

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités

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

à monsieur le ministre délégué
à l'Enseignement supérieur
et à la Recherche

A COMPOSER EN PAO

COUVERTURE N° 2 – IGAENR + 2 MINISTRES



IGAENR

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités

JUIN 2006

Responsable de la mission

Thierry SIMON

Composition de l'équipe

Françoise BOUTET-WAISS

François-Yves CANEVET

Bibiane DESCAMPS

Lucienne DUTRIEZ

Philippe SAUVANNET

Brigitte WICKER

RÉSUMÉ DU RAPPORT

La problématique de l'accueil et de l'orientation des nouveaux étudiants dans les universités et de la réorientation des étudiants en échec en fin de première année implique l'examen des dispositions prises pour assurer aux étudiants un double succès académique et professionnel. Elle concerne toute la chaîne qui va de l'amont (liaison avec le secondaire) à l'aval (insertion professionnelle), tant du point de vue des actions spécifiques ainsi développées que du point de vue de l'adaptation de l'offre de formation à ce double objectif.

A partir de l'étude des statistiques et de la littérature existante d'une part, et de la visite sur le terrain de 22 sites universitaires et 8 rectorats, complétées par des entretiens avec certaines personnalités et représentants d'organismes, le rapport analyse les défis auxquels se trouve confrontée l'université, à savoir l'accroissement des besoins globaux de formation et la nécessité de qualifier pour l'emploi, ainsi que les contraintes fortes qui pèsent sur elle alors qu'elle doit accueillir un public mal préparé à la poursuite d'études. Dans une deuxième partie, la mission présente les expériences de terrain et, en troisième lieu, énonce les pré-requis d'une politique globale et des recommandations.

1. – Les défis auxquels est confrontée l'université

1.1. – Des besoins nouveaux

1.1.1. – L'accroissement des besoins globaux de formation

La France est loin du niveau souhaitable d'une classe d'âge diplômé de l'enseignement supérieur. Plusieurs études et comparaisons internationales montrent que la part de celle-ci devrait se situer, pour un pays comme la France, aux alentours de 50 %, conformément à l'objectif qu'avait initialement prévu le Gouvernement et qu'avait approuvé le Parlement en votant la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école. Ce taux est actuellement de 38 à 40 %. Le gain à réaliser est donc de l'ordre de 10 %. Il ne peut être atteint qu'en attirant de nouveaux publics, moins préparés aux études universitaires et requérant un accompagnement pédagogique renforcé. Le besoin de soutien pédagogique et d'encadrement en termes d'accueil, d'information, d'orientation et d'aide à l'insertion professionnelle ne cesse donc de croître et se renforcera à l'avenir.

1.1.2. – Il ne s'agit plus seulement de diplômer, mais de qualifier pour l'emploi

Plusieurs éléments montrent qu'en termes d'emploi des jeunes diplômés, certains obstacles persistent. Le rapport analyse le taux de chômage des jeunes, plus élevé en France que chez nos principaux partenaires alors qu'on ne saurait attendre une amélioration mécanique par les

seuls départs à la retraite. De même, le diplôme, favorable à l'insertion, ne prémunit pas à lui seul contre les difficultés, des distinctions par diplôme et par types de secteurs devant être faites qui soulignent l'importance de l'action d'orientation. Cette situation est rendue plus complexe par le problème du déclassement et de la surqualification et le décalage qui existe entre la réalité du monde du travail et la perception qu'en ont les jeunes diplômés.

Par ailleurs, s'agissant de l'insertion professionnelle, l'université se trouve dans une situation moins favorable que les écoles.

1.2. – Des contraintes fortes qui ne pèsent que sur l'université

Le système universitaire assume seul le poids d'une double exigence aux implications souvent contradictoires : l'exigence d'excellence scientifique pour la production de nouvelles connaissances et l'exigence de démocratisation par l'accueil de nouveaux publics, indispensable à l'élévation du niveau technologique et culturel de la main d'œuvre d'une économie de plus en plus basée sur le savoir. Ni le secteur sélectif (grandes écoles, IUT, BTS), ni les grands organismes de recherche n'assument à ce niveau cette double contrainte. Au sein même du système universitaire, toutes les filières et tous les établissements ne subissent pas la même contrainte. Le besoin d'investissement pédagogique n'est donc pas le même partout alors que le système de financement est très largement invariant.

De plus, alors que la part de la recherche universitaire ne cesse de se renforcer dans l'effort national de recherche, les universités assument une profonde mutation dans un contexte de concurrence internationale renforcée. Elles ont ainsi mis en place le système du LMD en un temps remarquablement court, modifiant en profondeur l'architecture des formations. Parallèlement, elles se sont professionnalisées depuis longtemps et continuent de poursuivre leur effort pour répondre à la demande sociale, mais elles l'ont fait au détriment de la lisibilité du système et en laissant largement de côté leurs filières générales. Cet effort doit donc être poursuivi et étendu, en visant à en rationaliser les modalités.

