. Quels que soient l'intitulé et la durée de ces périodes d'intégration, il conviendrait de les doter d'une architecture plus lisible et de leur conférer un objectif pédagogique plus explicite, qui pourrait justifier d'y associer une unité d'enseignement. Et cette période d'intégration serait également l'occasion de mieux reconnaître les acquis des étudiants en réorientation en facilitant le transfert des ECTS, y compris entre filières de formation différentes.

Recommandation n° 10 : installer (en parallèle avec le démarrage des cours) une période d'intégration jusqu'à la Toussaint, dans toutes les formations du supérieur, notamment en licence, pour lever les implicites et identifier, sur la base d'évaluations et d'entretiens, les étudiants qui ont besoin d'un accompagnement ou sont susceptibles de se voir proposer une réorientation.

S'agissant de possibles réorientations, si certaines universités, comme CY, La Rochelle Université ou l'université Bretagne-Sud, ont noué des liens avec des lycées proposant des BTS, il n'existe pas la plupart du temps de véritable dispositif permettant de recenser les places vacantes dans l'ensemble de ces formations ni de les proposer systématiquement aux étudiants. Les commissions académiques des formations post-baccalauréat, censées « *avoir une vision complète de l'offre de formation à l'échelle du territoire* » et « *consolider les dispositifs de réorientation entre les formations d'enseignement supérieur d'une académie* »⁹⁰, ne se sont pas réellement emparées du sujet.

La circulaire du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports du 18 juin 2013 indiquait pourtant que « *l'articulation avec des dispositifs de repérage précoce des étudiants en difficulté est indispensable* » et que « *les établissements d'enseignement supérieur doivent proposer des dispositifs d'accompagnement et de mise à niveau, pour permettre aux étudiants en échec une réorientation rapide ou une insertion professionnelle immédiate* »⁹¹. De même, si plusieurs vice-présidents formation et directeurs d'UFR et de départements d'IUT se sont dit intéressés par la possibilité d'orienter une partie des inscrits en première année de licence vers un BUT⁹², où le modèle pédagogique serait parfois plus adapté à leur profil, la mission n'a pas eu connaissance d'initiatives structurées en la matière, en dehors du dispositif Réosup organisé par la région Hauts-de-France (déjà évoqué supra).

⁹⁰ Circulaire n° 2013-0012 du 18 juin 2013, bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, n° 30, du 25 juillet 2013.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Ainsi, à l'université de Haute-Alsace, des étudiants inscrits dans les licences scientifiques, où ils connaissent un fort taux d'échec (notamment en sciences de l'ingénieur, avec 29 % de passage en deuxième année de licence), pourraient être accueillis à l'IUT, par exemple en BUT science et génie des matériaux, qui offre d'excellents taux de réussite et une très bonne insertion professionnelle, mais connaît une perte d'attractivité (20 inscrits seulement en 2021-2022 pour 36 places) d'autant plus regrettable que le coût de la formation est élevé du fait des équipements nécessaires.

Dans ce contexte, plutôt que de créer un nouveau dispositif qui viendrait complexifier encore le paysage actuel de l'orientation, la mission recommande de mettre à profit la notoriété de Parcoursup en étudiant la possibilité d'une troisième phase au sein de la procédure d'affectation dans l'enseignement supérieur, qui serait dédiée aux réorientations au cours du premier semestre (de préférence avant la Toussaint), afin de permettre aux étudiants qui le souhaitent de s'engager très vite dans la voie de poursuite d'études qui correspond le mieux à leur profil et à leur projet⁹³. Cette phase pourrait aussi prendre la forme d'un allongement de la phase complémentaire.

Recommandation n° 11 : organiser une troisième phase de Parcoursup dédiée aux réorientations précoces après une première période d'intégration et de positionnement.

L'individualisation des parcours et l'accompagnement des étudiants nécessitent des moyens importants et récurrents, au-delà des crédits des NCU. En effet, au-delà des expérimentations, le succès de ces dispositifs repose sur la mobilisation durable des personnels dans un contexte de moyens limités en matière de ressources humaines.

En particulier, la mission a constaté dans plusieurs des universités visitées une dégradation des conditions de formation, conséquence d'une charge de travail élevée et de moyens insuffisants. Ces conditions ont ainsi conduit des équipes pédagogiques à augmenter la taille des groupes, à privilégier l'évaluation par QCM, à retarder la mise en œuvre du contrôle continu ou à diminuer les heures de langues. Dans plusieurs formations, des TP ou TD ont été transformés en CM (y compris dans des matières comme la biologie, qui nécessitent des travaux pratiques) au point que les TD ont presque disparu dans certaines licences de psychologie ou de droit. Le recrutement et la coordination de très nombreux vacataires entraînent par ailleurs une charge de travail supplémentaire pour les enseignants et les enseignants-chercheurs, sans pour autant garantir la qualité des enseignements. Enfin, certains responsables de formation sont contraints de réduire le volume horaire de la licence, passant ainsi de 1 900 h à 1 500 h en sciences et descendant parfois en dessous des 1 500 h en sciences humaines.

Dans ces conditions, l'accompagnement personnalisé s'avère difficile à mettre en œuvre. La multiplication des dispositifs de soutien, souvent proposés sur la base du volontariat et sous forme hybride ou entièrement dématérialisée, ne doit pas occulter la dégradation des conditions de formation, à laquelle peut seule remédier une amélioration des taux d'encadrement – la qualité du suivi et de l'accompagnement étant avant tout liée au modèle pédagogique (volume horaire, part des TD et des TP, nombre d'étudiants par groupe, etc.), et non à une mosaïque de dispositifs certes intéressants mais parfois mal coordonnés entre eux et qui concernent en définitive un nombre limité d'étudiants⁹⁴. Au-delà de l'orientation, des dispositifs d'accueil et des parcours aménagés, le suivi et l'accompagnement reposent avant tout sur la proximité pédagogique, qui nécessite à la fois un fort investissement des enseignants et des taux d'encadrement favorables.

5. La formation et la vie étudiante : un véritable *continuum* pédagogique au service de la réussite

5.1. Des services de soutien à la formation insuffisants en nombre pour dépasser les « barrières administratives » et lutter contre le « curriculum caché »

Apprendre est une pratique sociale. Ainsi, au-delà des conditions d'étude et des caractéristiques de la formation elle-même, la réussite des néobacheliers à l'université repose sur la mise en cohérence des différents aspects de la vie étudiante. Sophie Morlaix souligne que les universités accordent encore trop peu d'attention aux dimensions spatiales et temporelles dans l'organisation des études⁹⁵. De nombreux travaux

⁹³ La revue de la littérature de la NPEC en 2006 souligne en effet qu'il est souvent trop tard au moment des examens pour engager un accompagnement.

⁹⁴ Sophie Morlaix et Cathy Perret soulignent à cet égard que « *la multiplication des actions au sein d'une même formation ne se révèle pas être une stratégie payante pour améliorer la réussite des étudiants* » (op. cit., p. 17). De même, Emmanuelle Annoot conclut que les dispositifs d'accompagnement ne bénéficient qu'aux étudiants déjà actifs dans leur parcours et volontaires pour être accompagnés, *La réussite à l'université, du tutorat au plan licence*, De Boeck Supérieur, 2012.

⁹⁵ Professeure des universités en sciences de l'éducation, vice-présidente déléguée licences et masters à l'université de Bourgogne, dans un entretien avec la mission.

ont analysé l'impact sur la réussite étudiante d'un ensemble de facteurs qu'on peut qualifier de « péri-pédagogique » : les conditions de vie (ressources financières, santé, logement, environnement familial, loisirs) et d'études (rythmes, volumes horaires, équipements), l'engagement associatif et de façon plus générale tous les éléments qui favorisent le développement du lien social à l'université (pratique sportive et culturelle, fréquentation des bibliothèques, etc.)⁹⁶. Pour autant, comme le souligne Julien Berthaud, l'intégration sociale des étudiants n'a d'effet positif sur la persévérance et sur les acquis qu'à condition de s'articuler avec les apprentissages⁹⁷. Il s'agit dès lors de penser la réussite étudiante dans le cadre d'une approche globale, en mettant en cohérence les différentes actions qui contribuent au bon déroulement des études, et à travers une vision élargie des services de la vie étudiante, entendus ici comme tous les services participant aux missions générales d'accueil et d'information des étudiantes et des étudiants.

Le périmètre de la vie de campus couvre l'accompagnement social, sanitaire, culturel et sportif des étudiants. Il convient dès lors d'associer à la réflexion sur l'intégration et la réussite des étudiants l'ensemble des acteurs en charge de ces différents domaines, en y incluant notamment les services de scolarité, d'orientation et d'insertion professionnelle, de documentation, et d'ingénierie pédagogique (et notamment les services universitaires de pédagogie), qui constituent un écosystème susceptible de favoriser la réussite.

L'université de Poitiers a ainsi développé une approche globale de la réussite étudiante en intégrant le SUIO IP au sein du service d'accompagnement à la formation, à l'insertion et à la réussite étudiante (SAFIRE). De même, le SUIO IP de l'université Bretagne-Sud coordonne le dispositif « oui si » et est très impliqué dans la mise en œuvre du projet de NCU BRIO, ce qui contribue dans les deux cas à créer une dynamique d'établissement et permet aux équipes pédagogiques de libérer du temps pour leur activité d'enseignement et de recherche.

Ces différentes initiatives contribuent à lever ce qu'un interlocuteur de la mission qualifie de « barrières administratives » à l'entrée de l'enseignement supérieur. De façon plus générale, une collaboration plus forte et mieux organisée entre les équipes pédagogiques et les services qui contribuent à la réussite étudiante – laquelle pourrait passer d'abord par la participation systématique de ces derniers aux conseils de perfectionnement – favoriserait un partage des diagnostics, une meilleure répartition des charges associées et une vision cohérente et partagée de la réussite étudiante.

Au-delà d'une meilleure collaboration entre les différents services, c'est toute la fonction de soutien à la pédagogie qui pourrait être renforcée. Une mission d'évaluation des moyens actuels et des besoins de ces différents services d'appui et de soutien à la formation permettrait d'identifier les marges existantes pour optimiser les fonctions de soutien dans les établissements, et d'établir un chiffrage précis des créations d'emplois nécessaires pour leur permettre de mener à bien leurs missions et de contribuer efficacement au suivi et à l'accompagnement des étudiants de première année.

La mission s'est fondée en première approche sur le travail mené par la DGEIP avec les établissements dans le cadre du projet de connaissance des coûts et des activités (P2CA), qui permet d'établir que 13 du coût de la formation en licence correspond à des dépenses directes de soutien à l'enseignement. Elle estime en conséquence qu'une part au moins équivalente des moyens supplémentaires consacrés à la licence devrait être consacrée au renforcement des services de soutien, soit entre 51 M€ et 377 M€, selon les scénarios (depuis l'alignement du coût des licences en sciences humaines sur celles en sciences et techniques jusqu'au scénario d'un alignement sur le coût des CPGE, voir infra).

Ces moyens permettraient notamment de renforcer les services de scolarité et de soutien à la formation (dont la mission a pu constater dans plusieurs universités qu'ils se trouvaient dans une situation critique, faute de personnels), de réduire la charge de travail des enseignants et enseignants-chercheurs, aujourd'hui contraints d'assumer de nombreuses tâches administratives, et d'offrir aux étudiants une qualité minimum d'information et de service. Aussi, un renforcement des services de soutien à la formation permettrait de

⁹⁶ Amélie Duguet, Marielle Lambert-Le Mener, Sophie Morlaix (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? In: Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n° 57.

⁹⁷ Julien Berthaud (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1^{er} cycle sont-ils significatifs ? Revue française de pédagogie, n° 200, 3, p. 99-117.

réduire le risque de décrochage et d'améliorer les chances de réussite en luttant contre le « curriculum caché » – un interlocuteur de la mission soulignant à cet égard que les relations avec les personnels de la scolarité constituent pour les étudiants le « *premier facteur d'accrochage ou de décrochage* » à leur entrée à l'université. À cet égard, la mission a pu observer qu'en STS ou CPGE, les conseillers principaux d'éducation (CPE) constituaient des relais efficaces entre élèves et équipes pédagogiques.

Des services de soutien à la pédagogie renforcés à l'université pourraient aussi assurer la collecte et la mise à disposition pour les enseignants d'un ensemble de données leur permettant d'identifier plus rapidement, dans une logique de *learning analytics*, les étudiants en difficulté et/ou de mieux les accompagner dans leur parcours. Un renforcement et une meilleure articulation des services de scolarité avec les équipes pédagogiques permettrait ainsi un suivi plus efficace, un meilleur contrôle de l'assiduité et un repérage plus rapide des étudiants en situation de décrochage, que ne peuvent assurer à eux seuls les enseignants et enseignants-chercheurs.

Recommandation n° 12 : renforcer les services de soutien à la formation – pour un coût de 51 à 377 M€ selon les scénarios – et mieux articuler l'action des services qui contribuent à la réussite étudiante avec celle des équipes pédagogiques.

Par ailleurs, au-delà des services de soutien, le renforcement parallèle de la proximité pédagogique en licence permettrait de rapprocher celle-ci des conditions des CPGE où les étudiants bénéficient d'un soutien notamment au travers de l'accompagnement d'un enseignant par discipline et de rendez-vous réguliers.

5.3. Les espaces de travail, les services, notamment de documentation, et l'organisation du temps étudiant pourraient être davantage mobilisés au service de la réussite

De nouveaux modèles d'intégration de la documentation à l'activité de formation sont nécessaires pour créer des environnements d'apprentissage plus favorables à la réussite

Parmi les services assurant des fonctions de soutien à la politique de formation de l'université, les services communs de documentation (SCD) ont développé un réel savoir-faire en matière de pédagogie universitaire et de transmission de compétences transversales, dans le cadre d'une approche souvent hybride. Ils peuvent de ce fait constituer des lieux intermédiaires d'apprentissage en accompagnant les étudiants dans leur travail et en proposant des actions de remédiation dans le cadre de partenariats avec les équipes enseignantes.

La plupart des lycées, des écoles ou des universités dans lesquels s'est rendue la mission portent aujourd'hui une attention particulière à la qualité de leurs espaces documentaires. Ils ont lancé des programmes de construction de nouveaux équipements ou entrepris la rénovation complète ou partielle des espaces existants. Cette politique d'investissement a permis de doter les services documentaires d'espaces de travail collaboratifs et de salles de formation parfaitement équipées et de développer au cœur des campus de nouveaux modèles de bibliothèques sous la forme de *learning centres*, aussi appelés centres d'apprentissage.

Les universités se sont ainsi dotées de grands équipements documentaires performants (le Studium à l'université de Strasbourg, Lilliad à l'université de Lille, le *learning centre* de l'université de Haute-Alsace ou encore la Ruche, espace de travail collaboratif du service commun de documentation de l'université de Poitiers). Au cours de ses échanges avec les différents acteurs nationaux et locaux, la mission a toutefois constaté une forme de hiatus entre la formation et l'offre péri-pédagogique, en particulier celle des services documentaires, dont l'appropriation par les étudiants semble être considérée comme allant de soi. L'association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU) observe ainsi qu'en matière de réussite étudiante, il existe aujourd'hui « *beaucoup de petits dispositifs qui peinent à dégager une doctrine* ». Elle suggère la « *structuration d'une équipe dédiée à la réussite universitaire dans laquelle la BU aurait une place* ». Et selon l'ADBU, « *Le principal objectif pour les étudiants de première année en réalité, c'est de les convaincre d'abord qu'ils sont légitimes à la bibliothèque* »⁹⁸.

⁹⁸ Sorbonne Université a ainsi dédié une bibliothèque aux étudiants de première année.

Les services de documentation universitaires ont travaillé ces dernières années à améliorer leurs espaces, la disponibilité des lieux et la qualité d'accueil (cf. annexe 17). Ces démarches s'inscrivent dans le cadre de l'émergence des *learning centres*, qui n'ont pas une vocation exclusivement documentaire : les universités pourraient tirer profit d'un projet de construction ou de rénovation de leurs équipements documentaires pour y regrouper toute ou partie de leurs services de soutien de façon à offrir aux étudiants primo-arrivants une logique de guichet unique.

Ce rôle particulier des bibliothèques dans l'accompagnement et la réussite a été souligné par les organisations étudiantes rencontrées par la mission mais a rarement été évoqué par les responsables de formation et les enseignants-chercheurs. Les services documentaires peuvent pourtant constituer des « *hubs* » très utiles aux établissements pour relayer leur politique en matière d'intégration et de réussite : ils favorisent le sentiment d'appartenance et la sociabilité entre pairs, contribuent à l'animation des campus et à l'encadrement des étudiants, se prêtent à des usages flexibles – en permettant notamment de travailler seul ou en groupe – et offrent des horaires d'ouverture compatibles avec les emplois du temps et les contraintes individuelles, en particulier pour les étudiants salariés. À ce titre, les universités pourraient s'appuyer davantage sur les services de documentation pour décloisonner espaces d'enseignement et de vie étudiante et renforcer le *continuum* pédagogique à l'échelle du campus, particulièrement à destination des étudiants primo-arrivants.

De nombreux travaux ont cherché à mesurer l'impact de l'usage des services et des espaces documentaires sur la réussite aux examens, notamment pour les primo-arrivants, mais présentent souvent des biais méthodologiques⁹⁹. En France, seule l'université de Toulouse semble être parvenue à établir une corrélation de ce type en démontrant dans une étude antérieure à la loi ORE que « *plus l'étudiant emprunte de documents, et plus il le fait tôt dans la session, plus il y a un lien avec la [réussite]* »¹⁰⁰. Bruce L. Keisling et Robert E. Fox se placent dans une perspective plus large et considèrent que « *les bibliothèques universitaires intégrant des espaces et des caractéristiques perméables peuvent influencer positivement l'engagement et l'apprentissage des étudiants* » et favoriser la persévérance dans les études¹⁰¹. Les synergies possibles entre les nouveaux espaces et services documentaires et les nouvelles pratiques pédagogiques (salles de travail en groupe, accès à des ressources documentaires hybrides, médiateurs à la disposition des étudiants pour les conseiller et les aider dans leurs apprentissages) doivent s'appuyer sur des interactions plus explicites entre les services de formation et de documentation.

Mettre la documentation au service des apprentissages et de la réussite étudiante en première année implique de modifier le regard porté sur les bibliothèques : celles-ci ne doivent plus être perçues uniquement comme un espace de conservation et de consultation de ressources documentaires mais comme un lieu de sociabilité, d'échanges et d'apprentissage actif en même temps qu'une interface essentielle entre l'étudiant et l'institution, qui favorise les rencontres et les interactions. Convaincre les étudiants de les fréquenter davantage implique de placer la pédagogie au cœur même des bibliothèques. Le Studium de l'université de Strasbourg devrait ainsi pouvoir accueillir des cours et des séances de tutorat – les espaces nécessaires ayant été intégrés à la programmation du nouveau bâtiment. Cette configuration désormais « poreuse » devrait permettre des interactions plus fortes entre enseignants et personnels du SCD, à condition que les composantes se saisissent de cette opportunité pédagogique. Une collaboration est également envisagée entre le Studium et l'Institut de développement et d'innovation pédagogique de l'établissement pour permettre l'observation des usages étudiants au sein du nouvel équipement. Ce travail, qui s'apparente à une recherche-action, pourrait comporter un volet spécifique dédié aux nouveaux arrivants.

Recommandation n° 13 : mieux articuler la formation avec les espaces et les ressources documentaires, en développant notamment les enseignements dans les espaces de documentation.

⁹⁹ Peter Hernon, Candy Schwartz (2015). Exploring the library's contribution to the academic institution: Research agenda. *Library & Information Science Research*, 37, p. 158-160.

¹⁰⁰ Romain Fantin, Marie-Dominique Heusse (2012). Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence. Université de Toulouse.

¹⁰¹ Bruce L. Keisling, Robert E. Fox (2021). Permeable Learning Environments: How Developing Permeability in Library Spaces Fosters Student Learning and Engagement. *New Review of Academic Librarianship*. Pour ces auteurs, la perméabilité fait notamment référence aux relations que développent certains espaces avec leur environnement.

Au-delà des bibliothèques, ce sont tous les espaces et le temps étudiant qui méritent d'être repensés au service de la réussite des étudiants

La transformation des espaces concerne tous les espaces d'apprentissage et de vie affectés par l'évolution des usages étudiants : salles de cours, ateliers de conception et fabrication numérique, espaces de rencontres et de convivialité informelle, restauration, logement étudiant.

Aurélien Brossard, vice-président étudiant de l'université de Poitiers, établit ainsi un lien entre l'assiduité des étudiants et la configuration des espaces et des lieux de vie au sein du campus, où tous les nouveaux aménagements sont désormais conçus avec la participation des étudiants.

Les CROUS développent également de nouvelles approches en matière de logement étudiant, selon un modèle de mixité des usages conciliant logements individuels et espaces collectifs. Ainsi le CROUS de Nice-Toulon travaille avec l'agence Itinéraire-bis et la designer Ionna Vautrin a conçu un espace de vie au sein d'une résidence étudiante construite au Havre pour le CROUS Haute-Normandie. Le CROUS et l'École nationale des arts décoratifs (ENSAD) ont par ailleurs créé en 2019 une chaire d'enseignement et de recherche « Studio 21. Mutations de la vie étudiante au XXI^e siècle », qui a permis à deux designers, Jean-Baptiste Lagrange et Agathe Chiron, accompagnés par l'architecte Marion Serre, de rénover deux résidences étudiantes¹⁰² en développant un ensemble d'espaces communs de vie et de travail qui permet des échanges informels et réduit le risque d'isolement lié au modèle de la chambre individuelle.

Les équipes pédagogiques et les élèves de CPGE ont souligné le rôle essentiel des internats en matière d'intégration à un collectif, de persévérance et de réussite. Le logement étudiant ne saurait désormais être pensé comme la simple construction de mètres carrés habitables, mais bien comme un *continuum* d'espaces complémentaires qui réponde à l'attente des étudiants en matière de préservation de l'intimité et de développement du lien social (« seul et ensemble »).