1.3. – La question cruciale de l'accueil d'un public mal préparé à l'université

1.3.1. – Les nouveaux étudiants : un public hétérogène

Ce sont, d'une part, les nouveaux bacheliers et, d'autre part, les nouveaux publics que les exigences du développement du pays et les objectifs retenus par le Gouvernement et le Parlement, conduisent à attirer vers l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, il est noté que le baccalauréat prépare très inégalement à la poursuite d'études supérieures. Seuls les baccalauréats généraux permettent d'espérer poursuivre des études universitaires avec un taux de succès acceptable. Les baccalauréats technologiques et, *a fortiori*, professionnels conduisent à des taux d'échecs beaucoup plus lourds. D'autres caractéristiques renforcent les chances de succès ou d'échec : avoir eu son baccalauréat à l'heure, taux de succès des filles supérieurs à ceux des garçons, type de catégorie socio professionnelle à laquelle on appartient. Sur la longue période, la part des baccalauréats généraux, qui préparent mieux à l'enseignement supérieur, diminue au profit des baccalauréats technologiques et surtout professionnels. Le nombre de nouveaux étudiants exigeant pour réussir un accompagnement pédagogique renforcé augmente donc.

En second lieu, le passage du lycée à l'université est déstabilisant pour les nouveaux étudiants, à la fois pour des raisons très matérielles (espace nouveau, autonomie nouvelle, non-directivité de l'environnement) et parce que l'université est souvent vécue comme un choix par défaut quand elle n'est pas une solution d'attente en vue d'une réintégration dans une filière sélective. Elle reçoit donc des publics souvent peu déterminés et peu informés sur leurs possibilités d'avenir. Un certain nombre d'entre eux s'oriente par défaut vers des disciplines nouvelles dont ils ne savent rien et dans lesquelles ils peuvent échouer massivement. Le rapport note que l'absence de contrôle sur l'offre de formation conduit souvent à proposer des formations sans débouchés réels en cédant parfois aux effets de mode.

C'est pourquoi le rapport insiste sur le caractère stratégique de la liaison entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur et sur le fait que cette liaison indispensable n'est, pour l'essentiel, pas réalisée. Alors que le système éducatif ne corrige pas les déterminismes sociaux ou scolaires, que le système d'orientation du secondaire est manifestement défaillant parce que marginalisé et mal professionnalisé et que les milieux défavorisés pâttissent d'un désavantage fort en matière d'information et, par conséquent, d'ambition universitaire, très peu de rectorats et d'universités ont mis en place une véritable politique cohérente et concertée pour surmonter des ruptures qui tiennent aux contenus autant qu'aux méthodes d'enseignement, souvent radicalement différents d'un niveau à l'autre dans les mêmes disciplines. La méconnaissance réciproque des enseignants des deux niveaux est quasi généralisée et peut être aggravée par des effets de concurrence entre lycées à classes post-baccalauréat et universités.

2. – L'accueil et l'orientation des nouveaux étudiants : de nombreuses bonnes pratiques qui constituent rarement une politique d'ensemble

Le rapport analyse successivement les pratiques innovantes sur toute la chaîne, telles qu'elles ressortent des missions sur le terrain, puis les limites à leur efficacité et dresse, pour finir, une typologie sommaire des universités visitées.

2.1. – Les pratiques innovantes

Le premier type de pratique innovante concerne la mise en place d'un véritable service d'études statistiques, capable à la fois d'analyser le public et ses attentes et d'évaluer l'offre de formation, et de services d'appui (information, accueil orientation), indispensables au pilotage de l'établissement. Plusieurs exemples remarquables sont décrits, mais les résultats qu'ils produisent sont insuffisamment utilisés et rencontrent l'hostilité d'une partie du corps enseignant, peu enclin à voir évaluer la pertinence des enseignements qu'il dispense.

Sur le thème de l'information, plusieurs outils existent (plaquettes, site web, salons, journées portes ouvertes, travail avec les enseignants du second degré). Les limites tiennent à ce qu'ils sont rarement pensés en fonction du public, notamment pour l'informer correctement des débouchés et des chances de succès, et ne mobilisent que rarement l'ensemble de la communauté universitaire. Le travail avec les enseignants du secondaire, notamment, est très rare. La mission a toutefois pu noter le rôle essentiel des services universitaires d'orientation (contrairement à ce qui est constaté dans le secondaire) à trois conditions : être correctement soutenus par les instances centrales (présidence et CEVU), intégrés aux équipes de formation, et dotés de personnels d'origine et de compétences différentes.

En matière d'accueil, de nombreux outils existent aussi, mais les meilleures pratiques sont celles qui organisent l'accueil en un tout cohérent permettant d'agir dès l'inscription administrative par une adaptation de la chaîne d'inscription, quand cela n'a pas été fait avant, pour commencer le travail d'aide à l'orientation. Les meilleurs dispositifs permettent des entretiens individuels d'orientation. Des exemples performants de tutorat d'accueil et de périodes de prérentrée sont analysés.