La DGESIP a diffusé en 2020 un nouveau guide méthodologique intitulé *Espaces universitaires : osons le co-design et le design thinking !*, qui répond aux mêmes objectifs que le guide *Campus d'avenir : concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique* publié en 2015. Au cours de ses déplacements, la mission a pu mesurer l'ampleur des opérations réalisées – tant dans les lycées que dans les universités – et leur effet sur la dynamique interne de l'établissement. Il convient cependant d'évaluer plus précisément les usages et l'impact de ces nouvelles configurations sur l'intégration et sur la réussite étudiante. La logique de prototypage qui accompagne de nombreuses réalisations doit être considérée comme la première étape d'une transformation plus massive, dès lors que l'utilité de ces nouveaux espaces en matière d'apprentissage aura été pleinement établie.

La question des espaces ne saurait être séparée de celle du temps étudiant. L'université de Poitiers dispose ainsi d'un « bureau des temps » au sein de la Maison de l'étudiant. Cette initiative (2020), qui semble être unique en France, a été lancée dans le sillage du projet Idéfi PARÉ. Elle vise à aider les étudiants à mieux articuler leur temps de travail et leur temps personnel. L'élaboration des emplois du temps, bien que soumise à de multiples contraintes, doit veiller à préserver un équilibre entre les heures de travail et de temps libre, afin de permettre l'engagement associatif, social ou solidaire comme la participation à la vie de l'établissement. La loi du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté prévoit en effet la reconnaissance de cet engagement et des « *compétences, connaissances et aptitudes acquises par un étudiant dans le cadre d'une activité bénévole* »¹⁰³. La valorisation de l'engagement étudiant prend aujourd'hui des formes diverses : unité d'enseignement attribuant des crédits ECTS (c'est le cas par exemple à la faculté de droit et des sciences politiques de l'université de Nantes, à travers l'UE « valorisation de l'engagement étudiant »), inscription dans le supplément au diplôme, octroi de bonus dans la moyenne générale, etc.

Le temps d'apprentissage des étudiants représente une charge de travail de l'ordre de 25 à 30 heures par crédit ECTS, comprenant à la fois le temps de présence en cours et les temps de travail personnel et de révision, auxquels vient s'ajouter dans bien des cas une activité salariée, associative, culturelle ou sportive.

¹⁰² Le bâtiment « M » à Cachan et la résidence Saint-Jacques à Paris.

¹⁰³ Article 29 de la loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté. Les modalités de cette reconnaissance sont précisées par le décret n° 2017-962 du 10 mai 2017.

L'effet de ces différentes activités sur la réussite de l'étudiant dépend de leur volume horaire. Ainsi tous les acteurs s'accordent-ils sur le fait qu'au-delà d'un seuil de 15 heures de travail hebdomadaire, un emploi régulier peut diminuer significativement les chances de réussite¹⁰⁴. Certaines études font apparaître en revanche un effet positif du travail étudiant quand le volume de ce dernier n'excède pas 15 heures hebdomadaires, particulièrement si ce travail a un lien avec la thématique de la formation suivie. La matérialisation de plages-horaires dédiées au travail hors de la salle de cours et aux activités sportives et culturelles devraient être prises en compte pour l'ensemble des diplômes et des établissements d'enseignement supérieur lors de l'élaboration des emplois du temps des étudiants. Les établissements pourraient s'inspirer à cet égard de l'initiative de l'université de Poitiers en se dotant d'une mission relative à la gestion et à l'observation du temps étudiant.

Recommandation n° 14 : organiser les emplois du temps en prenant davantage en compte les rythmes étudiants. Matérialiser des plages horaires dédiées au travail personnel hors de la salle de cours et aux activités sportives et culturelles.

6. La « proximité pédagogique » est un facteur déterminant pour améliorer la réussite

Au-delà des dispositifs spécifiques et des actions ciblées, la mission a identifié la « proximité pédagogique » comme étant un facteur crucial de la réussite étudiante, définie comme l'ensemble des interactions entre un étudiant et un enseignant et entre étudiants. La proximité pédagogique permet seule d'assurer un suivi régulier des acquis d'apprentissage et de proposer le cas échéant des actions de soutien et de remédiation efficaces. Au-delà d'une augmentation des moyens qui contribuerait à renforcer la proximité pédagogique, la mission s'est attachée à repérer au cours de ses visites les conditions qui la favorisent.

6.1. Les réflexions relatives à la pédagogie se développent mais restent insuffisamment investies par les enseignants

Profil des enseignants en premier cycle

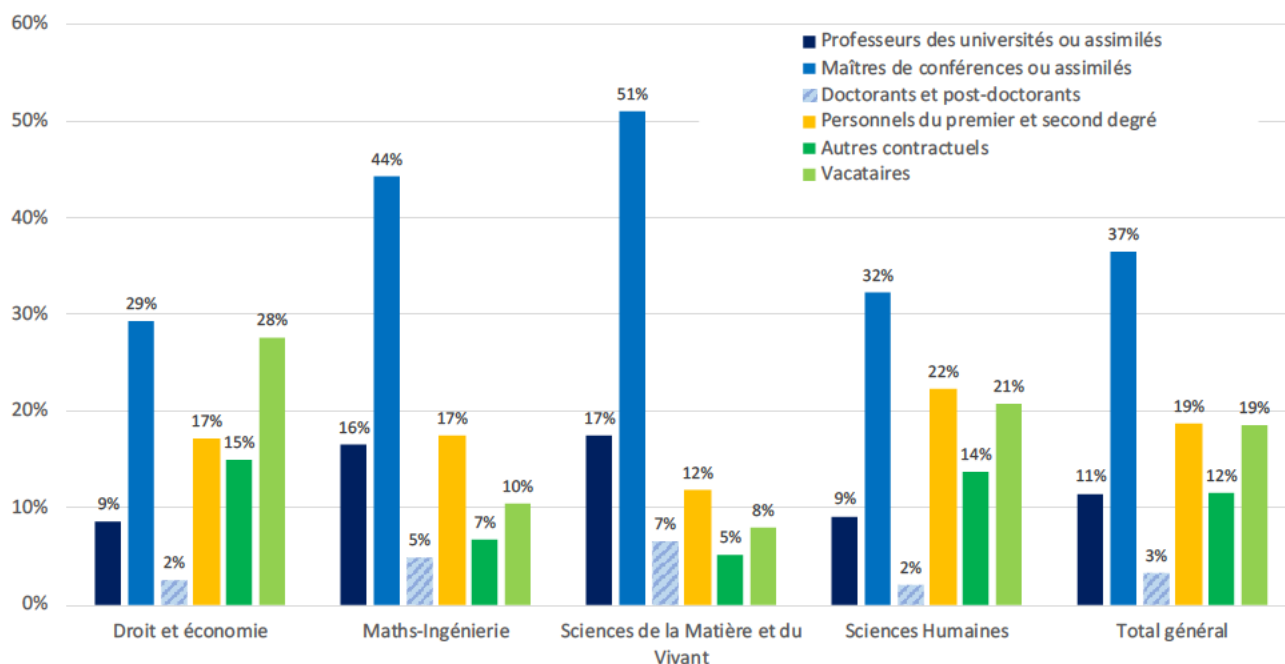
En licence, l'exploitation par la mission des données du projet de connaissance du coût des activités montre que la formation est délivrée par des enseignants au profil varié.

Si l'analyse par la mission des données disponibles n'a pas fait apparaître de corrélation entre le statut des intervenants et le taux de passage en deuxième année, la question des taux d'encadrement et de la part des enseignements assurés par telle ou telle catégorie d'enseignants ne s'en pose pas moins en licence. Les responsables de formation interrogés sur ce point sont presque unanimes à considérer que les enseignements devraient être assurés majoritairement en licence par des enseignants-chercheurs titulaires, afin de préserver l'adossement des formations à la recherche – alors que 31 des heures d'enseignement sont aujourd'hui données par des enseignants du second degré et des enseignants contractuels.

La part des heures d'enseignement délivré par des enseignants-chercheurs varie selon les établissements et les disciplines. Il peut dépendre du taux d'encadrement – 68 des heures de licence sont effectuées par des enseignants-chercheurs titulaires en sciences de la matière et du vivant contre 38 en droit et en économie – ou des spécificités disciplinaires (voir annexe 19).

¹⁰⁴ Magali Beffy, Denis Fougère, Arnaud Maurel (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. Économie et statistique, n° 422.

Graphique n° 2 : répartition des heures effectuées en licence par domaine disciplinaire et par statut des enseignants



Source : mission à partir des données 2016-2018 du projet connaissance des coûts des activités de la DGESIP, pour 395 licences (hors santé). Les autres contractuels comprennent notamment les attachés temporaires d'enseignement et de recherche, les enseignants invités ou associés. Par ailleurs, des personnels titulaires (notamment du premier et second degré) peuvent aussi intervenir comme vacataires.

Si un nombre insuffisant d'enseignants permanents oblige certaines composantes avec de forts effectifs à recourir massivement à des vacataires, près de la moitié des heures d'enseignement effectuées en licence (48, voire 51 avec les doctorants) sont en moyenne assurées par des enseignants-chercheurs. La part des enseignements assurés par les enseignants-chercheurs est cependant très variable selon les établissements et peut être sensiblement inférieure à 50. Ces proportions varient très considérablement selon les établissements et les mentions de licence. Le tableau ci-dessous mentionne, à titre indicatif, la répartition des heures entre types d'intervenants spécifiquement en première année de licence pour plusieurs établissements visités par la mission.

Tableau n° 7 : répartition de la charge d'enseignement en première année de licence pour un panel d'universités (en %)

	Université de Haute-Alsace	Université de Strasbourg	La Rochelle Université	INUC
Enseignants-chercheurs	44	35	33	28
PRAG-PRCE	25	17	24	17
Vacataires	26	19	18	40
Enseignants contractuels et autres	5	29	25	15

Source : chiffres communiqués à la mission par les établissements, pour l'année 2020-2021

Les professeurs des universités sont davantage présents en master (1,6 fois plus en moyenne qu'en licence), avec des écarts importants liés là encore aux taux d'encadrement (voir annexes 19 et 20).

Les données recueillies par la mission font apparaître des écarts importants dans la part des enseignements assurés par des vacataires en première année de licence (de 17 à 40).

Le statut des enseignants s'est diversifié avec la possibilité de recourir depuis la loi libertés et responsabilités des universités en 2007 à des contractuels (art. L. 954-3 du code de l'éducation). Le nombre de ces derniers a ainsi progressé de plus de 50 en cinq ans, notamment en lettres et sciences humaines, passant de 1 000 en 2016-2017 à 2 322 en 2020-2021¹⁰⁵. Si des missions spécifiques peuvent leur être confiées ou si ces contrats répondent parfois à des stratégies spécifiques pour améliorer l'attractivité des recrutements, cependant ces contrats viennent aussi souvent remédier au faible taux d'encadrement et à la diminution du nombre de doctorants. Beaucoup sont ainsi recrutés en contrat à durée déterminée et souvent rémunérés moins de 2 000 € bruts mensuels, ils assurent généralement un service annuel de 384 heures équivalent TD, auxquelles s'ajoutent parfois un important volume d'heures complémentaires et de nombreuses charges administratives – dont parfois la responsabilité d'une mention ou d'une année de licence¹⁰⁶. Le phénomène, bien qu'encore limité, tend à se développer dans un contexte marqué par des reports de recrutement de titulaires et par des mesures de réduction du coût de l'offre.

Au final, si le couplage de la formation avec la recherche peut être considéré comme inhérent aux formations universitaires, quel que soit le niveau d'études, le lien à renforcer entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, le nécessaire investissement dans l'accompagnement des étudiants tout comme le développement de formations à cheval entre établissements du secondaire et établissements supérieurs militent également pour asseoir la place des enseignants du second degré ; ils jouent un rôle essentiel avec les enseignants chercheurs en première année de licence, qui constitue une véritable année de transition. Il faut noter aussi que de nombreux vacataires, que la mission n'a toutefois pas pu chiffrer, sont aussi des enseignants du second degré. Si le nombre d'enseignants intervenant en licence est apparu équilibré à la mission, en revanche les modalités d'interventions pourraient mieux reconnaître leur investissement. Ainsi, la mission préconise de faciliter et de promouvoir les services partagés des enseignants du second degré¹⁰⁷ entre établissements du secondaire et établissements du supérieur, qui rencontrent de nombreux obstacles statutaires et administratifs.

Recommandation n° 15 : faciliter et promouvoir les services partagés des enseignants du second degré entre secondaire et supérieur.

Place de la pédagogie

Tous les responsables de formation avec lesquels s'est entretenue la mission font état d'une plus grande sensibilité des enseignants-chercheurs aux questions pédagogiques et du développement de la réflexion sur les modalités d'enseignement et d'évaluation. Ainsi l'université de Poitiers valorise-t-elle dans sa nouvelle offre de formation le développement de pratiques innovantes : classe inversée, pédagogie par projet, jeux sérieux et simulation, utilisation de la plateforme Moodle, etc.

Pour autant, la mission relève, sur la base des entretiens menés, que de nombreux enseignants-chercheurs ne semblent pas encore faire de l'évolution de leurs pratiques pédagogiques une priorité. La plupart de ses interlocuteurs ont ainsi souligné le fait que les formations proposées par les services d'innovation pédagogique attirent souvent les enseignants déjà convaincus de l'intérêt des questions pédagogiques et désireux de faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

De même, le congé pour projet pédagogique (CCP), créé en 2019 sur le modèle du congé pour recherche ou conversions thématiques (CRCT)¹⁰⁸ pour permettre aux enseignants-chercheurs et PRAG-PRCE affectés à l'université de se consacrer pendant un an à la mise en œuvre d'un projet relatif à leur activité

¹⁰⁵ DGRH (2022). Les enseignants contractuels affectés dans l'enseignement supérieur, note n° 5, mai 2022, p. 2.

¹⁰⁶ Sur les contractuels LRU, voir IGAENR, État des lieux des contractuels recrutés en application de l'article L. 954-3 du code de l'éducation, rapport n° 2016-036, juin 2016.

¹⁰⁷ À la suite du rapport de l'IGÉSR sur La place et les missions des agrégés au sein du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ) et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR), n° 21-22 097A, octobre 2022.

¹⁰⁸ Le CRCT, créé par l'article 10 du décret 84-431 du 6 juin 1984, permet à un enseignant-chercheur de se consacrer à la recherche pour une période de six ou douze mois.

d'enseignement et faire évoluer leurs pratiques pédagogiques¹⁰⁹, connaît-il un succès limité dans la plupart des universités¹¹⁰.

De nombreux enseignants considèrent par ailleurs que l'hybridation des formations, qui s'est développée pendant la crise sanitaire, ouvre des perspectives intéressantes en matière pédagogique, à condition de ne pas se traduire par une diminution du volume horaire en présentiel, indispensable, surtout en première année, pour des étudiants fragiles et peu autonomes, qui ont besoin d'être encadrés et accompagnés. S'ils n'y sont pas défavorables *a priori*, ils y voient souvent une mesure d'économie, liée à la situation de sous-encadrement de l'université et destinée à réduire le coût de l'offre de formation, et l'accueillent de ce fait avec circonspection¹¹¹.

De façon plus générale, la difficulté à mobiliser l'ensemble des enseignants-chercheurs autour des enjeux liés à la formation tient pour partie au poids des activités de recherche dans leur recrutement et dans leur carrière.

Le soutien apporté par les universités aux enseignants investis dans la pédagogie est également une manière de reconnaître leur engagement. Le recours à l'expertise des ingénieurs pédagogiques doit à cet égard être conforté – ces derniers étant trop souvent recrutés sur des emplois à durée déterminée. Dans certaines universités, comme à l'université de Strasbourg et à La Rochelle Université, ces personnels sont associés à la gouvernance dans les domaines pédagogique et didactique. Ainsi l'Institut de développement et d'innovation pédagogique (IDIP) de l'université de Strasbourg (voir annexe 18), au départ simple service de pédagogie universitaire créé en 2013, a-t-il élargi ses missions à la question de la réussite étudiante et à la professionnalisation à partir de 2016.

Pour mesurer l'importance de la pédagogie en première année de licence, il convient de rappeler que l'université accueille une majorité de néo-bacheliers, qui découvrent de nouvelles méthodes de travail auxquelles ils ne sont pas toujours préparés.

Les conditions d'enseignement et le suivi des étudiants apparaissent de ce fait déterminantes. Sorbonne-Université a ainsi créé une prime afin d'inciter les enseignants à enseigner en première année. Cette mesure s'est révélée efficace et pourrait être étendue à d'autres établissements. La mission estime que la généralisation d'une telle mesure – qui valoriserait par exemple chaque heure enseignée en licence pour l'équivalent de 1,2 heure dans le service des enseignants – présenterait un coût d'environ 24 M€. Cette valorisation permettrait aussi de reconnaître le surcroît de travail lié aux corrections plus importantes dans le cadre du contrôle continu.

La faible reconnaissance de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs ne facilite pas la réflexion sur la qualité des enseignements. La possibilité de soutenir une « habilitation à diriger des formations »¹¹² constituerait à cet égard un signal fort adressé à la communauté universitaire, en même temps qu'une reconnaissance de l'activité de formation et de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs. Elle sanctionnerait l'égale importance et l'égale dignité des deux principaux volets de leur activité, en faisant de l'expertise en matière de formation une voie d'accès au professorat. Ainsi, l'habilitation à diriger des formations pourrait venir en équivalence à l'habilitation à diriger des recherches dans les conditions requises pour accéder aux postes de professeur des universités. Elle permettrait enfin de valoriser l'innovation en renforçant l'attractivité des congés pour projet pédagogique et de stimuler les recherches et initiatives en matière de pédagogie.

¹⁰⁹ Arrêté du 30 septembre 2019 relatif à la création et aux conditions d'attribution et d'exercice d'un congé pour projet pédagogique applicable aux enseignants-chercheurs et autres personnels chargés de fonction d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur.

¹¹⁰ À l'université de La Rochelle, pourtant très active en matière d'innovation pédagogique, seuls deux enseignants ont demandé et obtenu un CCP en 2019 et en 2020, alors que 14 se sont vu attribuer un CRCT (cf. bilan social 2020, pp. 79-80). À l'université de Lille, où 33 semestres de CCP étaient proposés en 2020-2021, seuls trois enseignants ont demandé à en bénéficier.

¹¹¹ Ainsi l'université de Haute-Alsace prévoit-elle dans le document de soumission du projet ELAN sélectionné dans le cadre de la première vague des NCU de diminuer le nombre d'heures en présentiel (de 10 à 15 %) afin de réaliser une économie (de l'ordre de 5 M€ par an).

¹¹² Cette mesure avait été préconisée par le rapport n° 2014-035 de l'IGAENR, La gestion des heures d'enseignement au regard de la carte des formations supérieures, juin 2014, p. 81, puis reprise par le rapport n° 2015-073 de l'IGAENR, Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs, septembre 2015, p. 89.

Recommandation n° 16 : créer une « habilitation à diriger des formations » pour l'accès au corps de professeur des universités afin de reconnaître et de promouvoir l'investissement dans la formation et la pédagogie.

L'adossement de la formation à la recherche

La question du statut des enseignants et de la pédagogie pose en retour celle du couplage de l'enseignement avec la recherche. L'adossement à la recherche, qui est un des critères importants pour garantir la qualité des formations supérieures¹¹³, repose sur trois dimensions : l'existence, au niveau de l'établissement, de laboratoires de recherche, la participation du corps professoral à l'activité de recherche et la place occupée par cette dernière dans la formation elle-même¹¹⁴. Ces trois dimensions sont très diversement présentes au sein des formations post-baccalauréat.

L'article 2 de l'arrêté du 30 juillet 2018 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master prévoit que « *la formation initie l'étudiant aux principaux enjeux de la recherche et aux méthodes scientifiques* » et l'article 10 que les étudiants bénéficient des résultats de la recherche au travers des enseignements.

S'agissant des programmes et des contenus d'enseignement, la situation est variable selon les licences et les établissements. Ils prévoient généralement une initiation progressive à la recherche tout au long du cursus (conférences, journaux universitaires, UE spécifique, etc.). Dans certains établissements, l'initiation à la recherche occupe une place plus importante dès la première année, comme en psychologie à l'Institut national universitaire Champollion (INUC), où les étudiants collectent des données et réalisent des expériences et des posters. À l'université Toulouse 3, la licence « parcours spécial » est spécifiquement orientée vers la recherche, avec un apprentissage par projet, la réalisation de manipulations et la lecture d'articles qui comptent pour six ECTS intégrés à la maquette. De même, le bachelor of excellence de l'université de Nantes inclut des enseignements centrés sur la recherche. D'une manière plus générale, la troisième année de licence, en amont du master, est davantage axée sur les résultats de la recherche.

S'agissant des CPGE, qui permettent de reconnaître 120 ECTS, l'article D. 612-21 du code de l'éducation prévoit que la formation prend en compte « *la préparation à des démarches de recherche* ». La possession d'un doctorat par les enseignants est très variable selon les filières de CPGE (15 en science économie contre 87 en SVT par exemple¹¹⁵), mais en augmentation dans les recrutements entre 2016 et 2020. Elle joue toutefois plus comme un critère supplémentaire attestant de la qualité du candidat que comme une condition liée à la nature même de l'enseignement délivré en CPGE. Les enseignants titulaires d'un doctorat ne sont généralement pas associés à un laboratoire alors que cela pourrait contribuer à l'adossement de ces formations à la recherche (comme l'évoquait une mission de l'IGÉSR en 2020).

Concernant les programmes, les étudiants des CPGE scientifiques sont initiés à la démarche de recherche à travers les travaux d'initiative personnelle encadrés (TIPE)¹¹⁶, qui n'existent pas dans les filières économique et littéraire. Ils sont réalisés au cours des deux années de formation à raison de deux heures par semaine et sont pris en compte dans le cadre de la plupart des concours d'entrée dans les écoles. Ils ont été peu mis en avant par les enseignants rencontrés par la mission, même si plusieurs étudiants ont fait part de leur intérêt pour ces travaux (« *le TIPE, c'est le meilleur cours, on peut explorer ce qu'on veut !* »).

La situation est différente dans les formations en partenariat entre un lycée et une université, qu'il s'agisse des CPES ou des CPGE D1 et D2, voire dans les CUPGE, où interviennent souvent des enseignants du secondaire en services partagés. L'initiation à la recherche occupe ainsi une place importante dans le parcours scientifique de la CPES de Strasbourg, avec notamment deux mois de stage en laboratoire en

¹¹³ Il constitue ainsi l'un des principaux critères pris en compte pour l'attribution du grade de licence – et bien sûr de master – aux bachelors des écoles d'ingénieurs ou de management. La commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG) et la commission des titres d'ingénieur (CTI) accordent aussi une importance de plus en plus grande à l'adossement à la recherche, mesuré notamment à travers la part des enseignants-chercheurs et des titulaires d'un doctorat ou d'une habilitation à diriger des recherches (HDR) intervenant dans la formation.

¹¹⁴ Jacques Moret, Frédéric Forest (pilotes) (2021). La place de la recherche dans les grandes écoles et les écoles d'ingénieurs, (rapport n° 2021-174, septembre 2021). IGÉSR, p. 10.

¹¹⁵ IGÉSR, La place de la recherche dans les grandes écoles et les écoles d'ingénieurs, *op. cit.*, p. 56.

¹¹⁶ Voir https://www.scei-concours.fr/pdf/AttendusPedagogiques_2023.pdf

deuxième année. Elle est également présente dans le parcours économique, avec une initiation aux enquêtes et aux méthodes quantitatives. S'il ne s'agit pas ici de mener un travail de recherche proprement dit, ces séquences pédagogiques permettent d'initier les étudiants à la démarche scientifique. La mission estime que pour les formations délivrant 120 ECTS et dédiées à la poursuite d'études, l'initiation aux démarches de recherche devrait constituer une valence importante.

L'évaluation des enseignements souvent remplacée par une évaluation des formations

La mission s'est également intéressée aux dispositifs d'évaluation prévus aux articles 11 et 15 de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master, notamment les conseils de perfectionnement et l'évaluation des enseignements.

Elle a rencontré dans ce domaine des situations diverses : certaines composantes – voire départements – mettent en œuvre les conseils de perfectionnement, d'autres non, au motif que leur utilité serait limitée. Certaines ont créé d'autres espaces de dialogue avec les étudiants (par exemple des commissions pédagogiques). Les professionnels sont associés à ces instances de façon très inégale, hormis à l'IUT, où ils sont très présents et contribuent à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des enseignements. Dans certaines disciplines, il pourrait être pertinent d'accueillir au sein des conseils de perfectionnement des enseignants du second degré exerçant en lycée afin de renforcer le *continuum* bac – 3 / bac + 3. Plusieurs universités ont enfin créé des délégués étudiants au sein des formations, voire des groupes de TD, afin de recueillir l'avis et les demandes des étudiants.

L'évaluation des enseignements demeure limitée et présente rarement un caractère systématique bien qu'elle soit inscrite dans les textes depuis de nombreuses années. Elle est souvent remplacée par une évaluation de la formation dans son ensemble, sous forme d'enquête de satisfaction auprès des étudiants à la fin du semestre ou de l'année. Ce type d'enquête revêt toutefois une faible utilité du fait de sa dimension très générale et ne saurait se substituer à l'évaluation des enseignements telle qu'elle est pratiquée fréquemment à l'étranger. Enfin, celle-ci, quand elle est mise en œuvre, n'est pas toujours exploitée et n'a pas, le plus souvent, de véritable impact sur l'organisation des formations ou les pratiques pédagogiques. Il existe toutefois dans certaines universités des dispositifs d'enquête structurés et de grande ampleur, comme à l'université Paris-Saclay ou à l'université de Nantes. La situation apparaît très différente dans les établissements privés, comme à l'EDHEC ou à l'École de gestion et de commerce (EGC) de Lille, où les enseignants eux-mêmes – permanents ou vacataires – sont évalués et bénéficient en cas de difficultés d'un accompagnement et d'actions de formation.

Recommandation n° 17 : systématiser l'évaluation des enseignements par les étudiants à destination des conseils de perfectionnement.

6.2. La proximité pédagogique est favorisée par des effectifs de taille réduite...

Les responsables d'établissements d'enseignement supérieur sont de plus en plus attentifs aux compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs lors de la procédure de recrutement. Ils développent par ailleurs une politique de formation destinée à sensibiliser ces derniers à des pédagogies actives ou innovantes. En STS et en IUT, mais aussi dans des écoles d'ingénieurs, la pédagogie de projet est ainsi valorisée, au point de constituer le fil conducteur des enseignements.

Ainsi, dans les Centres d'études supérieures industrielles (CESI), écoles d'ingénieurs créées à partir de 1958 par plusieurs grands groupes industriels et qui disposent d'un cycle préparatoire intégré, l'approche pédagogique est-elle résolument centrée sur la pédagogie active, favorisée par la taille des groupes, qui ne dépassent pas 24 étudiants. L'équipe pédagogique assure un suivi des étudiants, comme à Lille et Arras, où une quinzaine d'enseignants encadrent chacun en moyenne une vingtaine d'étudiants. Qu'il s'agisse des CESI, des STS, des CPGE ou des IUT, la proximité pédagogique entre enseignants et étudiants – qui va de pair avec des effectifs et un taux d'encadrement raisonnables – favorise la réussite et réduit le risque de décrochage.

La proximité pédagogique et la disponibilité des enseignants constituent des critères qui conduisent certains lycéens à choisir les CPGE, les IUT et les STS plutôt que la licence générale. De nombreux étudiants de CPGE rencontrés par la mission indiquent avoir choisi une classe préparatoire moins pour intégrer une école que

pour bénéficier de conditions d'études et d'un encadrement pédagogique favorables. Ils sont unanimes à saluer la qualité de leur formation, en dépit du « choc » que représente l'entrée en CPGE pour des élèves qui, pour la plupart, n'y ont pas été préparés au lycée (volume de travail, méthodologie, etc.).

Les raisons qui les ont incités à choisir les CPGE sont liées, au-delà de leur image d'excellence et de leur intérêt pour une formation généraliste, pluridisciplinaire, stimulante intellectuellement et qui leur laisse ouvert le champ des possibles, à la proximité pédagogique (suivi et accompagnement quotidiens de la part d'une petite équipe de professeurs) et à l'existence comme au lycée d'un « groupe classe », qu'ils opposent aux conditions d'études à l'université (« *je ne me voyais pas suivre à 17 ans des cours magistraux dans un amphi* », « *certains vont en fac pour la liberté, d'autres, au contraire, sont attachés au cadre que représente le lycée* »). Il y a bien dans leur esprit deux modèles pédagogiques, qui se distinguent avant tout par leur encadrement pédagogique¹¹⁷.

Les élèves qui préparent un BTS évoquent, pour justifier leur choix, le caractère professionnalisant de la formation, les possibilités de poursuite d'études en licence ou en BUT et la proximité pédagogique avec les enseignants. Ils soulignent aussi l'importance des effectifs réduits pour la réussite. La plupart apprécie le fait d'être « *encadrés* », de « *travailler en petits groupes* » et d'avoir des enseignants qui les « *suivent de près* ». Plus encore que les élèves de CPGE, issus d'un milieu social plus favorisé, ils expriment le besoin d'être encadrés et soutenus par leurs professeurs. C'est également le cas à l'IUT, où les enseignants sont très proches des étudiants, qu'ils connaissent et suivent individuellement. Ces derniers ont souligné de façon unanime lors des entretiens avec la mission la qualité de l'accompagnement dont ils bénéficient au quotidien (« *les professeurs sont toujours là pour nous répondre* », « *j'avais peur d'être perdue, j'ai trouvé des profs qui étaient présents, ils nous épaulent vraiment, je vais voir les profs, ils sont là, en anglais, je n'avais pas la moyenne et la prof m'a aidée* », « *Heureusement qu'il y a les professeurs qui nous aident* », « *dès qu'il y a un problème technique, les profs nous aident* », etc.).

La situation est souvent bien différente en licence. Si les composantes à fort effectif – notamment en droit, STAPS et psychologie – souhaitent augmenter la part des TD dans le volume horaire global des formations et réduire la taille des groupes, elles se heurteraient à des contraintes organisationnelles liées au manque d'enseignants et de locaux disponibles. Ainsi, la dépense par étudiant à l'université a diminué de façon continue depuis 2013 du fait de la progression plus rapide du nombre d'étudiants que des subventions pour charges de service public et où les taux d'encadrement ne permettent pas d'assurer un véritable accompagnement en première année de licence¹¹⁸.

La vice-présidente formation de l'université du Littoral explique les taux de réussite élevés constatés dans son université par un ratio CM / TD plus favorable que dans d'autres établissements (sauf en droit) et par la taille des groupes de TD, qui ne dépassent pas 36 étudiants et en comptent beaucoup moins dans la plupart des formations (24 en économie-gestion, 16 en sciences de la vie et de la Terre). En sciences et techniques, les enseignements sont organisés en cours - TD intégrés au S1, avec des groupes de 35 étudiants. Ces derniers effectuent au moins un devoir par mois dans chaque matière, alors qu'en droit les CM prédominent et qu'il n'y a qu'un devoir obligatoire par semestre, ce qui ne permet pas aux étudiants de mesurer régulièrement leur niveau.

¹¹⁷ Cette proximité pédagogique explique en partie l'attractivité des CPGE. Les auteurs du rapport du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) décrivent ainsi ces dernières comme « *des lieux à fort encadrement pédagogique, c'est-à-dire qu'elles impliquent un temps de présence obligatoire à des cours, favorable à la réussite (...). De ce point de vue, les élèves de classes préparatoires sont maintenus dans le modèle du lycée, dans lequel ils ont été socialisés jusqu'alors : une semaine chargée en enseignements, une présence souvent vérifiée, un petit nombre de professeurs identifiés, un contrôle des connaissances régulier et fréquent, un programme de connaissances fléché, etc. autant de caractéristiques rassurantes et source de mobilisation. Le travail y est essentiellement individuel, suivant des formes pédagogiques traditionnelles : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux encadrés* », mais il « *s'accompagne d'une prise en compte de l'individu dans ses apprentissages et d'un important suivi individualisé : c'est une des particularités importantes des CPGE "périphériques" et "de second rang" par rapport à l'université. Cette prise en compte de l'individu [et] cet accompagnement personnalisé [ont] aussi pour objectif l'autonomisation progressive de l'étudiant* », Annoot Emmanuelle et al., Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives, CNESCO, juillet 2019, p. 37.

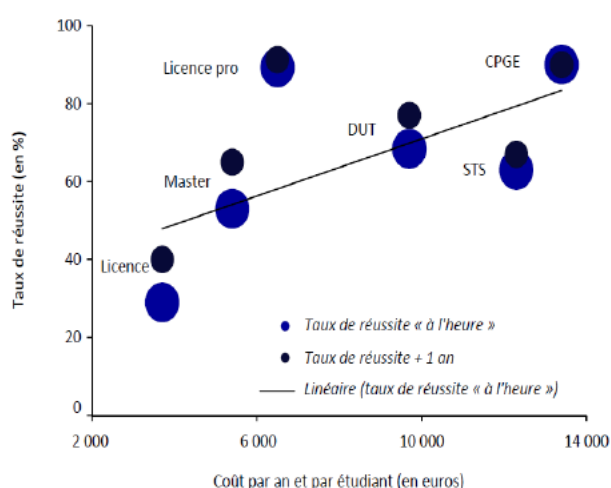
¹¹⁸ « *La baisse du taux d'encadrement entre 2013 et 2018 représente une sous-budgétisation, c'est-à-dire une économie structurelle réalisée sur le programme 150, de 3,2 Mds€.* Dit autrement, ce chiffre correspond aux crédits budgétaires qui auraient été nécessaires pour maintenir entre 2014 et 2018 le taux d'encadrement à son niveau de 2013 », Stéphane Calviac (2019). Le financement des universités : évolutions et enjeux. Revue française d'administration publique, 1, n° 168.

De même, son homologue de l'université Paris-Est-Créteil, si elle n'est pas en mesure de tirer un bilan des nombreux dispositifs d'accompagnement mis en œuvre au sein des composantes et si elle ne dispose pas de données permettant de relier les indicateurs de réussite aux taux d'encadrement, indique néanmoins que « les retours d'expérience sur les projets d'accompagnement en première année montrent l'intérêt des petits groupes (30 ou moins) pour créer un "effet classe" et des situations pédagogiques interactives plus nombreuses. D'autres éléments comme le maintien d'un groupe classe identique pour tous les enseignements dispensés contribuent à faciliter le passage du secondaire au supérieur et ainsi à la réussite étudiante ».

À l'université d'Angers, tout en se gardant d'identifier une causalité unique en matière de réussite étudiante, la mission note que les taux de réussite sont plus élevés en droit sur le site de Cholet alors qu'il s'agit de la même maquette et des mêmes enseignants. Or, les groupes de TD comprennent environ 40 étudiants en droit constitutionnel au premier semestre et 25 au second, contre 42 et 37 sur le site d'Angers.

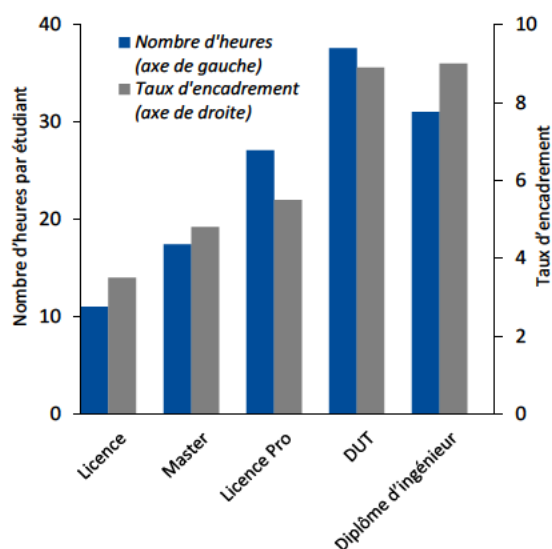
De petits effectifs en TD et une articulation étroite entre études et cadre de vie sont autant de facteurs de réussite, comme à Polytech Lille où les 150 élèves sont répartis en six groupes de 25 (sauf pour les CM) ou encore à l'INSA de Strasbourg, où les étudiants bénéficient d'une vie associative très riche. Tous les responsables de formation interrogés par la mission évoquent la réduction de la taille des groupes (aujourd'hui communément d'environ 40 étudiants) à 20 ou 25 comme l'un des principaux leviers permettant d'améliorer la réussite. À titre de comparaison, les élèves de CPGE sont en moyenne 28 par structure et ceux de STS, 19¹¹⁹.

**Graphique n° 3 : taux de réussite en fonction de l'investissement pour une année
(conseil d'analyse économique)**



Lecture : Une année de licence coûte en moyenne 3 700 euros et le taux de réussite en trois ans est de 29 % et le taux de réussite en quatre ans est de 40 %.

Source : État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France n° 14 ; MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, SCOLARITÉ. Cohortes 2015-2016. Taux de réussite CPGE : poursuite d'étude à + 2 ans.



Lecture : le taux d'encadrement moyen d'une licence est de 3,5 enseignants-chercheurs pour 100 étudiants, tandis que le nombre d'heures d'enseignement par étudiant est de 11 heures.

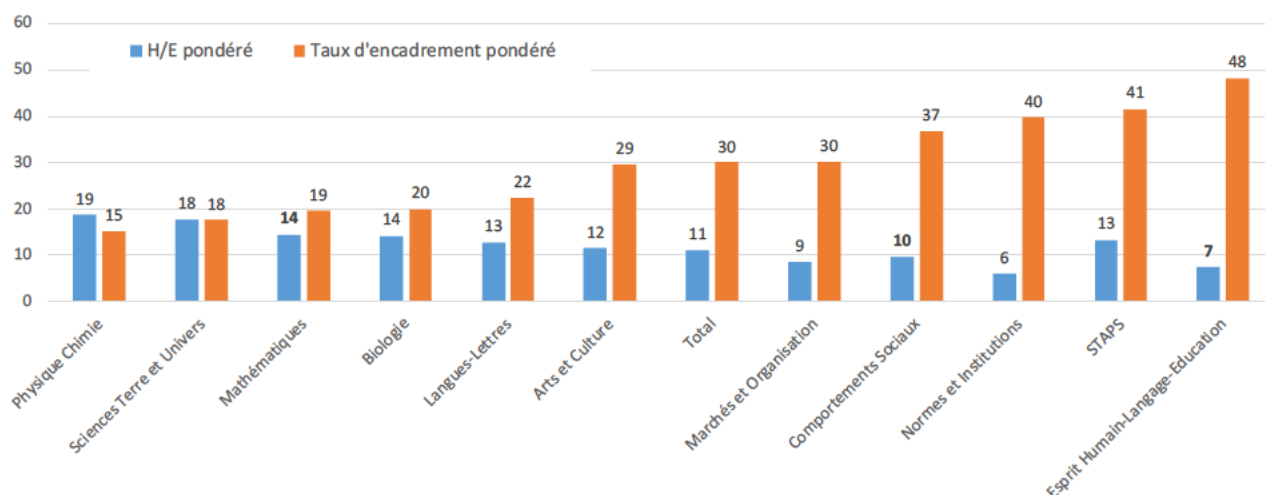
Source : Bennani et al. (2021).

Source : Conseil d'analyse économique, novembre 2021 à partir de Gabrielle Fack, Elise Huillery, Enseignement supérieur : pour un investissement plus juste et plus efficace, Les notes du conseil d'analyse économique, n° 68, décembre 2021 et Hamza Bennani, Gabriele Dabbaghian, Madeleine Péron, Les coûts des formations dans l'enseignement supérieur français : déterminants et disparités, Conseil d'analyse économique, Focus n° 074-2021, décembre 2021

¹¹⁹ « Le calcul du nombre moyen d'élèves par structure, appelé indicateur E/S, prend en compte les différences de taille de toutes les structures, classes entières (ou divisions) comme groupes d'élèves. Cet indicateur permet d'obtenir le nombre moyen d'élèves dont un professeur a la charge pendant une heure de cours et donc de rendre compte des conditions d'enseignement de manière plus précise que la taille des classes », DEPP, Les effectifs d'élèves pour une heure de cours dans un établissement du second degré en 2020, note d'information n° 21.47, décembre 2021.

Il existe ainsi des écarts de coût très importants entre les différentes filières (corrélés aux taux de réussite) et mentions de licence, comme l'ont mis en évidence les travaux du CAE. Ces écarts entre domaines, mentions voire même disciplines sont moins liés aux équipements qu'aux dépenses de personnel et au modèle pédagogique lui-même. En effet, 79 du coût des licences est constitué en moyenne par la masse salariale, les différences liées aux dépenses de fonctionnement hors personnel demeurant marginales. Les sciences expérimentales et exactes bénéficient ainsi globalement d'un meilleur taux d'encadrement et d'une plus grande proximité pédagogique que les sciences humaines (voir annexe 20).

Graphique n° 4 : comparaison des heures / étudiant (H/E) et du taux d'encadrement en licence pour un panel de disciplines



Taux d'encadrement : nombre d'enseignants pour 100 étudiants, par formation, pondéré des effectifs

Source : mission à partir des données du projet de connaissance des coûts des activités de la DGESIP

La proximité pédagogique n'est toutefois pas uniquement liée au taux d'encadrement, la pratique sportive en STAPS au sein de groupes plus restreints peut par exemple la favoriser.

La mise en place d'un véritable accompagnement des étudiants à l'université, s'il constitue une condition de la réussite, nécessite des moyens importants, dont ne disposent pas aujourd'hui les établissements, déjà tenus de faire évoluer le contenu même et l'organisation de leur offre de formation. Sa diversification, qui répond à l'hétérogénéité du public accueilli en licence (notamment la mise en place de dispositifs spécifiques pour les étudiants les plus fragiles mais aussi le développement de formations d'excellence destinées aux meilleurs bacheliers), la modularisation des parcours, la mise en place de l'approche par compétences, l'hybridation des formations et la professionnalisation de certains cursus nécessitent un important travail d'ingénierie pédagogique et entraînent un alourdissement de la charge d'enseignement en même temps que des besoins accrus de suivi et d'accompagnement des étudiants. Les universités sont évaluées sur leur capacité à mettre en œuvre ces évolutions et à améliorer leurs taux de réussite alors même que les moyens dont elles disposent ne leur permettent souvent pas d'offrir en première année des conditions d'études satisfaisantes.

La communauté universitaire se trouve ainsi soumise à des injonctions contradictoires : d'un côté améliorer la réussite étudiante en continuant d'accueillir tous ceux – quels que soient leur niveau et leurs chances d'accéder au diplôme – qui en font la demande, de l'autre maîtriser voire réduire les coûts liés à la formation. La plupart des très nombreux responsables de formation interrogés par la mission ont ainsi exprimé leur frustration voire leur découragement. S'efforçant de « *faire ce qu'ils peuvent* » avec des moyens qu'ils jugent notoirement insuffisants, ils se trouvent dans une situation de « *travail empêché* » qui génère une forme de souffrance¹²⁰.

¹²⁰ Yves Clot, Christophe Dejours (2012). Plaisir et souffrance au travail, deux regards, propos recueillis par Xavier de la Vega, Sciences humaines, 2012/11, n° 242, p. 6.

Dans ce contexte, et sans mésestimer les marges possibles de rationalisation (réduction des formations à très faibles effectifs, redéploiements entre composantes, etc.), la mission recommande d'augmenter fortement l'investissement dans la première année de licence, d'une part pour favoriser la proximité pédagogique (en s'appuyant notamment sur les mesures développées infra), d'autre part pour réussir la mise en œuvre de l'approche par compétences. La mission propose trois scénarios allant d'un simple rééquilibrage entre les mentions de licence¹²¹ à un alignement sur le BUT ou les CPGE, comme le propose le Conseil d'analyse économique (CAE)¹²².

Recommandation n° 18 : donner aux universités les moyens de faire réussir davantage d'étudiants en améliorant les taux d'encadrement et en favorisant l'individualisation et la professionnalisation des parcours :

- scénario n° 1 : aligner en première année le coût de l'encadrement des licences en sciences humaines sur celui des sciences et techniques pour un coût de 393 M€ ;
- scénario n° 2 : aligner en première année le coût de l'encadrement des licences sur celui des BUT en première année pour un coût de 1,2 Mds€ ;
- scénario n° 3 : aligner en première année le coût de l'encadrement des licences et des BUT sur celui des CPGE pour un coût de 2,9 Mds€.

6.3. ... mais un bon taux d'encadrement ne suffit pas à garantir la proximité pédagogique

La proximité pédagogique ne résulte pas toutefois du seul taux d'encadrement. La réduction du nombre d'étudiants par TD, si elle est souhaitable et si elle favorise la proximité pédagogique, ne la garantit pas à elle seule, surtout si elle demeure marginale. L'établissement d'une relation interpersonnelle entre enseignants et étudiants ainsi qu'entre ces derniers peut être favorisé par d'autres dispositifs pédagogiques ou modèles d'organisation : un volume horaire suffisant, des enseignants référents, un ratio CM / TD plus favorable, des enseignants plus disponibles, des groupes de travail entre étudiants, un plus fort sentiment d'appartenance et un esprit de promotion, un affichage dans la maquette du nombre d'heures de travail attendues des étudiants ou encore le développement d'outils de suivi des traces d'apprentissage (*learning analytics*).