Dans le domaine du soutien pédagogique, la mission a pu voir des dispositifs très aboutis de repérage des « décrocheurs », de mise à niveau des étudiants fragiles, d'initiation au travail universitaire, voire même de travaux personnels encadrés (TPE), avec des effets positifs et vérifiés sur les taux de succès. Le tutorat d'accompagnement paraît une excellente mesure à deux conditions : être intégré aux équipes pédagogiques et être rendu obligatoire pour ceux qui en ont besoin. Cette dernière condition vaut, d'ailleurs, pour toutes les mesures de soutien pédagogique. C'est le cas pour les enseignants référents avec lesquels les rencontres doivent être programmées. La mise en ligne de supports pédagogiques reste trop peu pratiquée car elle exige beaucoup de temps et la mise à disposition de salles informatiques. Enfin, les universités s'efforcent de privilégier les petits groupes d'enseignement au moins au premier semestre. Plusieurs dispositifs performants de réorientation ou d'orientation progressive sont analysés.

En matière d'ouverture à l'insertion professionnelle, le rapport relève d'abord que le principal problème tient au fait que **la grande masse des formations du segment L et notamment les formations générales, ne sont jamais pensées en termes de métiers et de compétences**, mais en termes de disciplines. Tant que cette approche strictement disciplinaire prévaudra, l'ensemble des mesures d'accompagnement ne pourra, au mieux, qu'améliorer le système à la marge. Le principe de base doit être de **faire du L un niveau qualifiant**. La découverte des métiers est essentielle et les licences professionnelles doivent clairement être conçues comme excluant la poursuite d'études. Peu d'universités font de la politique d'insertion professionnelle une politique d'établissement. La structuration et la mise en jeu des services d'appui sont très inégales. Les outils d'aide à l'insertion professionnelle sont nombreux mais leur efficacité et leur pertinence dépendent du degré de cohérence de la politique d'ensemble. C'est le cas du projet personnel et professionnel qui n'a de sens que s'il est obligatoire, global et conçu en commun par les équipes pédagogiques et les SCUIO. Les stages professionnels sont un impératif : ils doivent être mis en place et intégrés dans les cursus le plus tôt possible. Toutes les autres formes de contact avec le monde professionnel (événements, intégration de professionnels dans les cursus) doivent être renforcées et intégrées à une politique d'ensemble. Enfin, la mission met en lumière l'importance du supplément au diplôme qui permet d'informer clairement les employeurs sur les compétences acquises et nécessite donc une véritable évaluation du contenu de l'enseignement.

En dépit des nombreuses bonnes pratiques rencontrées, la mission constate que leur caractère le plus souvent parcellaire met l'université dans une situation défavorable par rapport aux écoles en termes d'insertion professionnelle de ses diplômés.

2.2. – Les freins à l'efficacité des bonnes pratiques

Une première limite tient aux moyens. Force est de constater que, pour l'enseignement supérieur, l'importance des crédits octroyés n'a aucune corrélation avec les besoins d'encadrement reconnus. Les financements de l'université sont les plus bas dans l'enseignement supérieur, et sont inférieurs à ceux des pays les plus avancés de l'OCDE.

Une seconde limite, essentielle, tient au fait que **la mission de formation de l'université n'est pas reconnue, ni valorisée à l'égal de sa mission de recherche**. En particulier, alors que toutes les bonnes pratiques rencontrées exigent beaucoup de temps et d'investissement personnel, la carrière des enseignants-chercheurs est essentiellement dirigée par l'activité de recherche. L'investissement dans l'activité pédagogique se traduit par une pénalisation en termes de carrière mise en évidence dans de nombreux rapports, jamais suivis d'effets ; cet effet pervers appelle une révision du décret n° 84-431 du 6 juin 1984. En l'état, la mission de formation à l'emploi du service public de l'enseignement supérieur est considérée comme secondaire par rapport à sa mission de recherche. La pédagogie ne fait l'objet, ni d'une véritable formation des enseignants-chercheurs, ni d'une véritable évaluation qui se heurte à des résistances avérées.

La dernière limite tient à l'étudiant et à sa motivation. Quelque excellents que soient les dispositifs mis en place, ils n'ont de chance de réussir que si les étudiants s'en emparent. La motivation, qui, selon les études, est un facteur essentiel de réussite, est indispensable, mais pas toujours présente. Le rôle des associations étudiantes doit être valorisé.

2.3. – Typologie sommaire des universités visitées

Le rapport propose une double typologie, par type d'établissements et par filière et analyse les avantages comparatifs des universités de proximité.

2.3.1. – *Par type d'établissements*

On distingue trois catégories d'établissements au regard de la question traitée : les plus performants, ceux qui ont une politique globale, sont au nombre de six (27 % de l'échantillon) avec trois universités scientifiques, deux universités moyennes spécialisées et une université de proximité. Toutes ont en commun une gouvernance forte autour d'une présidence forte. La deuxième catégorie regroupe la grande masse des universités (64 %) et se caractérise par un certain nombre de bonnes pratiques qui ne sont pas rassemblées en une politique. Enfin, la dernière catégorie avec deux universités (9 % de l'échantillon) ne fait pratiquement rien et regroupe une grande université pluridisciplinaire et une petite université de proximité. Ces deux établissements ont en commun leur absence quasi totale de gouvernance. **La gouvernance apparaît ainsi comme un facteur déterminant du succès.**

2.3.2. – *Par type de filière*

La typologie par établissement et toutes les visites de terrain confirment que les filières scientifiques sont les plus innovantes dans le domaine de l'information, de l'accueil, de l'orientation et de l'aide à l'insertion professionnelle des nouveaux étudiants. Au contraire, les filières Droit paraissent en retrait sur cette question.

2.3.3. – Les avantages des universités de proximité

La mission met en valeur les avantages comparatifs des universités de proximité. Ils sont au nombre de quatre. Le premier est qu'elles **attirent de nouveaux publics** et permettent de développer l'ambition universitaire des familles défavorisées comme en témoignent leur taux de boursiers beaucoup plus élevés que la moyenne. Le second est qu'elles ont généralement une **liaison plus étroite avec l'enseignement secondaire** et travaillent mieux sur la coupure secondaire/supérieur. Le troisième est qu'elles **encadrent mieux leurs étudiants** que les établissements plus grands. Le dernier avantage est qu'elles font un effort particulier en matière de **professionnalisation**. Tous ces éléments jouent en faveur des universités de proximité, mais ne suffisent pas à eux seuls à faire réussir les étudiants. Il y faut aussi une volonté politique. La présence au sein du groupe le moins performant d'une université de proximité montre que, sans cela, elles peuvent échouer. Au contraire, quand elles jouent de leurs atouts dans une politique cohérente, les résultats sont là : les indices de performance de l'université de proximité située en première catégorie sont parmi les meilleurs de France. **Ici aussi, la gouvernance est déterminante.**

3. – Propositions

Avant de formuler des recommandations, le rapport examine les pré-requis de toute politique nationale efficace dans le domaine de l'accueil et de l'orientation des nouveaux étudiants.

3.1. – Les pré-requis d'une politique nationale efficace

Deux pré-requis peuvent être distingués qui conditionnent non seulement la mise en œuvre effective d'une politique nationale, mais même la seule généralisation des bonnes pratiques rencontrées :

- **accorder à la mission de formation des universités une importance égale à leur mission de recherche.** Ce pré-requis implique de prendre en compte et de valoriser dans la carrière des enseignants-chercheurs les nouvelles tâches que la simple mise en œuvre des bonnes pratiques suppose. Il faut donc **réformer rapidement le décret n° 84-431 du 6 juin 1984** comme l'ont déjà proposé de nombreux rapports restés sans suite à ce jour et repenser le pilotage global du système, dominé aujourd'hui par la seule mission de recherche. Un bilan quantitatif et qualitatif préalable des promotions effectuées au titre de la part "locale" des promotions devra être effectué ;
- **fixer des objectifs ambitieux au système et lui donner les moyens de les atteindre.** Ce pré-requis implique **d'accroître fortement les moyens** en conformité avec l'objectif d'obtenir un accroissement du nombre de diplômés dans chaque classe d'âge. Cet accroissement des moyens ne peut aller sans une **exigence d'amélioration radicale de la gouvernance** des universités qui implique de repenser l'organisation interne des établissements et l'économie globale du système tripartite universités/secteur sélectif/grands organismes de recherche.

Ces deux pré-requis correspondent aux besoins économiques et sociaux du pays établis par les études analysées en première partie du rapport et sont conformes aux objectifs sur lesquels le Parlement s'est prononcé en votant la loi sur l'école. Ils tendent à mettre le système français au niveau des meilleurs pays de l'OCDE.

3.2. – Recommandations

Les recommandations formulées couvrent toute la chaîne définie en introduction et comportent : la mise en place d'instances d'analyse et d'évaluation dans les établissements et les académies, une redéfinition globale des métiers de l'orientation, la mise en place dans chaque académie d'un véritable projet de travail sur la liaison secondaire/supérieur, une orientation privilégiée des bacheliers technologiques vers les STS et les IUT et des bacheliers professionnels vers les STS, le renforcement du rôle des conseils de classe pour l'orientation vers l'enseignement supérieur. De nouveaux modes de pilotage de l'offre de formation doivent être instaurés, tant par les procédures d'habilitation que par les modes de financement pour favoriser l'insertion professionnelle des étudiants et dégager des moyens en faveur de ceux d'entre eux qui sont les moins bien préparés à l'enseignement supérieur. Le segment L du LMD devra être adapté à l'exigence d'une sortie qualifiante, ce qui implique de penser les cursus en termes de métiers autant qu'en termes de disciplines ; les poursuites d'études directement à partir de la licence professionnelle ne devront plus être autorisées. Il faudra mettre en place rapidement le supplément au diplôme et une évaluation des enseignements qui dépasse les seules enquêtes de satisfaction des usagers et s'intéresse aux contenus réels d'enseignement en termes de connaissances acquises et de compétences maîtrisées et, enfin, il conviendra de systématiser les bonnes pratiques rencontrées en les adaptant au cas par cas à la réalité des établissements et de leurs publics.