Du tutorat et des enseignants référents qui suivent individuellement les étudiants

Si le tutorat par les pairs – généralement des étudiants de troisième année de licence ou de master – est proposé dans la plupart des universités (voir des exemples rencontrés par la mission en annexe 16), sans que celles-ci aient généralement entrepris d'en mesurer l'efficacité, il n'en va pas de même des directeurs d'études, dont le déploiement se heurte là encore à des questions de financement. Certaines universités ont néanmoins réussi à mettre en place des enseignants référents, comme à l'université d'Angers ou à Sorbonne Université. Contrairement aux directeurs des études qui jouent plus fréquemment le rôle de responsables de diplôme, il s'agit d'enseignants ou d'enseignants-chercheurs chargés de suivre individuellement chaque étudiant.

À l'université d'Angers, qui présente une forte valeur ajoutée en première année de licence (+ 15 points), chacun d'entre eux encadre en moyenne 20 étudiants, qu'il rencontre en entretien individuel trois fois dans l'année. Cette mission est intégrée dans leur service à hauteur de six heures équivalent TD. Ce suivi s'articule

¹²¹ Pour réaliser ce chiffrage, la mission a retenu les coûts par discipline du projet de connaissance des coûts des activités et les effectifs des nouveaux entrants en première année du SIES par domaine disciplinaire (Effectifs universitaires en 2021-2022, note n° 12, juin 2022). Les coûts (sciences de la matière et du vivant, mathématiques et ingénierie, sciences humaines, droit et économie) pris en compte ne comprennent que la partie liée à la rémunération des personnels, hors autres dépenses de fonctionnement. Par exemple, dans le premier scénario, le coût d'un étudiant lié à la rémunération des personnels a été aligné sur les sciences de la matière et du vivant. Ce chiffrage prend également en compte une « part recherche » à hauteur de la proportion d'enseignants-chercheurs dans chaque domaine disciplinaire. Ainsi, ces scénarios permettent d'augmenter les financements dédiés à la formation mais également de maintenir une proportion d'enseignants au moins égale à celle constatée aujourd'hui. En l'absence de données, ces scénarios ne prennent pas en compte les formations de santé ; une mesure spécifique pourrait être prise et reste à chiffrer. Enfin, les effectifs retenus pour ces chiffrages font l'hypothèse d'une réorientation de 62 000 étudiants dans des formations hors licence.

¹²² Pour ces deux derniers scénarios, la mission a retenu les coûts du Conseil d'analyse économique appliqués au périmètre des étudiants de première année de licence en 2021-2022 (SIES).

par ailleurs avec du tutorat et avec l'action des délégués étudiants élus dans les TD et CM. À l'université de Poitiers, les enseignants référents encadrent également une vingtaine d'étudiants pour un équivalent de huit heures TD, sauf en droit où les taux d'encadrement n'ont pas permis leur mise en place. À l'IEP de Lille, quatorze professeurs référents suivent chacun une vingtaine d'étudiants, pour un équivalent de cinq heures TD. Si ce dispositif s'est souvent plus développé dans les universités de taille moyenne¹²³, il l'est également à la faculté des sciences de Sorbonne Université, qui bénéficie d'un taux d'encadrement relativement favorable. Chaque nouvel arrivant reçoit à la rentrée un message lui indiquant quel est son référent, un enseignant qui suit seize étudiants et avec lesquels il aura quatre rendez-vous individuels au cours de l'année. Enfin, Sorbonne Université a mis en place au premier semestre une UE dédiée à l'insertion professionnelle et à l'orientation créditée de trois ECTS qui, au-delà de la présentation de la méthodologie du travail universitaire, permet à l'étudiant de choisir les disciplines qu'il souhaite étudier et de construire son parcours à partir du deuxième semestre.

La mission estime que le renforcement de la proximité pédagogique doit passer avant tout par un suivi individuel des inscrits en première année, valorisé et intégré dans le service des enseignants. Elle évalue à 32 M€ le financement nécessaire¹²⁴ pour pouvoir proposer aux étudiants trois rendez-vous individuels d'une heure au cours de l'année. Cet accompagnement pourrait également reposer sur des outils de suivi des traces d'apprentissage, qui n'ont pas encore été développés dans les universités dans lesquelles s'est rendue la mission.

Les learning analytics, ou analyse de l'apprentissage : un enjeu encore prospectif

Sans aller jusqu'à la mise en place d'une démarche de type *learning analytics*, certains établissements ont engagé depuis quelques années une réflexion sur les stratégies d'apprentissage chez les étudiants. Si des universités ont créé des plateformes de données sur la réussite des étudiants, les équipes enseignantes s'en saisissent cependant encore peu. Au-delà de statistiques globales sur la réussite, la mission considère que l'analyse des traces d'apprentissage ouvre des perspectives intéressantes et permettraient d'outiller le suivi individuel des étudiants. Anne Boyer, conseillère scientifique et pédagogique à la DGESIP et responsable de l'axe de recherche en éducation et numérique à l'université de Lorraine, a ainsi conduit, dans le cadre du projet DUNE EOLE, une expérimentation consistant à exploiter ces traces d'apprentissage et à les mettre à la disposition des étudiants et des enseignants sous la forme d'un tableau de bord qui leur permet de mesurer les chances des premiers d'atteindre les objectifs visés. Trop peu d'universités ont ouvert ce chantier, dont l'ampleur nécessiterait une implication plus forte du ministère dans le déploiement de standards communs et dans l'analyse des questions juridiques liés à l'exploitation des données.

La mission s'est entretenue sur ce point avec les responsables de l'université d'Helsinki, qui a créé en 2018 un outil permettant de suivre la progression académique des étudiants¹²⁵. Elle a également mis en place un « plan personnel de suivi » (*personal study plan*) pour chaque étudiant, qui est élaboré avec un enseignant. Enfin, elle conduit des enquêtes tout au long du cursus (enquêtes *HowULearn*), en faisant aux étudiants un retour d'information sur leur progression accompagné de conseils pour augmenter leurs chances de réussite.

Des groupes de travail entre étudiants, organisés par l'établissement afin de faire vivre une communauté de pairs

Tous les établissements mettent en œuvre, parfois à grande échelle, le tutorat étudiant, le plus souvent sur la base du volontariat. Si les étudiants rencontrés par la mission plébiscitent cet accompagnement par les pairs, il ressort des entretiens avec les responsables de formation comme des travaux de recherche conduits sur le sujet qu'il ne bénéficie pas toujours à ceux qui en auraient le plus besoin et qu'il est par ailleurs difficile de mesurer son efficacité (voir annexe 16). En santé, les étudiants organisent eux-mêmes le tutorat, parfois

¹²³ Ce type de suivi est également fréquent en CPGE, comme au lycée Sainte-Geneviève, où 60 % de l'activité du « préfet des études » consiste en entretiens individuels. Ces derniers permettent d'aborder non seulement des sujets académiques mais aussi parfois plus personnels, comme les engagements extra-scolaires ou l'hygiène de vie de l'étudiant, dans le cadre de ce que Muriel Darmon qualifie « *d'institution totalisante* » c'est-à-dire attentive à tous les aspects de la personne, voir Muriel Darmon (2013). Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante. La Découverte.

¹²⁴ Correspondant à trois heures par étudiant et par an inscrits en première année, rémunérées au coût de l'heure TD.

¹²⁵ « Oodikone » est commercialisé par l'université : <https://studies.helsinki.fi/instructions/article/monitoring-student-progress>

reconnu par des crédits ECTS au sein des maquettes ; une telle optique pourrait être développée dans d'autres cursus.

Au-delà du tutorat, la mission préconise de généraliser la pratique – encore trop peu répandue, sinon parfois dans les écoles ou les CPGE – des groupes de travail entre étudiants ou « communautés de pairs » tutorés par un enseignant. Elle permet en effet de créer un collectif et favorise le développement de relations d'entraide et de soutien entre étudiants, dont certains travaux ont fait apparaître les effets positifs sur la persévérance dans les études¹²⁶. Si les étudiants rencontrés par la mission apprécient la qualité des interactions avec des enseignants attentifs, à la fois exigeants et bienveillants, ils soulignent également l'importance des interactions entre pairs au sein d'un groupe suffisamment stable pour permettre à ses membres de se connaître et de travailler efficacement ensemble. Cette intégration au groupe est également appréciée par des étudiants inscrits dans des dispositifs tels que les DU Tremplins ou Avenir, car *« l'accompagnement du groupe-classe par un enseignant se révèle être une méthode pédagogique favorable à la réussite dans l'enseignement supérieur, en tant que facteur d'apprentissage et de soutien à la motivation des étudiants sur la durée »*¹²⁷.

L'organisation de ce travail en groupe est parfois prise en charge par l'établissement lui-même. Ainsi, au lycée Sainte-Geneviève à Versailles, en CPGE, il est demandé depuis plus de trente ans aux étudiants de constituer comme ils le souhaitent au mois de novembre des « trinomes » qui se réunissent deux heures par semaine. L'un des trois étudiants est chargé d'organiser le travail au sein de chaque groupe et ces « têtes de trinome » sont coordonnées par la direction de la vie étudiante. De manière un peu différente, mais dans la même logique, les étudiants du bachelor de l'EDHEC doivent tous s'engager dans un projet lié aux objectifs de développement durable des Nations-Unies. Chaque projet, crédité dans la maquette, réunit quatre à cinq étudiants (dont un président et un secrétaire) qui, comme à Sainte-Geneviève, choisissent de travailler ensemble à l'issue de la semaine d'intégration. Ces groupes, qui se réunissent une fois par mois, sont déclarés à l'administration et tutorés par des vacataires. Alors que les effectifs en cours magistral et en TD dans les écoles sont globalement équivalents à ceux des licences universitaires¹²⁸, le travail en petits groupes (souvent en mode projet), la disponibilité des enseignants et la qualité du suivi sont autant d'éléments qui les distinguent en créant chez les étudiants un sentiment d'appartenance à un collectif et de solidarité entre pairs.

La mission recommande que les établissements, et notamment les universités, mettent en place en première année des modalités de travail par petits groupes tutorés chacun par un enseignant ou par un vacataire. Elle évalue le coût de cette mesure à environ 24 M€, sur la base de groupes de quatre étudiants de première année tutorés par un vacataire rémunéré au taux du cours magistral pour six heures par an.

Un meilleur équilibre entre CM et TD et des groupes de TD plus réduits et plus stables

Développer la proximité pédagogique implique un changement de paradigme à l'université : si le modèle pédagogique de la licence repose encore très largement – du moins dans certains champs disciplinaires – sur le cours magistral en amphithéâtre, ce dernier ne peut constituer la seule modalité d'acquisition des connaissances et des compétences. Il apparaît nécessaire aujourd'hui d'augmenter la part des TD et/ou des TP dans le volume horaire global et de diminuer la taille des groupes de TD. La mission a en effet pu constater la quasi absence de TD dans plusieurs formations, comme en droit à l'université de Poitiers ou en psychologie à l'université de Strasbourg et à l'université d'Angers. Ailleurs, la part des TD tend à se réduire et la taille des groupes à augmenter. Les TP ont enfin été supprimés dans de nombreuses formations scientifiques (voir annexe 21).

¹²⁶ Il s'agit d'une des mesures les plus efficaces pour favoriser la réussite étudiante selon la revue de la littérature effectuée par NPEC en 2006 et voir également Sophie Morlaix, Bruno Suchaut (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 180, juillet-août-septembre 2012 et Julien Berthaud (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1^{er} cycle sont-ils significatifs ? *Revue française de pédagogie*, n° 200.

¹²⁷ Maéva Duchène, Christine Poplimont, Guylaine Molina (2015). Relation d'accompagnement et dynamique de groupe à l'université : vers une réforme pédagogique ? La diversification de la formation professionnelle. *Former et se former aujourd'hui et demain*, juin 2015, p. 9. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01422902/document>

¹²⁸ Selon les données de la CEFDG, le taux d'encadrement était de 39 étudiants par enseignant en 2018 dans les écoles de management délivrant le grade de master.

La mission s'interroge sur la pertinence d'un enseignement assuré presque exclusivement sous forme de cours magistraux en amphithéâtre et d'une évaluation réduite à des QCM ou à un examen de fin de semestre¹²⁹. L'évaluation régulière des acquis des étudiants et de leur progression contribue à leur donner des repères et à les aider à mieux identifier leurs éventuelles difficultés. Elle passe par un équilibre entre le cours magistral – auquel demeure attachée une partie de la communauté universitaire – et un enseignement en groupes plus restreints, qui favorise les interactions entre étudiants et professeurs. Cette proximité pédagogique requiert un volume horaire suffisant et un taux d'encadrement raisonnable.

La mission recommande en conséquence d'augmenter le financement des licences qui ne sont pas à 1 500 heures, de réduire la part des CM au profit des TD en veillant au minimum à ce que tous les CM soient associés à un TD et de mettre en œuvre des évaluations régulières et formatives dans le cadre du contrôle continu. Il serait enfin souhaitable de conserver dans la mesure du possible les mêmes groupes de TD dans les différents enseignements ou disciplines, de façon à permettre aux étudiants de construire des repères efficaces et des relations d'entraide, comme c'est souvent le cas à l'IUT entre bacheliers généraux et technologiques.

Enfin, au-delà de la répartition entre CM et TD, la mission préconise que les universités explicitent dans les maquettes de formation le volume horaire hors face à face pédagogique. Quelques établissements, comme l'Institut national universitaire Champollion, affichent ainsi le nombre d'heures de travail personnel attendu des étudiants. Cette information serait de nature à encourager le travail en groupe et/ou en bibliothèque, donnerait aux étudiants une image plus précise de leur charge de travail et leur permettrait de mieux s'organiser¹³⁰.

Le développement d'évaluations formatives et régulières

Le contrôle continu constitue, avec et/ou dans le prolongement des tests de positionnement, un autre moyen d'identifier précocement les difficultés rencontrées par certains étudiants et de leur proposer une remédiation adaptée ou une réorientation. Il favorise en outre l'assiduité et la persévérance. Sa généralisation, bien que prévue par l'arrêté licence et décidée ou envisagée par toutes les universités dans lesquelles s'est rendue la mission, n'est pas effective dans toutes les composantes, du fait notamment de taux d'encadrement particulièrement défavorables¹³¹. La mise en place d'une évaluation régulière implique en effet de disposer d'un volume horaire suffisant – si elle a lieu dans le cadre des cours ou des travaux dirigés – ou de mobiliser des salles et des personnels supplémentaires – si elle est organisée en dehors de ces derniers. Elle entraîne dans tous les cas un alourdissement sensible de la charge de travail des enseignants, liée à l'augmentation du nombre de copies, alors même que les enseignants effectuent déjà un volume d'heures complémentaires souvent élevé et que la faible rémunération des vacataires, déjà difficiles à recruter en nombre suffisant, permet difficilement d'exiger d'eux un surcroît de travail. C'est vrai notamment dans les formations à fort effectif, où la généralisation du contrôle continu tend à entraîner une dégradation des modalités d'évaluation – les exercices permettant de développer les qualités rédactionnelles et argumentatives étant remplacés par des questionnaires à choix multiples (QCM), plus rapides à corriger mais qui présentent un moindre caractère formatif¹³². Par ailleurs, des modalités trop rigides de mise en œuvre (par exemple concernant le décompte des absences) sont aussi des obstacles au déploiement du contrôle continu ; certaines universités ont ainsi choisi des modalités plus souples, par exemple en retenant les deux meilleures notes parmi les trois contrôles continus du semestre.

¹²⁹ De nombreuses recherches interrogent la pertinence des cours magistraux et leur efficacité pour une partie des étudiants. Renaud Cornand considère ainsi que « *Dans un cours magistral, l'enseignant-e ne se préoccupe que peu, par définition, des individualités des auditeurs et auditrices et de leurs réceptions des discours produits et les étudiant-es ont une perception négative de ce type d'enseignement* », dans Les autres en moins : les étudiant-es en sciences de l'éducation face à l'enseignement à distance. Raisons éducatives, 2022/1, n° 26, p. 182.

¹³⁰ Voir sur cette question Stefanie Hassel et Nathan Ridout (2018). An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. Frontiers in Psychology, 8:2218.

¹³¹ Le comité de suivi licence master doctorat a adopté le 18 juin 2021 un avis concernant le suivi de la loi ORE dans lequel il recommande la généralisation du contrôle continu, qui « *favorise en général une meilleure assiduité des étudiants et produit de meilleurs résultats en termes de réussite* ».

¹³² Cf. Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives, CNESCO, juillet 2019, pp. 55-56.

La nécessaire réduction du nombre de vacataires

La part des enseignements assurés par des professeurs permanents – qu'ils soient enseignants ou enseignants-chercheurs – est très variable selon les formations. Tous les interlocuteurs de la mission ont ainsi déploré l'augmentation du nombre de vacataires, qui couvrent souvent une part importante de la charge d'enseignement, y compris dans des matières qui ne requièrent pas l'intervention de professionnels. Ils ont soulevés les difficultés de recrutement croissantes (du fait de leur faible rémunération), le caractère chronophage de leur gestion et de leur coordination, la perte de cohésion des équipes pédagogiques, la qualité variable de l'enseignement délivré (ce qui est susceptible de créer une inégalité entre étudiants inscrits dans des groupes de TD différents), etc. La mission recommande ainsi d'augmenter la part des enseignements délivrés par des enseignants et enseignants-chercheurs permanents et de réduire, inversement, celle des vacataires en première année, en faisant néanmoins intervenir ces derniers là où leur apport se justifie. Elle a ainsi chiffré à 52 M€ le financement nécessaire pour aligner la part des vacataires en sciences humaines sur celle, plus faible, des sciences expérimentales et exactes¹³³. Le coût de cette mesure pourrait être réduit si une part plus importante des heures était par exemple donnée par des enseignants du second degré en services partagés dans l'enseignement supérieur.

Le renforcement de la proximité pédagogique ne passe pas nécessairement par un temps de présence plus important des enseignants dans l'établissement, mais par la possibilité pour les étudiants d'avoir accès à eux ou de pouvoir les contacter en cas de besoin. C'est souvent le cas dans les formations à faibles effectifs, notamment à l'IUT, en STS, en CPGE voire dans certaines licences. Ainsi, à l'université de Haute-Alsace ou à l'Institut national universitaire Champollion, les enseignants connaissent individuellement la plupart de leurs étudiants et les suivent tout au long de leur cursus. De même, les élèves des filières sélectives à faibles effectifs disposent fréquemment de l'adresse électronique voire du téléphone du responsable de la formation afin de pouvoir le contacter si nécessaire. Les enseignants, de leur côté, assurent des heures de permanence au cours desquelles ils reçoivent les étudiants qui le souhaitent et n'hésitent pas à leur envoyer un message en cas d'absence. Autant de pratiques qui favorisent l'engagement des étudiants dans la formation, limitent le risque de décrochage et réduisent le sentiment d'anonymat.

Recommandation n° 19 : mobiliser de nouveaux moyens dans le premier cycle pour renforcer la « proximité pédagogique » :

- en incluant dans les services des enseignants des heures de suivi individuel des étudiants en première année de licence (32 M€) ;
- en organisant tout au long de l'année le travail des étudiants en petits groupes supervisés par des tuteurs (24 M€) ;
- en valorisant l'investissement des enseignants-chercheurs en première année de licence (24 M€) ;
- en conservant les mêmes étudiants dans tous les TD, quand cela est possible, afin de créer une communauté de pairs ;
- en assurant le rattrapage de financement des licences qui ne sont pas à 1 500 h, en réduisant le volume horaire des CM au profit de celui des TD, qui permettent des évaluations formatives régulières, et en associant systématiquement un TD à un CM ;
- en engageant une réflexion nationale sur le développement d'outils et de standards communs en matière d'analyse des apprentissages ;
- en explicitant dans les maquettes de formation le nombre d'heures hors face à face pédagogique (travail personnel à accomplir), notamment en licence au-delà des 1 500 h ;
- en diminuant le nombre de vacataires intervenant en première année, notamment en SHS, quand cette intervention ne se justifie pas d'un point de vue pédagogique (52 M€).

¹³³ La mission s'est fondée pour son calcul sur le nombre d'étudiants de première année en 2021-2022 (données du SIES) et les pourcentages d'heures effectués par discipline et par statut dans les données du projet de connaissance des coûts des activités de la DGESIP. Le coût de la mesure correspond au coût des postes permanents qu'il faudrait créer en retenant la proportion actuelle entre enseignants du secondaire (20 %, cf. note DGRH n° 9 d'octobre 2022) et enseignants-chercheurs, en se fondant sur leur coût moyen avec primes (cf. État de l'enseignement supérieur et de la recherche, indicateur n° 6). Il s'agit d'une approximation car les primes et indemnités comprennent déjà une part d'heures complémentaires.

Tableau n° 8 : récapitulatif du coût des mesures liées à la proximité pédagogique en première année de licence

Valorisation de l'enseignement	Heures de suivi individuel	Travail en groupe supervisé	Réduction du nombre de vacataires	Rendre effectives les 1 500 h dans toutes les licences	Total
24 M€	32 M€	24 M€	52 M€	ND	132 M€

Source : chiffrage par la mission

Ces mesures seraient financées par le rééquilibrage du coût d'un étudiant de licence.

Conclusion

En conclusion, la mission appelle l'attention des acteurs de l'enseignement supérieur sur trois points qui lui semblent revêtir une importance particulière en matière de réussite étudiante.

Rendre plus lisible et harmoniser l'offre de formation pour faciliter l'orientation et la poursuite d'études

Le premier concerne la présentation, l'articulation et la lisibilité de l'offre de formation post-baccalauréat. Il est difficile aujourd'hui pour un futur étudiant de comprendre la différence entre licence, licence renforcée, « oui si », licence portée par un collège, parcours spécial, double diplôme, double licence, bachelor, bachelor of excellence, CUPGE, CPES (acronyme qui peut recouvrir aussi bien les classes préparatoires à l'enseignement supérieur que les cycles pluridisciplinaires d'études supérieures), DU PAREO, DSP, FSS, mise à niveau, etc. Améliorer la lisibilité de l'offre ne veut pas dire nécessairement la normer (cela peut être au travers d'une appellation donnée aux formations sélectives à l'université), et les spécificités des établissements doivent pouvoir s'exprimer tout comme le développement de nouvelles formations en partenariat entre établissements du second degré et du supérieur.