Cette dernière mesure, à elle seule, ne peut être envisagée tant que n'aura pas été opérée la levée des obstacles structurels que constituent les deux pré-requis définis ci-dessus.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les défis auxquels est confrontée l'université	3
1.1. Des besoins nouveaux	4
1.1.1. <i>L'accroissement des besoins globaux de formation.....</i>	<i>4</i>
▪ Le taux d'échec à l'université reste trop important en début de cursus	4
▪ La nécessité d'augmenter le pourcentage d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur.....	4
1.1.2. <i>Il ne s'agit plus seulement de diplômer mais de qualifier pour l'emploi.....</i>	<i>5</i>
▪ La France se caractérise par un taux d'emploi des jeunes diplômés inférieur à la moyenne européenne	5
▪ Il n'y a pas de miracle à attendre des seuls départs à la retraite	6
▪ Le diplôme facilite l'insertion mais ne prémunit pas contre toutes les difficultés.....	6
▪ Le problème du déclassement et de la surqualification à l'embauche	7
▪ Le décalage entre la réalité et la perception qu'en ont les jeunes.....	7
▪ La persistance du handicap de l'université par rapport aux écoles.....	8
1.2. Des contraintes fortes qui ne pèsent que sur l'université.....	8
1.2.1. <i>La contrainte d'une double exigence : l'excellence scientifique et la démocratisation de l'enseignement supérieur</i>	<i>9</i>
▪ L'augmentation de l'effort de recherche	9
▪ L'absence de sélection.....	9
1.2.2. <i>Des mutations importantes.....</i>	<i>10</i>
▪ La mise en place du LMD	10
▪ L'exigence d'excellence et de visibilité internationale.....	10
▪ L'accroissement de la demande sociale et l'exigence d'une professionnalisation renforcée.....	11
1.2.3. <i>Ces contraintes s'exercent de façon inégale</i>	<i>11</i>
▪ Toutes les filières universitaires ne sont pas égales devant cette exigence.....	11
▪ Tous les établissements ne sont pas égaux devant le problème	12
▪ Le besoin d'investissement pédagogique n'est pas le même partout.....	13
1.3. La question cruciale de l'accueil d'un public mal préparé à l'université	13
1.3.1. <i>Les nouveaux étudiants : un public hétérogène</i>	<i>13</i>
▪ Le baccalauréat, premier grade universitaire.....	13
▪ La baisse relative des baccalauréats généraux.....	15

1.3.2.	<i>Le passage du lycée à l'université est déstabilisant.....</i>	16
▪	L'université est souvent vécue comme un pis aller	16
▪	Des raisons très matérielles de déstabilisation.....	18
▪	Le problème de la rupture second degré/université dans les contenus et les méthodes d'enseignement.....	19
1.3.3.	<i>Le caractère essentiel de la liaison secondaire/supérieur</i>	20
▪	Les déterminismes n'ont pas été corrigés par le système scolaire	20
▪	Une orientation mal ciblée	20
▪	L'absence d'ambition sociale des milieux défavorisés.....	21
▪	La nécessité d'une politique académique concertée	22

2. L'accueil et l'orientation des nouveaux étudiants : de bonnes pratiques mais des freins importants 24

2.1. Les pratiques innovantes..... 24

2.1.1.	<i>La connaissance du public et le rôle des observatoires de la vie étudiante (OVE)</i>	24
2.1.2.	<i>Une politique d'information en direction des lycées répandue mais assez largement traditionnelle</i>	26
▪	Les plaquettes d'information	26
▪	Les sites Web	26
▪	Les salons	27
▪	Les journées portes ouvertes	27
▪	La formalisation des liens avec le second degré.....	28
▪	Le rôle essentiel des services communs universitaires d'information et d'orientation (SCUIO)	29
2.1.3.	<i>Une politique d'accueil de plus en plus perçue comme une aide à l'orientation</i>	30
▪	Des entretiens individuels organisés avant ou au moment de l'inscription	30
▪	Le tutorat d'accueil.....	32
▪	Les semaines ou journées de rentrée	33
2.1.4.	<i>Le développement des dispositifs de soutien</i>	33
▪	De nombreux dispositifs manifestent une exigence croissante de prise en compte des difficultés rencontrées par les étudiants.....	33
▪	Les modules d'initiation au travail universitaire, l'apprentissage de l'autonomie	34
▪	Les tutorats d'accompagnement	36
▪	Les enseignants référents.....	37
▪	Les supports de cours	37
▪	La suppression des amphi au premier semestre (S1)	38
▪	Les dispositifs de réorientation.....	39
2.1.5.	<i>L'éveil à l'insertion professionnelle.....</i>	40
▪	En dehors des formations professionnelles, les filières de formation sont plus pensées en fonction des disciplines que des métiers	40

▪ L'existence de bonnes pratiques ne pallie pas l'absence d'une vraie politique d'insertion professionnelle ▪ En conséquence, la mise en jeu des services d'appui est très inégale ▪ Les outils de l'orientation et de l'insertion professionnelle.....	43 44 45
2.2. Les freins à la généralisation des pratiques innovantes	49
2.2.1. <i>La question des moyens.....</i>	49
2.2.2. <i>Le métier d'enseignant-chercheur</i>	50
▪ L'activité d'enseignement, parent pauvre de l'université..... ▪ La frilosité persistante face à l'évaluation des formations.....	50 52
2.2.3. <i>L'étudiant : le caractère essentiel de sa motivation</i>	53
2.3. Tentative de typologie des universités visitées	55
2.3.1. <i>Les types d'établissements</i>	55
2.3.2. <i>L'effet des disciplines : le dynamisme des sciences</i>	56
2.3.3. <i>L'effet de taille : le rôle des universités de proximité</i>	57
▪ L'attraction des nouveaux publics..... ▪ Liaison secondaire/supérieur..... ▪ Suivi et encadrement des étudiants..... ▪ Professionnalisation.....	57 58 58 59
3. Propositions.....	60
3.1. Les pré-requis de toute politique efficace en matière d'accueil et d'orientation des nouveaux étudiants	60
3.1.1. <i>Accorder à la mission de formation des universités une importance égale à leur mission de recherche.....</i>	60
3.1.2. <i>Fixer des objectifs ambitieux à l'ensemble du système d'enseignement supérieur et lui donner les moyens de les atteindre</i>	62
3.2. Recommandations.....	63
3.2.1. <i>Bien connaître le public</i>	63
3.2.2. <i>Accroître l'efficacité de l'orientation.....</i>	64
3.2.3. <i>Améliorer la liaison secondaire/supérieur.....</i>	65
3.2.4. <i>Introduire des critères qualitatifs dans le pilotage de l'offre de formation.....</i>	67
3.2.5. <i>Adapter l'offre de formation du L à l'exigence d'une sortie qualifiante</i>	68
Annexes.....	73

Introduction

Dans la lettre de mission annuelle des inspections générales, publiée au Bulletin officiel n° 33 du 15 septembre 2005, le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche ont souhaité que soient analysées les modalités d'accueil et d'orientation des nouveaux étudiants dans les universités ainsi que les réorientations des étudiants en situation d'échec en fin de première année.

Au sein de l'IGAENR, la responsabilité de cette double mission a été confiée à Thierry Simon, l'équipe de mission étant composée de Françoise Boutet-Waiss, François-Yves Canevet, Bibiane Descamps, Lucienne Dutriez, Philippe Sauvannet et Brigitte Wicker.

Trois inspecteurs généraux de l'éducation nationale, Claude Boichot, Norbert Perrot et Claudine Ruget se sont par ailleurs associés à certaines réunions de l'équipe.

Conformément à la méthodologie de l'IGAENR, le périmètre, le champ d'intervention et le calendrier de la mission ont été définis dans un protocole arrêté par le chef du service¹.

L'observation² a porté sur 20 universités et un centre universitaire situés dans 9 académies :

- en Ile-de-France, les académies de Paris et Créteil et les universités de Paris 2, Paris 6, Paris 7, Paris 12 et Marne-la-Vallée ;
- dans l'académie d'Aix-Marseille, l'université de Toulon ;
- dans l'académie de Lille, les 6 universités ;
- dans l'académie de Lyon, l'université de Saint-Étienne ;
- dans l'académie d'Orléans-Tours, l'université de Tours ;
- dans l'académie de Rennes, l'université de Bretagne-Sud ;
- dans l'académie de Strasbourg, l'université de Mulhouse Haute-Alsace ;
- dans l'académie de Toulouse, les trois universités et le centre universitaire d'Albi.

De plus, la mission a recueilli les informations relatives aux universités de Bordeaux 4 et de Lyon 1 qui étaient parallèlement visitées par d'autres inspecteurs généraux au titre du suivi permanent assuré par l'IGAENR. Ce sont donc au total les politiques et les pratiques d'information et d'orientation de 22 établissements qui nourrissent le présent rapport.

La problématique de l'accueil et de l'orientation des nouveaux étudiants est définie dans le protocole de mission qui précise qu'il s'agit d'analyser l'ensemble des dispositifs existants en matière d'information, d'accueil, d'accompagnement pédagogique et d'orientation à l'intention des nouveaux étudiants et des étudiants en échec en fin de première année au regard de deux objectifs : la réussite académique et l'insertion professionnelle.

¹ Annexe 1.

² Voir en annexe 2 la liste des personnes et des organismes rencontrés.

Dans ce cadre, la mission devait s'interroger sur l'ampleur des échecs, tant académiques que de reconversion ou d'insertion, en fonction de l'offre de formation des établissements et examiner comment l'information est organisée par les établissements en liaison avec les rectorats et les lycées.