Rendre l'offre plus lisible nécessite également de mieux faire connaître aux lycéens les formations post-baccalauréat, qu'il s'agisse des attendus, des contenus et de l'organisation des enseignements, des taux de réussite ou des débouchés en matière de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle. Ainsi, les liens des établissements d'enseignement supérieur avec l'enseignement secondaire doivent être renforcés, en formant mieux les professeurs principaux, en dédiant effectivement des heures à l'orientation ou en fournissant aux établissements des outils de suivi des parcours de leurs anciens élèves. Il s'agit ainsi de donner aux futurs étudiants l'image la plus précise possible des formations du supérieur et de battre en brèche les idées reçues, tant sur la licence que sur les formations sélectives, en affichant sur Parcoursup les taux de réussite des étudiants assidus.

La cohérence de l'offre passe également par une harmonisation des conditions d'accès aux différentes formations. Il fait débat que des formations sélectives, à la différence des licences en tension, ne classent pas tous les candidats alors qu'elles conservent à l'issue de la procédure des places vacantes.

Repenser les parcours : un droit à la poursuite et au changement d'études tout au long du cursus

Les parcours de formation doivent également évoluer. La mission propose de prendre acte de leur plus grande fluidité et de l'augmentation du nombre de réorientations, qui peuvent s'inscrire dans le cadre d'un parcours de réussite, en donnant à tout étudiant la possibilité d'infléchir ou de corriger son choix initial. C'est toute la notion de réussite étudiante qui mérite d'être reconsidérée.

Afin de faciliter les réorientations et de mieux individualiser les parcours et l'accompagnement de étudiants, elle propose ainsi d'institutionnaliser une période d'intégration et de formation entre la rentrée universitaire et la Toussaint, en l'articulant avec de nouvelles possibilités de réorientations précoces laissées au choix des étudiants.

Cette fluidité dans les parcours va de pair avec le fait de mesurer la réussite à travers non seulement le passage dans l'année supérieure mais aussi la capitalisation des ECTS et des blocs de compétence. La France, à la différence de pays comme la Finlande, où il n'existe pas de filière en « en cul-de-sac » et où un étudiant a toujours la possibilité de poursuivre, ne met pas suffisamment l'accent sur la continuité des parcours, à la sécurisation desquels les étudiants, y compris dans les filières courtes, sont pourtant particulièrement attentifs.

Le développement de la professionnalisation dans le premier cycle des études supérieures et le fort taux de décrochage en première année à l'université – lié en partie à l'orientation par défaut de nombreux bacheliers non admis dans les formations sélectives – invitent par ailleurs à recalibrer l'offre de formation professionnelle en créant des places en BUT, en redéployant si nécessaire et en pourvoyant les places disponibles en BTS – lesquels pourraient notamment accueillir une partie des étudiants les plus fragiles parmi les inscrits en licence qui le souhaiteraient – ou encore en permettant à davantage d'étudiants d'effectuer tout ou partie de la licence en apprentissage.

Le déploiement de l'approche par compétences, qui constitue un bouleversement majeur, doit enfin être accompagné dans les universités et sa mise en œuvre assouplie, faute de quoi les taux de réussite risquent de connaître une chute en raison du durcissement des règles de compensation.

Donner aux établissements les moyens d'améliorer les conditions d'études et de développer la proximité pédagogique

Ces transformations nécessitent de mettre en cohérence les moyens avec les objectifs visés. Au-delà d'un passage à l'échelle des NCU qui apparaît difficile, l'ensemble des formations de licence devrait ainsi bénéficier de moyens adaptés pour améliorer les conditions d'études et l'accompagnement des étudiants et pour rendre effectives l'individualisation et la professionnalisation des cursus. La mission propose en conséquence trois scénarios chiffrés (de 393 M€ à 2,9 Mds€ / an) qui permettraient de mettre à niveau la licence générale en augmentant les taux d'encadrement et en améliorant concrètement le suivi et l'accompagnement à l'université : suivi individuel par un enseignant, augmentation de la part des TD et diminution de la taille des groupes, réduction du nombre de vacataires au profit d'enseignants permanents en première année, développement du travail entre pairs dans le cadre, par exemple, de projets tutorés, évaluation régulière et formative, etc.

Toutes ces mesures participent du renforcement de la « proximité pédagogique », c'est-à-dire des interactions entre étudiants et enseignants comme entre les étudiants eux-mêmes. Celui-ci apparaît essentiel en matière de lutte contre le décrochage et d'amélioration de la réussite en licence. Il relève à ce titre de la responsabilité des universités, à condition de leur en donner les moyens. Il convient en conséquence de mieux reconnaître l'investissement des enseignants dans la formation, de renforcer les services d'appui et de soutien – en particulier les services de scolarité et d'ingénierie pédagogique – de faciliter les services partagés entre secondaire et supérieur des enseignants du second degré et de favoriser un *continuum* entre enseignement, documentation et vie étudiante. Ces différentes propositions visent également à permettre de mieux accompagner les étudiants en explicitant les « *implicites universitaires* », c'est-à-dire en exposant clairement les attendus des formations, en fournissant des repères aux étudiants, en « *rendant lisible l'usage de la vie universitaire* »¹³⁴ c'est-à-dire *in fine* en luttant contre le « curriculum caché »¹³⁵ auquel se heurte encore trop souvent l'étudiant à son entrée à l'université.

¹³⁴ Annot Emmanuelle & al. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. CNESCO, juillet 2019.

¹³⁵ Ce que Light et Jegla désignent par « hidden curriculum » et qui désigne l'ensemble des normes et attentes qui sous-tendent l'expérience universitaire, cf. Richard J. Light, Allison Jegla (2022). *Becoming great universities. Small steps for sustained excellence*. Princeton University Press, p. 7.

Au sein de cet ensemble de mesures, la mission identifie deux orientations complémentaires et prioritaires en termes budgétaires. D'une part, la mission souligne l'intérêt de créer des places en BUT (pour 146 M€ la première année) y compris pour des étudiants en licence qui finalement parfois s'y réorientent. D'autre, part, pour les étudiants inscrits en licence dans un parcours de réussite, des mesures ciblées permettraient de renforcer la proximité pédagogique (pour 132 M€), identifiée comme un déterminant majeur de la réussite.

Enfin, la mission souligne la nécessité d'un suivi et d'une évaluation des effets des mesures mises en œuvre, que ce soit celles prévues par la loi ORE ou celles qui pourront être prises afin d'améliorer les conditions d'études et de réussite en licence.

Pour la mission,

Françoise FLICHE

Frédéric FOREST

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de désignation	63
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées.....	64
Annexe 3 :	Bibliographie	89

Les annexes de 4 à 20 se trouvent dans le tome « Annexes »

Annexe 4 :	Analyse des taux de passage en deuxième année	90
Annexe 5 :	Comparaison des taux de présence et de réussite aux examens des étudiants de première année, pour un panel d'universités et entre filières	107
Annexe 6 :	Sélectivité et attractivité des formations sur Parcoursup.....	116
Annexe 7 :	Néo-bacheliers en première année de licence, STS, IUT, CPGE, écoles de management et d'ingénieurs en 2020	119
Annexe 8 :	Exemples de diplômes spécialisation professionnelle (DSP) de CY	120
Annexe 9 :	La professionnalisation à l'université de La Rochelle, de Strasbourg, de Paris-Est Créteil (UPEC) et de CY-Cergy-Paris-Université	121
Annexe 10 :	Le cycle pluridisciplinaire d'études supérieures (CPES)	123
Annexe 11 :	Quelques exemples de transformations de l'architecture et de l'organisation de la licence.....	124
Annexe 12 :	Description de projets dans le cadre du PIA « Territoires d'innovation pédagogique » de l'appel à projets « dispositifs territoriaux d'orientation vers l'enseignement supérieur »	126
Annexe 13 :	Exemples de dispositifs mis en œuvre par des universités pour favoriser la liaison secondaire supérieur	128
Annexe 14 :	Exemples de dispositifs « oui si » dans des universités visitées par la mission	131
Annexe 15 :	Exemples de dispositifs de positionnement et d'accompagnement des étudiants d'universités visitées par la mission.....	133
Annexe 16 :	Exemples de dispositifs de tutorat étudiant	136
Annexe 17 :	Évolution des services de documentation universitaires.....	137

Annexe 18 :	L'Institut de développement et d'innovation pédagogique (IDIP) de l'université de Strasbourg	138
Annexe 19 :	Statuts des enseignants en licence et master	139
Annexe 20 :	Éléments relatifs aux taux d'encadrement des formations	141

Lettre de désignation



Section des rapports

N° 21-22 089

Affaire suivie par :
Christine Chartier

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 21 octobre 2021

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Monsieur le directeur de cabinet
du ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et des sports

Monsieur le directeur de cabinet
de la ministre de l'enseignement supérieur,
de la recherche et de l'innovation

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2021-2022.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

L'organisation de la première année des formations supérieures : accueil et réussite des étudiants, transition et construction de parcours, dispositifs d'accompagnement, profil des enseignants.

Je vous informe que la mission sera pilotée par Françoise Fliche et Frédéric Forest et composée de Pierre-Yves Cachard, Amaury Flegès, Aziz Jellab et Michel Lugnier.

Caroline PASCAL

Liste des personnes rencontrées

Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP)

- Anne-Sophie Barthez, directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- Isabelle Prat, cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante
- Pierrette Schuhl, sous-directrice des systèmes d'informations et études statistiques, SIES
- Clotilde Lixi, cheffe du département des études statistiques de l'enseignement supérieur, SIES
- Muriel Pochard, sous-directrice stratégie et qualité des formations
- Nicole Ménager, chargée de mission et conseillère scientifique et pédagogique
- Tiphonie Pons, chargée de mission innovation et politiques publiques
- Danièle Kerneis, responsable de la mission expertise conseil (MEC)
- Jean-Serge Boiteau, responsable du projet connaissance des coûts, MEC
- Caroline Ollivier-Yaniv, coordonnatrice du collège des conseillers scientifiques et pédagogiques, conseillère scientifique et pédagogique
- Laure Vagner-Shaw, cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante
- Xavier Tripoteau, adjoint à la cheffe de service de la stratégie des formations et de la vie étudiante
- Pascal Kiefer, adjoint au chef du département des formations du cycle licence
- Sandrine Le Moigne, adjointe au chef du département de la réussite et de l'égalité des chances
- Rachel Bourdon, cheffe de mission de l'orientation du scolaire vers le supérieur
- Nady El Hoyek, conseiller pédagogique
- Jérôme Teillard, chef de projet Parcoursup

Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)

- Rachel-Marie Pradeilles-Duval, cheffe du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique
- Adeline Croyère, sous-directrice des lycées et de la formation professionnelle
- Marie-Christine Szilas, bureau de l'orientation et de la lutte contre le décrochage scolaire

Direction générale des ressources humaines (DGRH)

- Pierre Coural, chef du service des personnels enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche, SG, MESRI
- Thierry Raynaud, sous-directeur de la gestion prévisionnelle et des affaires statutaires, indemnitaires et réglementaires
- Bruno Régugne, chef du département des études et analyses prévisionnelles des ressources humaines

Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

- Thierry Coulhon, président
- Lynne Franjié, directrice du département d'évaluation des formations

Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG)

- Mathilde Gollety, professeure des universités à l'université Paris 2 Panthéon-Assas, présidente de la commission
- Valérie Gaudart, directrice culture et communautés, Engie People Labs
- Justine Ferté, responsable de la coordination

- Jérôme Chabanne-Rive, professeur des universités à l'IAE de Lyon

Commission des titres d'ingénieur (CTI)

- Élisabeth Crépon, présidente, directrice de l'ENSTA Paris
- Jean-Louis Allart, directeur de CESI école d'ingénieurs

France Universités

- Guillaume Gellé, vice-président
- Déborah Lévy, chargée de mission formation
- François Germinet, président de la commission formation et insertion professionnelle
- Virginie Sement, chargée de mission orientation et insertion professionnelle

France Compétences

- Mikaël Charbit, directeur de la certification professionnelle

Agence nationale de la recherche (ANR)

- Philippe Lalle, responsable d'actions d'excellence en formation, agence nationale de la recherche, direction des grands programmes d'investissement de l'État

Conférences de directeurs de composantes

- Aurélien Pichon, président, doyen d'UFR STAPS (C3D STAPS)
- Hugues Roland, secrétaire général adjoint de la C3D, département STAPS de Bobigny
- Fabrice Viale, directeur du STAPS de l'université de La Réunion
- Philippe Mathé, secrétaire général de la C3D, institut de formation en éducation physique et en sport d'Angers
- Stéphane Bellard, vice-président de la C3D, directeur de l'UFR STAPS de l'université de Nantes
- Morgane Chevé, présidente de la conférence des doyens de sciences économiques et de gestion
- Pascal Favard, membre du bureau de la conférence des doyens de sciences économiques et de gestion, directeur du département d'économie de l'université de Tours
- Claude Guittard, membre du bureau de la conférence des doyens de sciences économiques et de gestion, doyen de la faculté de sciences économiques et de gestion de l'université de Strasbourg
- Christophe Daniel, membre du bureau de la conférence des doyens de sciences économiques et de gestion, doyen de la faculté de droit, économie, gestion
- Marie Ledentu, professeure à l'université Lyon 3, présidente de la CDUL
- Clément Chillet, directeur arts et sciences humaines à l'université Grenoble Alpes, membre de la CDUL
- Anne-Lise Humain-Lamoure, directrice de l'UFR des lettres, langues et sciences humaines de l'UPEC, trésorière de la CDUL
- Jean-Christophe Saint-Pau, doyen de la faculté de droit de Bordeaux, président de la conférence des doyens
- Marie-Laure Coquelet, présidente du département de droit privé et sciences criminelles de Paris 2 Panthéon-Assas
- Jean-Christophe Videlin, doyen de la faculté de droit de Grenoble
- Jeanne-Marie Tuffery-Andrieu, doyenne de la faculté de droit de Strasbourg
- Anne Fauchon, doyenne de la faculté de droit Sorbonne Paris-Nord
- Florence Jamay, doyenne de la faculté de droit et de sciences politiques de l'université d'Amiens
- Guillaume Marrel, doyen de la faculté droit économie gestion d'Avignon Université
- Laurence Mouret, présidente de la conférence des doyens et directeurs d'UFR scientifiques (CDUS), directrice de l'UFR de sciences, AMU

- Jacques Moscovici, directeur de la faculté des sciences et technologie, trésorier de la CDUS, UPEC
- Chantal Gauthier, doyenne de la faculté de sciences et des techniques, secrétaire de la CDUS, Nantes
- Nicolas Oget, directeur de l’UFR sciences fondamentales et appliquées, université de Lorraine
- Frédéric Bedel, doyen de la faculté des sciences et sciences de l’ingénieur, université Bretagne-Sud
- Alain Hoffmann, directeur de la faculté des sciences, université de Montpellier
- Pascal Lecroart, directeur du collège sciences et technologie, université de Bordeaux

Assemblée des directeurs d’instituts universitaires de technologie (ADIUT)

- Martial Martin, président
- Anne-Laurence Ferrari, vice-présidente réussite
- Christophe Millet, vice-président professionnalisation
- Xavier Sens, vice-président évaluation

Réseau des vice-présidents commission formation et vie universitaire (CFVU)

- Sabine Chaupain-Guillot, vice-présidente du conseil de la formation de la formation de l’université de Lorraine, vice-présidente du réseau des VPCFVU
- David Leroy, vice-président pilotage et qualité des formations, université de Rouen, coordinateur du réseau des VP CFVU
- Fabienne Alary, vice-présidente de la commission formation et vie universitaire de l’université Toulouse 3, membre du bureau des VP CFVU

Réseau des SUP

- Karine Thépot-Caudan, directrice du SIAME, université de Bretagne-Occidentale, présidente du réseau des SUP
- Nathalie Issenmann, responsable du service universitaire d’ingénierie et d’innovation pédagogique (SU2IP) de l’université de Lorraine, vice-présidente du réseau des SUP

COURROIE

- Cécile Lecomte, présidente de la conférence universitaire en réseau des responsables de l’orientation et de l’insertion professionnelle des étudiants
- Béatrice Piazza-Paruch, vice-présidente

Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE)

- Farazine Bouziane, experte métier sur PC SCOL PEGASE
- Nathalie Bowe, experte métier sur PC SCOL PEGASE
- Alain Fayolle, chargé de domaine formation tout au long de la vie
- Éric Veziat, chargé de domaine vie de l’étudiant

Association française des des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU)

- Yann Marchand, vice-président, directeur du SCD de l’université de Nantes
- Véronique Palanché, responsable de la commission pédagogie et documentation de l’ADBU, directrice du centre régional de formation aux carrières de bibliothèques, AMU

Syndicats étudiants

- Étienne Matignon, vice-président en charge des affaires académiques de la FAGE, élu au CNESER, membre du conseil supérieur de l’éducation
- Pauline Lebaron, bureau national, en charge des questions universitaires, UNEF
- Steve Xhiani, secrétaire national de L’Alternative

- Hugo Prevost, secrétaire national de L'Alternative, élu CNESER

Région académique Île-de-France

- Patricia Bloch, conseillère du recteur de région académique, déléguée régionale académique à l'information et à l'orientation

Experts et chercheurs

- Christophe Michaut, professeur des universités en sciences de l'éducation, centre de recherche en éducation de Nantes, université de Nantes
- Sophie Morlaix, professeure des universités, vice-présidente déléguée licences et masters à l'université de Bourgogne
- Anne Boyer, professeure d'informatique, université de Lorraine, et conseillère scientifique et pédagogique au sein de la DGESIP

• Établissements

Institut national universitaire Champollion

- Christelle Farenc, directrice
- David Kahn, directeur du département arts lettres langues, directeur du site de Rodez
- Florence Geret, directrice des formations
- Pauline Fabries, adjointe à la directrice du SUIO
- Anne-Claire Rattat, responsable de la licence de psychologie
- Marie Clainchard, co-responsable de la licence de psychologie
- Pierre-Alain Collot, directeur du département droit économie gestion, responsable de la licence de droit
- Carla Reynes, étudiante en première année de psychologie
- Chloé Sabin-Grima, étudiante en première année de licence de droit, représentante des étudiants de licence, général
- Léa Pereira, étudiante en première année de psychologie
- Kamélia Tedjinne, étudiante en première année de licence en droit
- Victor Blanc, étudiant en première année de licence de droit

Université de Haute-Alsace

- Pierre-Alain Muller, président
- Jean-Charles Fontaine, vice-président formation
- Christine Lecoer, responsable de la licence de droit
- Karine Favro, responsable du département droit
- Yannick Guezennec, directeur du département GEA
- Patrice Wira, directeur de l'IUT de Mulhouse
- Philippe Guerrin, responsable de la licence gestion
- Laurent Grimal, responsable de la filière franco-espagnole
- Michèle Stoehr, cheffe du département SGM à l'IUT de Mulhouse
- François Vonau, responsable de la filière de la licence renforcée physique chimie, cycle préparatoire physique chimie
- Martina Della Casa, directrice du département de lettres
- Julien Ebersold, enseignant en classes préparatoires au lycée Montaigne à Mulhouse
- Louna Chinaud, CPUGE physique chimie parcours renforcé

- Solène Pougeux, CPUGE physique chimie parcours renforcé
- Valentin Vicq, CPUGE physique-chimie parcours renforcé
- Lorraine Büyük, étudiante en première année de licence de gestion
- Sila Koc, étudiante en première année de licence de gestion
- Chloré Krust, étudiante en première année de BUT SGM
- Inès Herrera, étudiante en première année de BUT SGM
- Hugo Boyer, étudiant en première année de BUT SGM
- Lisa Cheboud, étudiante en première année de licence de lettres modernes
- Emma Puleda, étudiante en première année de licence cultures littéraires européennes
- Lya Klenkle, étudiante en deuxième année de CPUGE lettres
- Axel Renard, vice-président étudiant, étudiant en master d'histoire
- Manon Deck, étudiante en première année de licence de droit

Université de Poitiers

- Virginie Laval, présidente
- Noëlle Duport, vice-présidente formation et vie universitaire
- Lydie Ancelot, vice-présidente déléguée à la réussite étudiante
- Philippe Carré, vice-président numérique
- Fabrice Vigier, vice-président délégué à l'orientation et à l'insertion professionnelle
- Aurélien Brossard, vice-président étudiant
- Gilles Mirambeau, directeur général des services
- Florent Jabouille, chargé de mission handicap, responsable du NCU Aspeakfriendly
- Agnès Guitet, coordinatrice des projets transversaux
- Fabrice Vigier, responsable du Work Package ELANS
- Isabelle Delperie, coordinatrice IDEFI PARE
- Stéphanie Pavageau, vice-doyen pédagogie UFR droit
- Antoine Claeys, vice-doyen pédagogie UFR droit
- Anne-Marie Cretieneau, assesseure et directrice des études UFR sciences économiques
- Jean-Pierre Tisseur, responsable 1^{ère} année licence économie-gestion, UFR sciences économiques
- Gilles Anselme, responsable de la licence mathématiques, UFR SFA
- Maryse Laloï, responsable de la licence sciences physiques, UFR SFA
- Martine Garcia, assesseure à la pédagogie, UFR SFA
- Anne-Marie Poussard, assesseure adjointe à la pédagogie
- Myriam Marcil, directrice SCD
- Corentin Birba, étudiant en première année de licence de sciences fondamentales
- Catherine Madreau, étudiante en première année de licence option accès santé
- Belizaire Mariska, étudiante en DU rebond
- Jamal Djoudi, étudiant en première année de licence de sciences de l'ingénieur
- Léa Aklouche-Biard, étudiante en première année de licences sciences de la vie
- Théo Biarreau, étudiant en master traitement du signal et des images

Université Bretagne-Sud

- Virginie Dupont, présidente
- Gilles Bedoux, vice-président CFVU et innovations pédagogiques