De la même manière, la mission devait étudier les dispositifs de suivi du devenir des étudiants, ainsi que la réalité des dispositifs d'encadrement pédagogique et de soutien.

Enfin, l'effort des établissements pour concevoir leur offre de formation dans une perspective professionnelle devait également faire l'objet d'une analyse.

Il s'agit donc d'étudier l'ensemble d'une chaîne comprenant :

- l'**information** des lycéens, certes, mais aussi l'information de l'université sur les lycéens de sa zone de recrutement ainsi que sur l'ensemble de son public étudiant, y compris le devenir de ses anciens étudiants ;
- l'**orientation**, processus continu, déjà présent en amont au niveau de l'information, qui se poursuit tout au long des études jusqu'à l'insertion professionnelle ;
- l'**accueil**, nécessairement limité dans le temps, mais qui commence avec l'information et pose la question de la liaison enseignement secondaire / enseignement supérieur ;
- l'**insertion professionnelle** qui en est l'étape ultime.

L'ensemble de cette chaîne doit faire l'objet d'une stratégie qui constitue, avec l'enseignement des disciplines, la **politique de formation** de l'université.

Ce sont bien, en effet, les études qui, au cœur du processus décrit, sont l'objet principal de l'information et de l'accueil ainsi que la base et le déterminant de l'orientation et de l'insertion des étudiants. Dès lors, l'information destinée et relative aux étudiants, l'accueil, le soutien pédagogique, l'orientation à toutes les étapes et l'aide à l'insertion professionnelle s'articulent autour du pilier central que constituent l'offre de formation et l'acte d'enseignement. Ils en sont la base et ont pour acteurs principaux les enseignants-chercheurs eux-mêmes, qui ne sont pas seulement passeurs de connaissances mais aussi les premières sources d'information en direction et en provenance des étudiants, les premiers orienteurs par la détermination des niveaux de connaissances et de compétences et les principaux acteurs de l'accueil quotidien dans les cours, les travaux dirigés, les travaux pratiques. C'est autour de l'offre de formation et des pratiques pédagogiques qu'elle met en œuvre, que toute la chaîne de l'information, de l'accueil, de l'orientation et de l'insertion des étudiants ainsi que les différents services concernés (sites web, services pédagogiques en ligne, tutorats, SCUIOP, services des stages, services d'aide à l'insertion, etc.) doit s'organiser. En même temps, cela implique que les équipes de formation et les équipes pédagogiques soient parties prenantes dans l'ensemble de ce processus, la mission de l'enseignant-chercheur ne s'arrêtant pas à la porte du lieu où il dispense son enseignement.

L'analyse de ce processus se fait dans le cadre de la problématique particulière des « **nouveaux** » **étudiants**, terme par lequel il faut entendre non seulement les bacheliers de l'année ou les titulaires du diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), mais également ceux qu'il va falloir attirer vers l'enseignement supérieur si l'on entend parvenir au

niveau d'une proportion de 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur, public nouveau qui appartient à des couches de la population dans lesquelles n'existe aucune tradition d'études supérieures et qui, de ce fait, justifie d'une approche pédagogique spécifique.

La lettre de mission de l'inspection générale prévoyait une observation particulière des **réorientations des étudiants en échec en fin de 1^{ère} année**. L'inspection générale s'est interrogée sur le contenu de cette mission au moment de l'instauration du LMD qui devrait faciliter la progressivité de l'orientation au cours des premiers semestres de la licence. Le palier de fin de deuxième semestre n'est cependant pas totalement supprimé en raison d'abord de la difficulté à construire cette progressivité, en raison aussi du caractère souvent spécifique du public concerné : étudiants arrivant des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), « reçus-collés » du concours de première année de médecine (PCEM), étudiants des sections de techniciens supérieurs (STS) et des instituts universitaires de technologie (IUT). Toutefois, la problématique de la réorientation des étudiants en échec en fin de deuxième semestre renvoyant aux mêmes déterminants et donc aux mêmes problèmes et aux mêmes solutions que la problématique générale de l'accueil et de l'orientation des nouveaux étudiants à l'université, il n'y avait pas de raison de la traiter à part. Cette question a donc été intégrée à la présente mission sur l'accueil et l'orientation des nouveaux bacheliers.

Le présent rapport examinera dans une première partie les défis auxquels est confrontée l'université, dans une deuxième partie il examinera la réalité des pratiques des universités sur toute la chaîne que constituent l'information, l'orientation, la connaissance du public, les politiques d'accueil, les dispositifs de soutien et la politique d'insertion professionnelle à partir des observations faites sur le terrain par la mission qui, dans une troisième partie, s'interroge sur les conditions de mise en œuvre d'une politique globale de l'accueil et de l'orientation des nouveaux étudiants et formule douze recommandations de nature à la faciliter.