- Catherine Kerbrat Ruellan, vice-présidente en charge des relations lycées-université
- Laurence Breyault, directrice de l'enseignement
- Angéline Grégoire, directrice du SUIOIP, responsable du dispositif « oui si »
- Anne-Sophie Le Moing, responsable de la scolarité centrale
- Émilie Bouvrand, directrice du service universitaire de pédagogie
- Florence Belot, directrice du service commun de documentation
- Caroline Cristien, conseillère SUIOIP
- Gaël Alligand, directeur de l'IUT de Lorient et responsable du DU PAREO
- Chirelle Jabbour, responsable du DU PAREO, UFR SSI
- Élena Le Roux, directrice des études et responsable de la préparation intégrée de l'école d'ingénieur ENSIBS
- Sylvain Barré, responsable du cycle universitaire préparatoire aux grandes écoles (CUPGE) - SSI - Vannes
- Marie-France Bedoux, responsable du DU Rebond
- Raphaël Reneau, responsable de la licence de droit
- Élodie Creteau, responsable de la première année de droit
- Sylvaine Chevalier, responsable de licence d'économie-gestion
- Frédérique Festoc, responsable de la première année d'économie-gestion
- Virginie Desclos, responsable de la CPGE économie gestion commerce LLSHS et DSEG
- Robert Carin, responsable de la CPGE-LEA et directeur des études des deuxièmes années de LEA
- Nathalie Bourdoncle, cheffe du département techniques de commercialisation, IUT de Vannes
- Agathe Buchet, directrice des études du département techniques de commercialisation, IUT de Vannes
- Aurore Doudrinier, directrice des études du département gestion des entreprises et des administrations, IUT de Vannes
- Hoël Rival, étudiant en première année de master de droit, vice-président étudiant
- Youenn Jamard, étudiant en première année de DUT informatique et préparation intégrée à l'école d'ingénieur ENSIBS, Vannes
- Victor Poilvet, étudiant en première année de BUT GEA, Vannes
- Paul Guilleray, étudiant en première année de BUT GEA, Vannes
- Kady Bah, étudiante en première année de BUT TC, Vannes
- Thomas Masson, étudiant en première année de BUT TC, Vannes
- Adrien Roussel, étudiant en première année de CPGE LEA
- Irina Da Costa, étudiante en première année de CPGE, DSEG
- Anna Thebaut, étudiante en deuxième année de licence de droit
- Alexandre Pinte, étudiant en deuxième année de licence de droit
- Lily Begue, étudiante en première année de parcours PEI, Lorient
- Robin Bellonde, étudiant en première année de parcours PEI, Lorient
- Léa Lannuzel, étudiante en troisième année de licence, tutrice « Oui si »
- Emma Caillon, étudiante en troisième année de licence, tutrice « Oui si »
- Jean-Baptiste Noblet, étudiant en première année de licence MIS
- Ismaila Letito, étudiante en première année de licence de droit, parcours Atout réussite
- Alexandra Percheron, étudiante en première année de licence de SVT

Sorbonne Université

- Stéphanie Bonneau, vice-présidente formation et vie étudiante
- Isabelle Mabilie, vice-doyenne déléguée au suivi des études de la faculté des sciences et ingénierie
- Claire Blin, DGS adjointe académique
- Sandra Samoura-Pauc, directrice de la formation tout au long de la vie
- Marie-Aude Vitrani, vice-présidente vie institutionnelle et démarche participative
- Sophie Neveu, maîtresse de conférences à la faculté des sciences et ingénierie, directrice du cycle d'intégration
- Xavier Michaut, responsable du CMI physique et de l'année de consolidation en L0
- Julien Denoulet, maître de conférences, responsable du portail sciences de l'ingénieur
- Alexandre Guilbaud, vice-doyen interdisciplinarité de la faculté des sciences et ingénierie
- Sylvain Argentieri, chargé de mission formation pour la mise en place des parcours en apprentissage en licence, maître de conférences à la faculté des sciences et ingénierie
- Servanne Monjour, maîtresse de conférences à la faculté des lettres
- Giulia Di Leo, master recherche en littérature française, tutrice d'italien, faculté des lettres
- Valentine Pérez, 3^e année du CMI, faculté des sciences et ingénierie, vice-présidente de l'association des étudiants en master ingénierie

Université Paris-Saclay

- Isabelle Demarchy, vice-présidente formation innovation pédagogique et vie étudiante
- Loreynne Gaudart, vice-présidente adjointe en charge du collège premier cycle
- Véronique Depoutot, vice-présidente adjointe réussite étudiante et transformation pédagogique
- Pascal Aubert, directeur de l'école universitaire de premier cycle
- Bénédicte Sturbois, première vice-présidente de la commission formation et vie universitaire de l'université d'Évry
- Christine Etchemendigaray, vice-présidente de la commission formation et vie universitaire
- Agathe Urvoas, responsable d'un parcours, et porteuse de la licence double diplôme chimie - sciences de la vie
- Florence Constantinesco, co-responsable du L3 biologie santé
- Morgane Locker, responsable de la mention sciences de la vie
- Line Duportets, co-directrice du portail des L1 biologie chimie sciences de la Terre, vice-présidente enseignement du département biologie
- Estelle Scholastique, professeure de droit privé, responsable de la mention droit, co-responsable de la troisième année de licence
- Fanny Binois, maître de conférences, directrice des études et de la vie universitaire
- Max Velio, étudiant en première année de physique chimie sciences de la terre LAS
- Théo Ribeiro, ancien étudiant en préparation aux cursus scientifiques d'Orsay (PCSO), 1^{ère} année de PCST
- Benjamin Seguin, étudiant en première année de mathématiques physique
- Élise Dubois, vice-présidente étudiante
- Léo Leguillette, étudiant en DU 3R
- Martin Ray, étudiant du DU 3R, en licence de STAPS
- Yanis Benmasour, étudiant en première de licence double diplôme mathématiques physique
- Samuel Néau, étudiant en première année de physique chimie sciences de la terre LAS

- Justine Duris, ancienne étudiante en préparation aux cursus scientifiques d'Orsay (PCSO), en première année de biologie chimie sciences de la Terre LAS
- Lilou Soulas, étudiante en première année de licence double diplôme mathématiques physique
- Éric Briantais, directeur de la direction de l'innovation pédagogique
- Éléonore Douarche, directrice adjoint de la direction de l'innovation pédagogique
- Michèle Reisdorf-Cren, co-responsable de la licence professionnelle bio-industrie et biotechnologies
- Emmanuelle Darbon, co-responsable de la licence professionnelle bio industrie et biotechnologies
- Aline Mahe, vice-doyenne formation de l'UFR sciences
- Patrice Hello, co-responsable de la licence double diplôme mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur
- Nicolas Burq, co-responsable de la licence double diplôme mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur

Université de Strasbourg

- Michel Deneken, président
- Valérie Gibert, directrice générale des services
- Christophe de Casteljau, directeur général des services adjoint en charge des formations
- Alexandra Knaebel, vice-présidente formation et parcours de réussite
- Sophie Kennel, vice-présidente déléguée transformation pédagogique
- Thierry Burger-Helmchen, vice-président délégué offre de formation
- Bernard Lickel, directeur d'Espace avenir
- Noémie Kraft, chargée de projet Noria, Espace avenir
- Charlie Boissard, chargé d'orientation et d'insertion professionnelle, Espace Avenir
- Frédéric Masson, directeur de l'EOST, en charge L1 sciences de la terre - dispositif PILS
- Geremia Cometti, responsable L1 sciences sociales
- Philippe Cordazzo, doyen de la faculté des sciences sociales
- Rachel Schurhammer, doyenne de la faculté de chimie en charge du CPES
- Jean-Daniel Boyer, co-porteur du CPES (faculté des sciences sociales)
- Herbert Casteran, directeur de l'EM
- Didier Wehrli, directeur délégué du programme bachelors
- Éva Louvet, doyenne de la faculté de psychologie
- Anne Thevenot, responsable L1 psychologie
- Martine Gemmerle, directrice du service des bibliothèques (SBU)
- Marion Bernard-Schweitzer, cheffe de projet Studium (SBU)
- Damien Laplanche, responsable du pôle formation (SBU)
- Vincent Blanloeil, directeur de l'UFR de mathématique et d'informatique
- Marianne Dufour, co-responsable double licence math - physiques
- Adriano Marmora, co-responsable double licence math - physiques
- Jérémy Bainier, étudiant 1A GEII
- Lucas Biagetti, étudiant 1A GEII
- Romain Beltzung, étudiant 1A GEII
- Marie Navarre, étudiante L1 langues
- Manon Bonenfant, étudiante 1A CPI ECPM

- André Lorentz, co-responsable double licence LEA - éco
- Ellen Carter, co-responsable double licence LEA - éco
- Jeanne-Marie Tuffery-Andrieu, doyen de la faculté de droit
- Alexandre Meny, vice-président vie universitaire
- Léo Faconnier, vice-président conseil académique
- Enzo Campanella, étudiant 1A CPI ECPM
- Mehdi Hafsaoui, BUT1 chimie
- Nathan Klinger, BUT1 chimie

Université Toulouse 3

- Fabienne Alary, vice-présidente CFVU de l'université Toulouse 3
- Jérôme Cuny, responsable du parcours spécial chimie de la 1^{ère} année de licence et responsable de la mention chimie
- Benoît Chalopin, responsable du parcours spécial chimie de la 2^e année de licence, ancien responsable de la première année
- Cassandra Lemaire, étudiante en 2^e année de parcours spécial option mathématiques
- Gaèle Le Dantec, 1^{ère} année parcours spécial spécialité chimie
- Aurèle Monfort, 1^{ère} année parcours spécial spécialité chimie, spécialité physique

Université d'Angers

- Christian Roblédo, président
- Sabine Mallet, vice-présidente formation et vie universitaire
- Nathalie Debski, vice-présidente transformation pédagogique
- Michel Veron, DGA chargé des formations et vie des campus
- Marine Gauthier, co-coordinatrice du DU PAREO
- Marzenna Koscielski, co-coordinatrice du DU PAREO
- Isabelle Mathieu, maître de conférence en histoire
- Paul Silly, 1^{ère} année de licence économie-gestion, élu CFVU
- Adrien Maslet, étudiant en 2^e année d'économie-gestion, vice-président étudiant de l'université
- Madris Mhalou, étudiant en 1^{ère} année de PLURIPASS, étudiant international
- Éva Rabillon, responsable de la 1^{ère} année de droit à l'antenne de Cholet
- Christophe Daniel, directeur de la faculté de droit économie gestion
- Maria Pautrel, maître de conférences, responsable de la 1^{ère} année d'économie-gestion
- Éric Pierre, directeur de la faculté de lettres, langues et sciences humaines
- Élisabeth Letertre, cheffe de projet NCU Thélème, enseignante en expression écrite et oral auprès des premières années
- Sandrine Travier, directrice adjoint de l'UFR sciences
- Patrice Mangeard, directeur de l'IUT Angers Cholet
- Coraline Chesneau, chargée d'accompagnement des étudiants à l'IUT d'Angers
- Anna Reymondeaux, responsable du pôle accompagnement à la réussite des étudiants, direction des enseignements et de la vie étudiante et de campus, ancienne cheffe de projet approche par compétences
- Marlène Touzeau, chargée d'accompagnement du pôle accompagnement, faculté des lettres
- Emmanuelle Ravain, directrice des enseignements et de la vie étudiante et de campus
- Albéric Baumard, directeur adjoint de la direction des enseignements et de la vie étudiante et de campus

- Kévin Chevalier, directeur adjoint de la direction des enseignements et de la vie étudiante et de campus
- Golda Cohen, maître de conférence en psychologie sociale, responsable pédagogique de la première année de psychologie
- Christine Gaux, maître de conférence en psychologie du développement, directrice du département en psychologie
- Nathalie Gaumer, maître de conférence en physique à l'UFR sciences, responsable de la première année du portail mathématiques informatique et mathématiques physique-chimie
- Benjamin Barré, maître de conférence, directeur des études du portail sciences de la vie, de la Terre et de la vie

Université Paris 2 Panthéon-Assas

- Stéphane Braconnier, président
- Manuel Miller de Azevedo, directeur général des services adjoint
- Marie-Hélène Monsérié-Bon, vice-présidente en charge des études et de la formation
- Bertrand Crettez, co-directeur de la double licence droit et économie et gestion
- Patrick Morvan, co-directeur de la double licence droit et sciences
- Cécile Méadel, vice-présidente en charge du numérique, des éditions et de la communication, directrice de laboratoire
- Janina Kozik-Bazaugour, responsable de l'enseignement à distance, Agorassas
- Ada Ansault, vice-présidente étudiante, en master
- Lucas Triffault vice-président, en master
- Valentine Soullignac, étudiante en 2^e année double licence droit et économie et gestion, élue au conseil d'administration
- Sophie Daix, directrice de la bibliothèque universitaire

Université du Littoral-Côte d'Opale (ULCO)

- Sabine Duhamel, vice-présidente CFVU
- Karine Deboudt, vice-présidente vie de campus et réussite étudiante
- Jean-Charles Noyer, vice-président du conseil d'administration
- Stéphane Longuemart, vice-président ressources humaines
- Laurent Barra, directeur de la division des études et de la vie étudiante
- Elyne Volta, responsable du bureau d'aide à la réussite étudiante
- Sylvie Capelle, directrice du service universitaire d'aide à l'information, l'orientation et à l'insertion professionnelle
- Christophe Boucher, chargé de mission, Centre d'innovation pédagogique
- Agnès Louis, responsable de la 1^{ère} année de licence de droit
- Mickaël Girardin, responsable de la 1^{ère} année de licence d'histoire
- Florian Botte, responsable de la 1^{ère} année de licence d'économie-gestion
- Éric Hermand, responsable de la 1^{ère} année de licence de STAPS
- Sandrine Lagaize, responsable de 1^{ère} année de licence de mathématiques
- Véronique Willart, co-responsable de la 1^{ère} année de licence de physique-chimie
- Frédéric Ledoux, co-responsable de la 1^{ère} année de licence de physique-chimie
- Fanny Laborde, co-responsable du DU Avenir
- Elyne Volta, co-responsables du DU Avenir
- Olfa Ghali, co-responsable du DU Tremplin

- Anne Bracco, co-responsables du DU Tremplin
- Joël Gest, directeur de l'IUT Littoral-Côte d'Opale
- Nicolas Tentillier, responsable du département GEII de l'IUT Littoral-Côte d'Opale
- Éric Haeuw, responsable de la licence professionnelle management des projets touristiques et de loisirs de l'IUT Littoral-Côte d'Opale
- Léa Lally, étudiante en 1^{ère} année de BUT gestion administrative et commerciale des organisations
- Perrine Jonet, étudiante en 2^e année de DUT gestion administrative et commerciale des organisations
- Clément Medart, étudiant en 2^e année de DUT informatique
- Léo Bulteel, étudiant en 2^e année de physique-chimie
- Tanguy Carre, étudiant en 2^e année de physique-chimie
- François Carcagnolo, étudiant en 2^e année de licence de mathématiques
- Agathe Mathieu, étudiante en 1^{ère} année de licence de droit
- Louis Prokopowicz, étudiant en 2^e année de licence de droit
- Juliette Bonningues, étudiante en 1^{ère} année de licence d'histoire
- Theo Dufour, étudiant en 2^e année de licence d'histoire
- Jaber Bouhera, étudiant en 1^{ère} année d'économie gestion
- Lou-Anne Loyer, étudiante en DU Tremplin

Université de Lille

- Régis Bordet, président
- Christel Beaucourt, vice-présidente formation
- Esther Dehoux, vice-présidente formation en premier cycle, responsable du DU ICARE et PAREO
- Corinne Robaczewski, vice-présidente formation professionnelle et insertion
- Jean-François Bodart, vice-président innovation pédagogique
- Emmanuelle Jourdan-Chartier, vice-présidente vie universitaire, étudiante et de campus
- Gaëtan Guerlin, responsable de la licence de droit, assesseur du doyen
- Tony Delettretz, directeur adjoint des services d'appui
- Jean-Christophe Deriau, responsable de scolarité en licence
- Olivier Janssen, responsable de la licence de psychologie
- Mélissa Alle, responsable 1^{ère} année de licence de psychologie et de la L.AS
- Cecily Oden responsable de la licence AES
- Aurélie Cassette, directrice de la mention économie et gestion, directrice adjointe de l'Institut des sciences économiques et du management (ISEM), en charge du 1^{er} cycle
- Pascal Cuvelier, responsable du parcours économie et management de la 1^{ère} année
- Cédric Roge, responsable du parcours adapté économie et management, mathématique
- Brigitte Mainguet, responsable de la licence portail STAPS (et du parcours L1 adaptée) et assesseur licence
- Julien Boissière, responsable de la L.AS et du PASS, assesseur licence
- David le Toriellec, responsable pédagogique de la formation BUT génie électrique et informatique industrielle
- Valérie Duhamel, responsable du BUT statistique et informatique décisionnelle, site de Roubaix
- Guy Reumont, professeur des universités, directeur de Polytech Lille
- Edgar Parent, étudiant en 1^{ère} année de licence adaptée à la faculté des sciences et technologies

- Fatoumata Soumah, étudiante en 2^e année de licence adaptée à la faculté des sciences économiques, sociales et des territoires
- Naima Badouh, étudiante en licence adaptée d'arabe à la faculté des langues, cultures et sociétés
- Étienne Dos Santos, étudiant en licence adaptée de japonais à la faculté des langues, cultures et sociétés
- Oussama Achquer, étudiant en 1^{ère} année de géographie à la faculté des sciences économiques, sociales et des territoires, après une 1^{ère} année de génie civil
- Ludovic Machu, étudiant en 1^{ère} année de psychologie

La Rochelle Université

- Jean-Marc Ogier, président
- Armelle Prigent, vice-présidente CFVU
- Julien Sampedro, vice-président handicap, profils spécifiques, vie associative et initiatives étudiantes
- Jean-Christophe Burie, vice-président numérique
- Philippe Le Goc, DGSA en appui aux missions
- Olivier de Viron, directeur du pôle Collégium licences
- Patrick Ancel, chargé de mission relations lycées et réussite étudiante
- Pascal Genot, directeur des études et de la vie universitaire
- Fabien Gendron, chargé de mission BUT
- Emmanuelle Auras, cheffe de projet NCU OpenCV
- Jean-Michel Carozza, directeur adjoint du Collegium licences
- Sylvie Fayet, directrice de la bibliothèque universitaire
- François Goliard, co-responsable de la 1^{ère} année de la licence de droit
- Elsa Kohlauer, co-responsable de la 1^{ère} année de la licence droit
- Sophie Tarascou, responsable de la 1^{ère} année de la licence de gestion
- Laurent Le Floch, responsable de la licence de mathématiques
- Nathalie Legrand-Dufayet, responsable de la licence de lettres
- Philippe Pfeffer, co-responsable du conseil de perfectionnement de la licence de gestion
- Guillaume Verhet, co-responsable du conseil de perfectionnement de la licence de gestion
- François Geoffriau, responsable du conseil de perfectionnement de la licence de mathématiques
- Amandine Glénat, directrice du SCUIO-IP
- Marion Apffel, ingénieur pédagogique
- Céline Martinet, responsable de l'OFIVE
- Nolwenn Quéré, chargée de l'hybridation des mineures
- Violaine Charil, responsable du service pédagogie
- Sid Ahmed Rezzoug, directeur des études du BUT génie biologique
- Sandrine Didelot, cheffe du département génie biologique
- Anne Martinel, directrice des études du BUT génie biologique
- Armelle Houque, directrice des études du BUT génie biologique
- Céline Marteau, directrice des études du BUT informatique
- Étienne Carnovali, directeur des études du BUT informatique
- Farid Ammar Boudjelal, chef du département informatique
- Philippe David, directeur des études du département techniques de commercialisation

- Roselyne Niel, directrice des études du département techniques de commercialisation
- Fabien Gendron, responsable du BUT génie civil, construction durable
- Leo-Onam Otieno, vice-président étudiant, en double licence histoire - géographie
- Amélie Bourgevin, étudiante en première année de master de géographie appliquée à la gestion du littoral
- Axelle Robillard, étudiante en 3^e année de licence de sciences de la vie
- Nicolas Chollet, étudiant en 1^{ère} année de LEA
- Amir Nadeau, étudiant en 1^{ère} année de licence de physique-chimie

Université Paris-Est Créteil (UPEC)

- Alexandra d'Anglemont de Tassigny, vice-présidente de la CFVU
- Anne Goulet de Rugy, assesseure à la vice-présidente CFVU
- Sébastien Lacroix, chargé de mission transformation pédagogique
- Lhéo Vincent, assesseur vie étudiante et vie de campus, étudiant en en master STAPS et santé
- Steven Desoeuvre, élu étudiant à la CFVU, en master administration et échanges internationaux
- Christophe Morin, chargé de mission PULSE
- Magali Vergnes, directrice du centre d'ingénierie et de développement pédagogique
- Bénédicte Raquin, directrice des études, UFR de STAPS
- Guillaume Dietsch, directeur des études, UFR de STAPS
- Philippe Mora, responsable du parcours adapté SVT et co-responsable de la 1^{ère} année du portail CB-SVT
- Franck Monmasson, co-responsable du parcours Apprendre autrement
- Monique Margulies, co-responsable du parcours Apprendre autrement
- Frédéric Martin, responsable de la 1^{ère} année de licence de droit
- Georges Fried, chef du département GEII de l'IUT
- Benedicte Raquin, responsable du département STAPS
- Guillaume Diestsch, responsable du département STAPS
- Cédric Fretigné, doyen de l'UFR SESS STAPS
- Sophie Pénisson, ancienne responsable des double-licences mathématiques - informatique et mathématiques - physique
- Antoine Spicher, responsables de la double licence mathématiques - informatique
- Yann Bassaglia, vice-doyen faculté des sciences
- Lofti Bessais, élu enseignant du conseil de gestion
- Nicolae Mihalache, responsable double licence mathématiques - physique et licence informatique
- François Legendre, responsable de la 1^{ère} année de licence d'économie-gestion
- Zakia Hidouche, responsable pédagogique parcours aménagé économie-gestion
- Urbino Dominguez, conseil de gestion licence économie-gestion

CY-Cergy-Paris-Université

- François Germinet, président
- Nelly Ferreira, doyenne de la faculté de droit
- Valérie Menes-Redorat, vice-doyenne de la faculté de droit, responsable de la licence de droit
- Louis l'Haridon, vice-président étudiant
- Armelle Weisman, directrice opérationnelle CMQ Versailles artisanat et patrimoine d'excellence

- Maïlys Marchal, directrice de l'encadrement pédagogique et évènementiel, CMQ Versailles artisanat et patrimoine d'excellence
- Bruno Fiori, directeur adjoint du CMQ Versailles
- Catherine Burton, cheffe de département QLIO, coordinatrice de la cellule de réflexion pédagogique de l'IUT
- Aymeric Marmorat, directeur exécutif du bachelor ACT, avec l'ESSEC
- Jérôme Morges, directeur opérationnel du Campus Sécurité
- Irénée Briquel, responsable de la 1^{ère} année de licence mathématiques-informatique-physique-ingénierie (MIPI)
- Rosemary Mulot, responsable du DU anglo-américain, faculté de droit
- Danielle Rojas, responsable du DU de droit espagnol et latino-américain, faculté de droit
- Emmanuelle Dechamps, directrice CY langues et études internationales
- Theptida Sopraseuth, directrice adjointe de l'Institut économie gestion, directrice de la licence économie-gestion
- Hélène Manuelian, directrice de l'UFR langues et sciences humaines
- Florence Salit, directrice du département géographie et aménagement, responsable de la licence de géographie et aménagement
- Anne-Marie Petitjean, directrice du département de lettres
- Anne-Sophie Marguier, directrice adjointe de la licence intégrée professionnelle banque et assurance
- John Weate, responsable de la licence professionnelle conseiller de clientèle de particuliers multicanal

Université Toulouse 1

- Laurence Calandri, première vice-présidente
- Chantal Soulé-Dupuy, vice-présidente commission formation et vie universitaire
- Chloé Calmettes, vice-présidente affaires doctorales
- Matthieu Poumarède, doyen de la faculté de droit et science politique
- Stéphane Grégoir, directeur de Toulouse School of Economics
- Hervé Penan, directeur de Toulouse School of Management
- Francis Quérol, doyen de la faculté d'administration et de communication
- Frédéric Faisy, directeur général des services
- Agnès Alalinarde, directrice générale des services adjointe
- Matthieu Poumarède, assesseur de la licence de droit
- Séverin Jean, maître de conférence en droit privé, chargé de mission à la réussite en licence en licence de droit
- Romy Sutra, maître de conférence en histoire du droit, responsable de la 1^{ère} année de licence de droit
- Eugénie Fabries-Lecea, maître de conférence en droit privé, assesseur en charge de la licence de droit
- Isabelle Poirot-Mazères, professeure de droit public, chargée des LAS et PASS
- Quentin Guiguet-Schiélé, maître de conférences en droit privé, responsable pédagogique de la deuxième année de droit
- Nathalie Jacquinot, professeure de droit public, responsable pédagogique de la 3^e année
- Enzo Babaud, étudiant en 1^{ère} année de droit
- Roman Mathis, étudiant en 1^{ère} année de LAS droit

- Anthony Brousse, étudiant licence en 2^e année d’AES
- Camille Desliens, étudiante 1^{ère} année de droit, double diplôme franco-espagnol
- Lilya Blanchard, étudiante 1^{ère} année d’économie
- Walid Chaabani, étudiant en 1^{ère} année de licence de droit
- Pierre Commenay, étudiant en 1^{ère} année double licence économie mathématiques
- Mailys Capell, étudiante en 2^e année d’AES

Nantes Université

- Carine Bernault, présidente
- Arnaud Guevel, vice-président formation et éducation ouverte
- Karine Foucher, vice-présidente insertion et orientation
- Aurore Deledalle, vice-présidente innovation pédagogique
- Caroline Fovet, vice-présidente étudiante
- Jérôme Gastineau, directrice générale adjointe formation et vie de campus
- Clarisse Albert, cheffe de projet Neptune
- Gwendolina Wendling, directrice de la formation et de la vie étudiante
- Anne Reboud, directrice du service d’insertion et d’orientation
- Caroline Fovet, vice-présidente étudiante, étudiante à l’UFR des sciences et techniques
- Théo Madec Guillot, étudiant à l’IAE de Nantes
- Céline Jacob, étudiante à l’UFR lettres et langages
- Enzo Johannet, étudiant à l’UFR des sciences pharmaceutiques
- Fabienne Colombel, maître de conférences HDR de psychologie cognitive, correspondante lycée
- Yvonnick Cheraud, responsable de la première année de licence de psychologie
- Jean-Philippe Babin, responsable licence de psychologie
- Solène Mainterot, secrétaire générale par intérim et élue conseil de gestion de psychologie
- Véronique Thomas-Ollivier, responsable du portail de 1^{ère} année et élue au conseil de pôle de l’UFR STAPS
- Aurélien Couedel, responsable PASS L.AS et élu au conseil de pôle de l’UFR STAPS
- Benoît Moreau, responsable parcours adapté en 1^{ère} année et vice-président du conseil pédagogique de l’UFR
- Marc Jubeau, directeur adjoint formations de l’UFR STAPS et élu au conseil d’administration de l’université
- Philippe Delavault, membre du conseil de gestion et responsable du portail pédagogique de 1^{ère} année biologie géosciences chimie (BGC), UFR sciences et techniques
- Jean-Louis Milhorat, responsable du portail pédagogique de 1^{ère} année mathématiques physique informatique (MPI), UFR sciences et techniques
- Anne-Claire Gaillot, responsable du portail pédagogique de 1^{ère} année physique chimie géosciences sciences pour l’ingénieur (PCGSI), UFR sciences et techniques
- Géraldine Jean, membre du conseil de gestion et responsable de la mention de licence informatique, UFR sciences et techniques
- Nicole Bellouard, responsable de scolarité et membre de la commission formation du pôle sciences et technologie, UFR sciences et techniques
- Anne-Sophie le Bret, vice-doyenne en charge des licences, UFR droit et sciences politiques
- François Rousseau, professeur de droit privé et droit pénal, UFR droit et sciences politiques
- Muriel Rouyer, professeur de sciences politiques, UFR droit et sciences politiques

- François Lamarre, élu étudiant, UFR droit et sciences politiques
- Nicolas Rafin, directeur adjoint à la pédagogie, UFR de sociologie
- Sophie Orange, co-responsable de la licence de sociologie et responsable de la 1^{ère} année de la licence de sociologie, UFR de sociologie
- Fabienne Pavis, co-responsable de la licence de sociologie, UFR de sociologie
- Tristan Poullaouec, responsable de la 2^e année de licence, UFR de sociologie
- Estelle d'Halluin, responsable de la 3^e année de licence, UFR de sociologie

Sciences Po Lille

- Pierre Mathiot, directeur

Institut national des sciences appliquées (INSA) de Strasbourg

- Romuald Boné, directeur, vice-président transformation sociale du groupe INSA et vice-président de la conférence des écoles françaises d'ingénieurs
- Éric Schenk, directeur du département Savoirs en commun
- Guy Sturtzer, directeur de la formation
- Philippe Denier, professeur responsable de la classe STH1, enseignant de physique appliquée
- David Oget, responsable du champ disciplinaire SHS et langues, également en charge du tutorat entre étudiants, enseignant en communication
- Floriane Ballot-Buob, responsable des langues, enseignante d'anglais
- Mathias Zessin, enseignant impliqué dans l'aide à la réussite en STH1, enseignant de mathématiques
- Jean-Philippe Andrieu, professeur de classe adjoint de STH1, enseignant de physique appliquée
- Émilie Steveler, enseignante impliquée dans l'aide à la réussite en STH1, enseignante de physique appliquée
- Jean-Romain Heu, responsable du champ disciplinaire sciences fondamentales et sciences pour l'ingénieur, enseignant de mathématiques
- Maxime Terrier, étudiant en 4^e année de plasturgie en alternance, président du bureau des élèves
- Mélanie Dalibard, étudiante en 2^e année de mécatronique, Deutsch INSA, sportive de haut niveau
- Jean-Laurent Lareyre, étudiant en 2^e année de génie électrique
- Aubin Gautier, étudiant en 2^e année de génie climatique et énergétique
- Asmae Trachu, étudiante en 1^{ère} année sciences techniques et humanités
- Adèle Henry, étudiante en 1^{ère} année sciences techniques et humanités
- Colin Ehret, étudiant en 1^{ère} année sciences techniques et humanités

CESI

- Raoul Croquette, directeur du CESI campus d'Arras et Lille
- Morgan Saveuse, directeur du programme grande école et bachelor grade de licence (BSI) au niveau national

École de gestion et de commerce (EGC) Lille

- Lorraine Morel-Lyon, directrice
- Christine Buisson, professeur permanent, marketing vente
- Corinne Michel, professeure permanent management, responsable des programmes bac + 5
- Serge Haessle, professeur permanent, gestion finance
- Pascale Willemot, chargée des études programme bac + 3
- Samuel Thommeret, étudiant en 2^e année de bachelor, en apprentissage

- Sophie Vercauteren, étudiant en 2^e année de bachelor
- Edouard Thomoerc, étudiant en 1^{ère} année de bachelor
- Paul Tarel, étudiant en 1^{ère} année de bachelor
- Thomas Picques, étudiant en 2^e année de bachelor, en apprentissage
- Syrine Baccouch, étudiante en 2^e année de bachelor

EDHEC

- Alessia Di Demenico, directrice du programme post-baccalauréat, *Associate dean undergraduate studies*
- Claire Bergery-Noël, directrice de cabinet de la communication corporate

Institut catholique de Lille

- Patrick Scaufaire, président - recteur de l'université catholique de Lille
- Carole Blaringhem-Leveque, co-responsable de la licence pluridisciplinaire projet personnel, directrice d'USchool
- Anne-Charlotte Bernard, chargée de mission auprès du doyen, faculté de droit
- Caroline Vendeville, responsable de la licence de droit et culture juridique et responsable de l'accompagnement des étudiants en licence
- Sarah Durelle-Marc, responsable pédagogique de la licence droit et sciences politiques, assesseuse auprès du doyen aux affaires académiques
- Julie Dugat, secrétaire générale de la faculté de droit
- Aliocha Wald-Lasowski, responsable du département de lettres modernes
- Michel Feugain, responsable de la 1^{ère} année de LEA
- Zineb Serghini, responsable pédagogique de la licence médias culture et communication
- Mme Carole Pinel, responsable pédagogique de la 1^{ère} année de licence de psychologie
- Daniel Verheyde, maître de conférences, responsable pédagogique de la licence langues, littérature et civilisations étrangères anglais
- Sophie Cavillon, responsable pédagogique de sciences de la vie
- Jean Daniel Wecxsteen, responsable pédagogique de la licence économie finances
- Lucien Mousin, ingénieur pédagogique en licence sciences du numérique

Lycée Kléber, académie de Strasbourg

- Sylvain Letheux, proviseur
- Alexandre Sanfilippo, proviseur adjoint
- Patricia Karl, proviseure adjointe
- Jean-Pierre Grosset-Bourbange, inspecteur pédagogique régional
- Fabien Gerges, professeur d'anglais
- Bernard Schwenglets, professeur en économie, sociologie et histoire en ESH
- Jean-René Nace, professeur d'histoire-géographie en ECG et CPES
- Thierry Maillan, professeur d'anglais
- Claire Habig, professeure de lettres
- Olivier Franck, professeur de mathématiques approfondies en ECG
- Nicolas Muller, professeur de mathématiques approfondies en ECG
- Anne Ging, professeure de mathématiques approfondies en ECG
- François Salein, professeur de mathématiques approfondies en ECG
- Marie-Laure Kostyra, professeure de mathématiques en PCSI

- Didier Claus, professeur de physique en MP2I
- Jérôme Petitjean, professeur de physique en MPSI
- Emmanuelle Steiler, professeure de mathématiques en MPSI
- Philippe Beckrich, professeur de physique en MPSI
- Guillaume Bildstein, professeur de sciences industrielles de l'ingénieur en PCSI, MPSI, MP2I
- Emmanuel Bognol, professeur de mathématiques en PCSI
- Frédéric Cuvelier, professeur de mathématiques en PCSI
- Thierry Meyer, professeur de physique en MPSI
- Frédéric Paviet, professeur de physique-chimie en MP2I et CPES
- Anaïs Gryson, professeure de mathématiques en MPI, MPI* et CPES
- Patrick Genaux, professeur de mathématiques en MPE et CPES
- Solène Félix, étudiante en 1^{ère} année de MP2I
- Aurélie Jacques-Goryad, étudiante en 1^{ère} année de MP2I
- Laurine Salzenstein, étudiante en 1^{ère} année de MP2I
- Alexandre Deniau, étudiant en 1^{ère} année de MPSI
- Axel Fleck, étudiant en 1^{ère} année de MPSI
- Elouan Gottwalles, étudiant en 1^{ère} année de PCSI
- Yanis Farid, étudiant en 1^{ère} année de PCSI
- Romane Beinet, étudiante en 2^e année d'ECG
- Julien Janes, étudiant en 1^{ère} année d'ECG
- Mathilde Raoux, étudiant en 1^{ère} année de PCSI
- Lucien Antz, étudiant en 1^{ère} année d'ECG

Lycée Sainte-Geneviève (Versailles)

- Isabelle Malbet, directrice
- Guillaume Delion, préfet des études
- Benoit de Maintenant, préfet des études
- Philomène Pierrard, étudiante en PTSI
- Audrey Martin, étudiante en MPSI
- Éloi Fournier, étudiant en ECG
- Nathanaël Drochon, étudiant en PCSI
- Jean-Baptiste Dubrule, étudiant en ECG
- Mayssam Benhima, étudiante en BCPST

Lycée Saint-Exupéry (Versailles)

- Marc Guêtré, proviseur
- Sylvain Courbet, proviseur adjoint
- Françoise Frugas, professeure certifiée BTS comptabilité gestion
- Marie Roubin, professeure agrégée de lettres modernes
- Seham L'Dahri, professeure certifiée BTS comptabilité gestion
- Richard Foechterle, professeur certifié d'économie-gestion
- Nabil El Amri, professeur certifié de mathématique BTS comptabilité gestion
- Élisabeth Dimanlo, professeure d'espagnol
- Samuel Maffre, professeur de mathématiques en MPSI

- Jeanne-France Bignaux, professeure d'anglais en MPSI et LS2
- Sophie Maillard, professeure d'histoire économique en ECG1
- Kenny Rhommady, professeur de mathématiques en ECG
- Nathalie Doriath, professeure de lettres classiques en hypokhâgne et khâgne
- Anne Fillon, professeure de lettres classiques en hypokhâgne et khâgne
- Émilie Lorient-Plantier, professeure de géographie en hypokhâgne et khâgne
- Marion Belladjou, étudiante CPGE lettres
- Rose Di Marco, étudiante CPGE lettres
- Valentine Pulpito, étudiante CPGE lettres
- Rachel Pova, étudiante en CPGE lettres
- Youcef Serraz, étudiant en CPGE ECG
- Anaïs Nogé, étudiante en CPGE ECG
- Océane Dorlencourt, étudiante en CPGE MPSI
- Ayoub Bounhaout, étudiante en CPGE MPSI
- Samuel Pova, étudiant en CPGE MPSI
- Aymen Halouami, étudiant en CPGE MPSI
- Teodor Simic, étudiant en CPGE ECG
- Leslie Ledowé, étudiante en BTS comptabilité gestion
- Mamate Haowa Tonga, étudiante en BTS comptabilité gestion
- Edanur Dogan, étudiante en BTS comptabilité gestion
- Telya Touré, étudiante en BTS comptabilité gestion
- Essaki Souheila, étudiante en BTS comptabilité gestion
- Maël Ridzali, étudiant en BTS comptabilité gestion
- M'Baye Hamidou, étudiant en BTS SAM
- Reginalde Gomes, étudiant en BTS SAM
- Ba Samba Hamadou, étudiant en BTS SAM
- Wade Coumba, étudiante en BTS SAM

Lycée René Cassin, académie de Strasbourg

- Amina Ajbali, proviseure
- Philippe Wittmann, proviseur adjoint
- Christophe Brylinski, DDFPT
- Vanessa Hamann, CPE
- Christine Krempf, CPE
- Sophie Franke, professeure documentaliste
- Stéphanie Arnaud, professeure, banque, BTS 1^{ère} et 2^e années
- Déborah Gibert, professeure, banque et culture générale, BTS 2^e année
- Denise Vix, professeure, économie gestion, BTS communication
- Carine Hartmann, professeure, économie-gestion, BTS SAM
- Angélique Mathern, professeure, économie-gestion, BTS GPME
- Cathie Villain, professeure, P1, P2, P3, BTS CG
- Emmy Keita, professeure, économie-gestion, BTS CI
- Leslie Brückner, professeure, allemand, BTS CI, COM, MCO, GPME, TCG, banque
- Touria El Byari, professeure, espagnol, BTS

- Bénédicte Elgama, professeure, anglais, ECP1 BTS CI et SAM
- Florence Lainé, professeure, économie-gestion, BTS SIO 1^{ère} et 2^e années
- Olivier Korn, professeur, éco-informatique, BTS SIO
- Sébastien Dupont, professeur, éco-informatique, BTS SUIO, MC SNO
- Pascal Simon, professeur, économie-gestion, CPGE ECP-ECT
- Stéphanie Houley, professeure, anglais, CPGE ECP/D1/DCG
- Marjolaine Yager, professeure, mathématiques, ECP/D2
- Ghislaine Guichard, professeure, management, CPGE ECP
- Delphine Edy, professeure, allemand, CPGE ECT/ECP/D1
- Juan Del Rey, professeur, espagnol, CPGE ECT/ECP/D1/D2
- Stéphane Jacoupy, professeur, économie, coordinateur CPGE D2
- Joëlle Obser-Reiffsteck, professeure coordonnatrice, CPGE D1
- Emmanuelle Muller, professeure, anglais, CPGE ECP-ECT/DCG/D1
- Grégoire Arnaud, professeur, économie-droit, CPGE ECP-ECT
- Emmanuelle Vierling-Kouar, professeure DCG et CPGE D1
- Éric Henrich, professeur DCG
- Isabelle Schlinchting, professeure lettres ECP-ECT
- Philippe Ruisseau, professeur mathématiques, ECT
- Louise Charlier, étudiante 1^{ère} année, CPGE ENS D1
- Marie-Alix François, étudiante 1^{ère} année, CPGE D1
- Thibaud Gomez, étudiant 2^e année, BTS banque
- Myriam Rai, étudiante 2^e année, BTS banque
- Loïc Specht, étudiant 2^e année, BTS banque
- Julien Tiquet, étudiant 2^e année, BTS comptabilité et gestion
- Amélie Devoire, étudiante 2^e année, BTS comptabilité et gestion
- May-Ling Chevillet, étudiante 2^e année, BTS comptabilité et gestion
- Ibrahim Cyan, 1^{ère} année BTS MAC
- Élise Andelfinger, étudiante 2^e année CPGE ECT
- Nicolas Zaessinger, étudiant CPGE D2
- Estéban Gimenez, étudiant CPGE D2
- Rabab El Abdellaoui, étudiante BTS SAM
- Safaa Meliani, étudiante BTS SM
- Anne-Sophie Heng, étudiante BTS SAM
- Sacha Ferand, étudiante BTS COM
- Simao Loureiro Henriques, étudiant BTS GPME
- Auriane Wagemann, étudiante ECT1
- Ashley Andrianariviny, étudiante BTS SIO
- Lola Schweyer, étudiante BTS SIO
- Yannick Kromberger, étudiant BTS SIO
- Milan Beres, étudiant CPGE ECP3
- Malek Khalidi, étudiant ECP2
- Inès Boizam, étudiante 2^e année GPME
- Yasmina Azrour, étudiante 2^e année GPME

Lycée Carnot, académie Bourgogne-Franche-Comté

- Brice Lethier, proviseur
- Colette Bertrand, proviseure adjointe
- Marie-Christine Moulu-Barberousse, proviseure adjointe
- Frédéric Mauny, professeur de physique en PCSI
- Sylvain Jacquelain, professeur d'anglais en hypokhâgne / khâgne BL, coordonnateur de l'hypokhâgne BL
- Claire Olive, professeure de SVT en 1^{ère} année de BCPST
- Denis Philippe, professeur de philosophie en d'ECG et en lettres, coordonnateur de l'Hypokhâgne AL
- Thomas Aubriot, professeur de mathématiques en ECG
- Thierry Keck, professeur d'histoire en Khâgne AL et en 1^{ère} année d'ECG
- Sandra Costa-Colin, professeur de lettres en hypokhâgne / khâgne
- Louise Gardiennet, étudiante en CPGE MP
- Léo Pichery, étudiant en CPGE MP*
- Antide Lefevre, étudiant en CPGE MP*
- Margaux Richard, étudiante en CPGE MPI
- Enzo Boïto, étudiant en CPGE MPI
- Tom Pitois, étudiant en CPGE MPI*
- Nils Lelorieux, étudiant en CPGE MPI*
- Seydou Sima-Surel, étudiant en CPGE PC
- Corentin Keck, étudiant en CPGE PC*
- Hugo Naglieri, étudiant en CPGE PC*
- Apolline Jougnot, étudiante en CPGE BCPST
- Fleuranne Grignet, étudiante en CPGE BCPST
- Arthur Sarron-Pillot, étudiant en CPGE BCPST
- Vincent Michon, étudiant en CPGE ECG
- Thomas Lecuelle, étudiant en CPGE ECG
- Julien Delage, étudiant en CPGE ECG
- Éva Couillerot, étudiante en CPGE ECG
- Pierre-Arnaud Berthet, étudiant en CPGE AL
- Lisa Marques, étudiante en CPGE AL
- Victoire Trippier-Damien, étudiante en CPGE AL
- Yoan Soudi, étudiant en CPGE BL
- Adrien Berry, étudiant en CPGE BL
- Antonin Aubry, étudiant en CPGE PSI*
- Renaud Paris, étudiant en CPGE PSI*
- Thomas Phu, étudiant en CPGE PSI*

Lycée Le Castel, académie Bourgogne-Franche-Comté

- Philippe Viollon, proviseur
- Olivier Serri, directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT)
- Catherine Pidancet, professeure d'anglais en CPGE ECT
- Valérie Horlot, professeure de management en CPGE ECT

- Anne Guillaumin, professeure de lettres classiques en CPGE ECT
- Julien Chenal, professeur de mathématiques en CPGE ECT
- Isabelle Bourgoïn, professeure de droit et d'économie en CPGE ECT
- Anaïs Brenot, professeure de droit en DCG
- Théo Keiflin, étudiant en 1^{ère} année de CPGE ECT
- Guillaume Roubot, étudiant en 1^{ère} année de CPGE ECT
- Hannah Heulin, étudiante en 1^{ère} année de CPGE ECT
- Clément Schamelhout, étudiant en 2^e année de CPGE ECT
- Amélie Huguenot, étudiante en 2^e année de CPGE ECT
- Justine Serrigny, étudiante en 2^e année de CPGE ECT
- Éliot Aubel, étudiant en 1^{ère} année de DCG
- Marion Alix, étudiante en 1^{ère} année de DCG
- Théo Grandillière, étudiant en 2^e année de DCG
- Baptiste Mathieu, étudiant en 3^e année de DCG
- Chahide Daouairi, étudiante en 3^e année de DCG

Lycée Blaise Pascal, académie de Normandie

- Hassan El Yousfi, proviseur
- Sonia Najid, professeure chaire supérieure de physique, en classe préparatoire ATS en physique
- Céline Agoutin, professeure d'anglais en CPGE ATS, PTSI, PT
- Thomas Levavasseur, professeur de sciences de l'ingénieur en CPGE PT
- Loïc Pigny, enseignant en CPGE PTSI, PT, SII
- Jean-Rémy Urvoy, professeur en BTS conception et réalisation de produits industriels
- Samuel Harter, professeur en BTS conception de produits industriels
- Marc Godé, professeur en BTS conception et réalisation de produits industriels
- Baptiste Boucherie, étudiant en 2^e année de PTSI
- Rayane Mouassoui, étudiant en 2^e année de PT
- Quentin Deporte, étudiant en 2^e année de PT
- Atéo Venderbatten, étudiant en classe préparatoire ATS
- Ewen Le Barbier, étudiant en classe préparatoire ATS
- Théo Wamus, étudiant en classe préparatoire ATS
- Paul Mailait, étudiant en classe préparatoire ATS
- Julien Hague, étudiant en 1^{ère} année de PTSI
- Pénélope Blondel, étudiante en 1^{ère} année de PTSI
- Aston Le Gyoff, étudiant en 1^{ère} année de PTSI
- Robin Aucs, étudiant en 2^e année de BTS CPI
- Matéo Manoury, étudiant en 2^e année de BTS CPI
- Alexandre Laquerriere, étudiant en 2^e année de BTS CPI
- Fayçal Sbaï, étudiant en 1^{ère} année de BTS CPRP
- Mathis Turquin, étudiant en 1^{ère} année de BTS CPRP
- Mohamed-Amine Boutadjila, étudiant en 1^{ère} année de BTS CPRP
- Julien Depoivre, étudiant en 2^e année de BTS CPRP
- Ivone Orusco, étudiante en 2^e année de BTS CPRP

Lycée Pierre Corneille, académie de Normandie

- Patrice Delamare, proviseur
- Ghislaine Mesnil, proviseure adjointe
- Caroline Rossi-Gendron, professeure de physique-chimie en CPGE
- Grégory Briens, professeur de mathématiques et informatique en CPGE
- Nadège Lesueur, professeure de physique et informatique en CPGE
- Étienne Cahu, professeur d'histoire géographie en ECG
- Vincent Masselin, professeur de mathématiques et informatique en CPGE
- Laurent Heinrich, professeur de chimie et informatique en CPGE
- Jean Kieffer, professeur de sciences physiques en CPGE
- Grégoire Taviot, professeur de mathématiques en CPGE
- Sandrine Charré, enseignante en BTS audiovisuel gestion de production
- Jean-Paul Darras, enseignant en BTS audiovisuel métiers du son, coordonnateur du BTS
- Stéphane Debure, enseignant de physique et technologie des équipements en BTS audiovisuel
- Nicolas Geneix, enseignant de culture artistique en BTS audiovisuel
- Océane Guely, étudiante en 1^{ère} année de BTS audiovisuel gestion de production
- Léane Audren, étudiante en 1^{ère} année de BTS audiovisuel gestion de production
- Léna Texier, étudiante en 2^e année de BTS audiovisuel métiers de l'image
- Axel Marlin, étudiant en 1^{ère} année de BTS audiovisuel métiers de l'image
- Lucas Marc-Becam, étudiant en 2^e année de BTS audiovisuel métiers du son
- Antoine Higham, étudiant en 1^{ère} année de MPSI
- Shérynne Derasse, étudiante en 1^{ère} année de PCSI
- Kiare Coulon, étudiante en 1^{ère} année de BCPST
- Aurora Maunoury, étudiante en 1^{ère} année de BCPST
- Arsène Ryliskis, étudiant en 1^{ère} année de MPSI
- Lucie Chasse, étudiante en 1^{ère} année de MPSI
- Clélia Boucand, étudiante en 1^{ère} année d'ECG
- Alix Besnard, étudiante en 1^{ère} année d'ECG
- Caroline Buquet, étudiante en 1^{ère} année de PCSI
- Hugo Cevoz, étudiant en 1^{ère} année de PCSI
- Suzie Le Meur, étudiante en 1^{ère} année de MPSI
- Jérémy Dourville, étudiant en 2^e année de MP

Lycée Gaston Berger, académie de Lille

- Thierry Desplancke, proviseur
- Sylvie Lherbier, proviseure adjointe
- Ana Nolevaux, proviseure adjointe
- Sylvie Debut, directrice déléguée aux formations professionnelles
- Mickaël Loridan, directeur délégué aux formations professionnelles
- Sylvie Demassieux, directrice opérationnelle du campus des métiers de la relation client 3.0
- Ariane Noiville, enseignante de chaire supérieure en économie et gestion en CPGE
- Élise Grosjean, professeure agrégée en économie et gestion en CPGE
- Cédric Canis, professeur agrégé en économie et gestion en CPGE
- Olivier Catinaud, professeur agrégé en économie et gestion en CPGE

- Christophe Courbois, professeur agrégé en mathématiques en CPGE
- David Leccia, professeur agrégé en économie et gestion en CPGE
- Émeline Guihal, professeure agrégée en économie et gestion en STS
- Corine Thomas, enseignante en économie et gestion en STS
- Solène Vasseur, professeure agrégée en économie et gestion en STS
- Philippe Herbaux, enseignante en économie et gestion en STS
- Frédéric Noiville, professeur agrégé en économie et gestion en STS
- Olivier Turostowski, enseignant en économie et gestion en STS
- Léo Lecocq, étudiant en deuxième année de BTS gestion de la PME
- Johana Marquegnies, étudiante en 2^e année de BTS banque conseiller de clientèle
- Imane Boulfoul, étudiante en 1^{ère} année de BTS management commercial opérationnel
- Romane Desousa, étudiante en 1^{ère} année de BTS management commercial opérationnel
- Amandine Petitot, étudiante en 1^{ère} année de BTS conseil commercialisation de solutions techniques
- Mehdi Khodaghali, étudiant en 1^{ère} année de BTS comptabilité gestion
- Abderahim Ezzaaza, étudiant en 2^e année de BTS assurance
- Lucas Deheuninck, étudiant en 1^{ère} année de BTS tourisme
- Amel Bousseta, étudiante en 2^e année de BTS négociation et digitalisation de la relation client
- Charlotte Prince, étudiante en 2^e année de BTS négociation et digitalisation de la relation client
- Oriane Pottoneck, étudiante en 1^{ère} année de BTS négociation et digitalisation de la relation client
- Julie Dangoise, étudiante en 1^{ère} année de BTS gestion de la PME
- Margot Rémy, étudiante en 2^e année de BTS comptabilité gestion
- Noé Varin, étudiant en 1^{ère} année de CPGE ECT
- Lola Tourbez, étudiante en 1^{ère} année de CPGE ECT
- Rayan Carduner, étudiant en 1^{ère} année de CPGE ECT
- Louis Bourniquel, étudiante en 1^{ère} année de CPGE littéraire
- Jeanne Hallot, étudiante en 2^e année de CPGE littéraire
- Noah Mbuy Kabuya Diondo, étudiant en 1^{ère} année de CPGE ECG
- Manon Gorrias, étudiante en 1^{ère} année de CPGE ECG
- Guillaume Guillon, étudiant en 1^{ère} année de CPGE ECG
- Younes Boudissa, étudiant en deuxième année de DCG
- Aminé Metairek, étudiant en 2^e année de DCG

Lycée César Baggio, académie de Lille

- Abdelaziz Kissany, proviseur
- Sylvie Dupuys, proviseure adjointe
- Mohamed el Mourabit, DDFPT
- Olivier Carrette, DDFPT
- François Devienne, CPE en BTS
- Ali Neggaoui, enseignant SII option ingénierie informatique en BTS
- Olivier Cournilloux, enseignant SII option ingénierie électrique en BTS
- Pascal Minard, enseignant SII option ingénierie mécanique en BTS
- Freddy Pagnier, CPE en CPGE
- Fabien Pauchet, enseignant de sciences physiques et chimiques en CPGE

- Vincent Huart, enseignant de sciences physiques et chimiques en CPGE
- Sylvie Dormart, enseignant en mathématiques en CPGE
- Sébastien Roux, enseignant en sciences et techniques industrielles en CPGE
- Camille Jacquet, étudiant en BTS fluides énergies domotique, option domotique et bâtiments communicants
- Imane Raib, étudiant en 2^e année de BTS conception de produits industriels
- Rémi Billet, étudiant en 2^e année de BTS études de réalisation d'un projet de communication
- Diarra Tahirou, étudiant en 2^e année de BTS électrotechnique
- Rabin Collet, étudiant en CPGE PCSI
- Eliot Harel, étudiant en 1^{ère} année de CPGE PTSI
- Augustin Plancke, étudiant en 2^e année de CPGE PTSI
- Salomé Ayassou, étudiante en CPGE PSI
- Maxence Acket-Goemare, étudiante en CPGE PSI*
- Eugénie Toursel, étudiante en CPGE PT
- Gautier Duprat, étudiant en CPGE PT*

- **Universités étrangères**

Université de Laval

- Didier Paquelin, professeur, en charge d'une chaire de leadership pédagogique et directeur de programme

University College Cork

- Paul O'Donovan, academic secretary and assistant registrar
- Noirín Deady, first year experience coordinator
- Paul McSweeney, vice-president for learning & teaching

Université de Séville

- Julio Dario Vecino Gravel, professeur de science économie

Université d'Helsinki

- Susanna Niinisto-sivuranta, chief development officer
- Päivi Pakkanen, head of service, strategic services for teaching

Bibliographie

- Annot Emmanuelle (dir.) (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives. Cnesco. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Annot-dir.pdf
- Annot Emmanuelle (2012). La réussite à l'université, du tutorat au plan licence. De Boeck Supérieur.
- Beffy Magali, Fougère Denis, Maurel Arnaud (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. Économie et statistique, n° 422.
- Bennani Hamza, Dabbaghian Gabriele, Péron Madeleine (2021). Les coûts des formations dans l'enseignement supérieur français : déterminants et disparités. Conseil d'analyse économique, focus n° 074-2021. <https://www.cae-eco.fr/les-couts-des-formationen-dans-lenseignement-superieur-francais-determinants-et-disparites>
- Berthaud Julien (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ? Revue française de pédagogie, n° 200.
- Bodin Romuald, Mille Mathias (2021). L'université, un espace de régulation. L'abandon dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. PUF.
- Boiteau Jean-Serge, Jameux Claude (2018). La connaissance des coûts des établissements d'enseignement supérieur et de recherche français : retour d'une expérience de management public de projet. Recherches en sciences de gestion, n° 127, pp. 215-240. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02158962/document>
- Bonvin Jean-Michel, Rosenstein Émilie (2015). L'accessibilité au prisme des capacités. Dans : Joël Zaffran (dir.), Handicap et accessibilité. Presses universitaires de Grenoble.
- Calviac Stéphane (2019). Le financement des universités : évolutions et enjeux. Revue française d'administration publique, n° 168, pp. 51-68. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2019-1-page-51.htm>
- Céreq (2018). Le « décrochage » en STS : l'autre échec dans l'enseignement supérieur. Céreq Bref, n° 366. <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2022-10/Bref366-web.pdf>
- CHEPS (2015). Dropout and completion in Higher Education in Europe. Report, EU, Education and Culture. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4deefb5-0dcd-11e6-ba9a-01aa75ed71a1>
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2010-11-conjuguer-equite-et-performance-en-education-un-defi-de-societe-rapport-2008-2010-etat-et-besoins.pdf>
- Cornand Renaud (2022). Les autres en moins : les étudiant-es en sciences de l'éducation face à l'enseignement à distance. Raisons éducatives, n° 26. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2022-1-page-175.htm>
- Cour des comptes (2020). Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants. <https://www.ccomptes.fr/system/files/2020-03/20200227-rapport-premier-bilan-loi-ORE-3.pdf>
- Dalle Rodolphe, Germinet François (2019). Concertation sur la professionnalisation du 1^{er} cycle post-baccalauréat. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. <https://blog.educpros.fr/julien-gossa/files/2019/02/RapportConcertationProfessionnalisation.pdf>
- De Clercq Mikaël, Perret Cathy (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. Éducation et socialisation, n° 58. <https://journals.openedition.org/edso/13276>

Darmon Muriel (2013). Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante. La Découverte.

Demuynck Christian (2011). Réduire de moitié le décrochage universitaire, mission parlementaire. Rapport remis à M. le Premier ministre. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000315.pdf>

DEPP (2001). Profils et devenir des élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles. Note d'information, n° 01-31. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/10760/profils-et-devenir-des-eleves-inscrits-dans-une-classe-preparatoire-aux-grandes-ecoles>

DEPP (2021). Les effectifs d'élèves pour une heure de cours dans un établissement du second degré en 2020. Note d'information, n° 21.47. <https://www.education.gouv.fr/les-effectifs-d-eleves-pour-une-heure-de-cours-dans-un-etablissement-du-second-degre-en-2020-326689>

Duguet Amélie (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. Revue française de pédagogie, n° 192.

Duguet Amélie, Lambert-Le Mener Marielle, Morlaix Sophie (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique au n° 57.

Diagne Marième, Donne Vincent (2021). Quelle place pour les compétences dans l'entreprise ? Renouveler les approches pour refonder les pratiques. Rapport du Réseau Emplois Compétences. <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2021-rapport-rec-place-competences-avril.pdf>

Duchène Maéva, Poplimont Christine, Molina Guylaine (2015). Relation d'accompagnement et dynamique de groupe à l'Université : vers une réforme pédagogique ? Colloque « La diversification de la formation professionnelle. Former et se former aujourd'hui et demain », Icademie-labs. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01422902>

Dutercq Yves, Lanéelle Xavière, Michaut Christophe, David Pauline (2019). Les classes préparatoires de proximité, entre démocratisation et loi du marché. Éducation & Formations, n° 100.

Fack Gabrielle, Huillery Élise (2021). Enseignement supérieur : pour un investissement plus juste et plus efficace. Les notes du conseil d'analyse économique, n° 68. <https://www.cae-eco.fr/enseignement-superieur-pour-un-investissement-plus-juste-et-plus-efficace>

Falque-Pierrotin Isabelle (pdt) et al. (2022). 4^e rapport annuel au Parlement du comité éthique et scientifique de Parcoursup. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-02/rapport-cesp-2022-16793.pdf>

Fantin Romain, Heusse Marie-Dominique (2021). Emprunt en bibliothèques universitaires et réussite aux examens de licence. Université de Toulouse.

Fontanini Christine, Paivandi Saeed, Resve Clémentine (2022). Les CPGE technologiques, se métamorphoser pour persévérer et réussir. Éducation et formation, n° 104.

Gayraud Laure, Simon-Zarca Georgie, Soldano Catherine (2011). Université : les défis de la professionnalisation. Note Emploi-Formation (Céreq), n° 46. <https://www.cereq.fr/universite-les-defis-de-la-professionnalisation>

Hassel Stefanie, Ridout Nathan (2018). An Investigation of First-Year Students' and Lecturers' Expectations of University Education. Frontiers in Psychology, 8:2218. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02218/full>

Hernon Peter, Schwartz Candy (2015). Exploring the library's contribution to the academic institution: Research agenda. Library & Information Science Research, n° 37/2.

Houzel Guillaume (2021). Les étudiants et la vie étudiante. Dans : Forest Frédéric (dir.), Les universités en France. Presses universitaires de Rouen et du Havre.

IGAENR (2017). Le bachelor : état de lieux et perspective (rapport n° 2017-081).

IGAENR (2016). État des lieux des contractuels recrutés en application de l'article L. 954-3 du code de l'éducation (rapport n° 2016-036). <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/164000522.pdf>

IGAENR (2015). Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs (rapport n° 2015-073). https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/16/4/2015-073_Enseignants-chercheurs_554164.pdf

IGAENR (2014). La gestion des heures d'enseignement au regard de la carte des formations supérieures (rapport n° 2014-035). https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/31/6/2014-035_425316.pdf

IGAENR (2013). Évaluation des expériences de rapprochement et d'articulation des formations de premier cycle du supérieur entre lycées et universités (rapport n° 2013-050). <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000839.pdf>

IGAENR (2010). Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence (rapport n° 2010-091).

IGB (2016). L'adaptation des bâtiments des bibliothèques universitaires aux nouveaux usages : bilan des constructions récentes et perspectives (rapport n° 2016-A04).

IGÉSR (2020). La réorientation dans l'enseignement supérieur (rapport n° 2020-063). https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/IGESR_063_Reorientation_enseignement_superieur_1338731.pdf

IGÉSR (2020). La mission d'insertion professionnelle de l'université : bilan dix ans après la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (rapport n° 2020-101). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-mission-d-insertion-professionnelle-de-l-universite-bilan-dix-ans-apres-la-loi-relative-aux-47445>

IGÉSR (2020). Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Année 2018-2019, (rapport n° 2020-013). https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/content_migration/document/RapportIGESR-ReussiteEtudianteFev20_1312983.pdf

IGÉSR (2021). L'offre de formation dans l'enseignement supérieur pour les bacheliers technologiques (rapport n° 2020-124) https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/Offre_formation_enseignement_superieur_bacheliers_technologiques_1396169.pdf

IGÉSR (2021). Mesure de la réussite étudiante en licence au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Une approche par les crédits ECTS, volet 2 (rapport n° 2021-078). https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/mesure_reussite_etudiante_licence-loi_ORE_Approche_credits_ECTS_Volet-2_1404572.pdf

IGÉSR (2021). L'orientation : de la quatrième au master (rapport thématique annuel). <https://www.education.gouv.fr/rapport-thematique-igesr-2020-l-orientation-de-la-quatrieme-au-master-325088>

IGÉSR (2021). La place de la recherche dans les grandes écoles et les écoles d'ingénieurs (rapport n° 2021-174). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-11/rapport-igesr-2021-174-15094.pdf>

IGESR (2021). L'entrée dans les études de santé (rapport n° 2021-128)

IGÉSR (2022). La mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) à la rentrée 2021 (rapport n° 2021-234). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-03/rapport-igesr-2021-234-17351.pdf>

IGÉSR (2022). La première année de fonctionnement des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE) (rapport n° 2022-121).

INSEE (2021). D'Admission post-baccalauréat à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur. Dans : France, portrait social. INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5432519?sommaire=5435421>

Keisling Bruce L., Fox Robert E. (2021). Permeable Learning Environments: How Developing Permeability in Library Spaces Fosters Student Learning and Engagement. *New Review of Academic Librarianship*, n° 27/4.

Kuh D. George, Kinziz Jillian, Buckley Jennifer A., Bridges Brian K., Hayek John C. (2006). What matters to student success: a review of the literature. Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success. National postsecondary education cooperative (NPEC). https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf

Light Richard J., Jegla Allisson (2022). *Becoming great universities. Small steps for sustained excellence.* Princeton University Press.

Michaut Christophe (2022). État des recherches sur la réussite universitaire, document de travail pour l'observatoire de la réussite universitaire de Nantes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03823781/document>

Ministère de l'enseignement supérieur du Québec (2021). Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>

Morlaix Sophie, Suchaut Bruno (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 180. <https://journals.openedition.org/rfp/3809>

Morlaix Sophie, Perret Cathy (2014). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation*, n° 38. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2014-2-page-175.htm>

Morlaix Sophie, Lambert-Le Mener Marielle (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, n° 22. <https://shs.hal.science/halshs-01160985/document>

Morlaix Sophie, Perret Cathy (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire. *Recherches en éducation*, n° 15. <https://doi.org/10.4000/ree.7390>

OCDE (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators.* OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en

OVE (2021). Conditions de vie des étudiant : Repères 2020. https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2021/01/Brochure_Reperes_2020-janvier-2022.pdf

OVE (2019). L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés. *OVE infos*, n° 39. <https://www.ove-national.education.fr/publication/ove-infos-n39/>

Paivandi Saeed (2015). *Apprendre à l'université*, De Boeck.

Resve Clémentine (2021). Les classes préparatoires technologiques aux grandes écoles : voies de sélection d'une élite technocrate, *Céreq Échanges*, n° 16.

Romainville Marc, Michaut Christophe (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur.* De Boeck Supérieur.

Sarfati François (2013). Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesses*, n° 63.

SIES (2017). Les bacheliers 2014, où en sont-ils à la rentrée 2015 ? Note d'information, n° 17.09.
https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/Nlpanel14_-_annee2_850648.pdf

SIES (2020). Crédits ECTS et effets de la loi ORE : une première mesure. Note d'information, n° 20.08.
https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/note_94_05_1304464.pdf

SIES (2020). Parcours et réussite en licence, les résultats de la session 2019. Note flash, n° 22.
https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NF22_Reussite_Licence_1343710.pdf

SIES (2020). L'accès aux grandes écoles scientifiques : une égalité des chances ? Note d'information, n° 20.15.
https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NI15_BoursiersCPGE_scientifiques_1343686.pdf

SIES (2020). Réussite et assiduité en 1ère année de licence : impact de la loi ORE, nouveaux indicateurs. Note d'information, n° 20.16.
https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NI16_Reussite_et_assiduiteL1_1343771.pdf

SIES (2021). Parcours des étudiants suivant un aménagement loi ORE. Note d'information, n° 3.
<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/parcours-des-etudiants-suivant-un-amenagement-loi-ore-47576>

SIES (2022). Baisse des effectifs étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2021-2022. Note flash, n° 04.
<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-02/nf-sies-2022-04-16502.pdf>

SIES (2022). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2021. Note flash, n° 30.
<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-11/nf-sies-2022-30-25300.pdf>

SIES (2022). Les bacheliers 2008 et 2014 : une comparaison en termes de caractéristiques, de diplomation et de poursuite d'études. Note d'information, n° 22-09.
<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-11/ni-sies-2022-09-25087.pdf>

SIES (2020). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2019-2020. Note flash, n° 2.
https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NF_2020-02_cpge_1241179.pdf