1. Les défis auxquels est confrontée l'université

Les universités accueillent à elles seules près des deux tiers des étudiants engagés dans des études supérieures après l'obtention du baccalauréat, soit 1 444 221 (64 %)³ sur un ensemble de 2 268 423 en 2004-2005. Les autres étudiants se répartissent entre un cursus post-baccalauréat en lycée (13 % en CPGE et BTS) et des formations non universitaires d'écoles et établissements publics et privés (23 %).

Face à l'accroissement des besoins globaux de formation et à la nécessité de délivrer des diplômes qualifiants pour l'emploi, les universités supportent une double contrainte qui rend plus délicat l'accueil d'un public mal préparé aux études universitaires.

³ Universités de technologie, IUT et INP compris.

1.1. Des besoins nouveaux

1.1.1. *L'accroissement des besoins globaux de formation*

- **Le taux d'échec à l'université reste trop important en début de cursus**

Il ressort de différentes études⁴ que 50 % d'une classe d'âge accède finalement à l'enseignement supérieur. Sur cet ensemble, la proportion de jeunes quittant l'enseignement supérieur sans diplôme s'établit entre 20 et 24 %, selon que l'on inclut ou non certains diplômes délivrés par des écoles privées. On est donc très loin des chiffres souvent médiatisés de 50 % d'échecs en premier cycle. Il convient de préciser surtout que l'on parle rarement des « faux échecs », certes peu aisés à quantifier, que représentent les réorientations vers d'autres formations dont certaines dans les voies sélectives (IUT ou BTS, secteur paramédical...), ou encore du départ d'étudiants qui ont trouvé un emploi.

Il convient aussi, lorsqu'on veut juger de la pertinence des formations universitaires, de s'interroger sur tous ceux qui s'inscrivent à l'université afin d'obtenir un statut d'étudiant avec les avantages qu'il offre en termes de couverture sociale, de restauration, de réductions diverses.

Il reste que le taux d'échec est trop important, d'autant qu'il ne comprend pas les étudiants qui sortent de l'enseignement supérieur avec des diplômes qui ne peuvent que difficilement conduire à une insertion professionnelle parce qu'ils sont, en principe, destinés à permettre une poursuite d'études (DEUG).

- **La nécessité d'augmenter le pourcentage d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur**

Dans le rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école⁵, tel qu'il avait été adopté, était fixé l'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur. Les estimations actuelles concernant la part d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur varient de 38 % (CEREQ) à 40 % (DEP), selon que l'on inclut ou non dans ces diplômes, ceux, non habilités, que délivrent un certain nombre d'écoles privées. C'est donc entre 10 et 12 points qui devraient être gagnés si l'on se fixe cet objectif.

Bien que ce pourcentage ait disparu de la loi telle qu'elle a été promulguée⁶, et que l'objectif en lui-même fasse débat chez différents auteurs⁷, toutes les études convergent pour dire qu'il faut augmenter le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur. Selon l'étude *Prospective emploi formation 2015* de la DEP/BIPE, le taux cible serait de 46 %. La DEP⁸ affirme : « il y

⁴ Enquête DEP panel des élèves entrés en 6^{ème} en 1989, Enquête CEREQ – *Les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur* – BREF n° 200 – septembre 2003.

⁵ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

⁶ Le Conseil constitutionnel a, en effet, censuré la loi sur ce point pour des raisons formelles.

⁷ Cf. notamment Marie Duru-Bellat – *L'inflation scolaire* – éd. du Seuil et P. Dubois – *Devenir professionnel des diplômés et stratégies des universités*.

⁸ Note DEP 06-03 – *Prospective emploi-formation à l'horizon 2015* – février 2006.

a donc dans ce domaine un défi à relever qui s'articule pleinement avec l'objectif de conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur ».

Cette nécessité est aussi confirmée dans le rapport du Centre d'analyse stratégique *Besoins de main-d'œuvre et politique migratoire* qui précise même : « Pour le plus long terme, c'est une immigration plus qualifiée et plus fluide qui devrait être recherchée : elle permettra à la fois de répondre à des besoins prévisibles de recrutement en emplois très qualifiés et de stimuler de façon durable la croissance de notre économie et l'évolution du PIB par tête ».

Enfin, toutes les études insistent sur le fait que, pour les pays développés, l'augmentation du niveau général des études supérieures est un facteur essentiel de compétitivité de l'économie. Il semble donc que la poursuite d'études relève d'un besoin de long terme. C'est d'autant plus vrai en France, que l'Education nationale devra, à elle seule, prélever le quart de ses diplômés pour le remplacement de ses enseignants.

Cet accroissement du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur dans une classe d'âge suppose :

- que l'on réduise le taux d'échec dans l'enseignement supérieur, ce qui, en soi, requiert un investissement pédagogique dirigé *a priori* vers les plus faibles ;
- que l'on attire vers l'enseignement supérieur de nouveaux publics dont le vivier se trouve parmi les bacheliers technologiques et professionnels qui ont un taux d'accès à l'enseignement supérieur respectivement de 78,1 % et 22,9 %, alors que la quasi totalité des bacheliers généraux se dirige vers des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur (104,9 % du fait des doubles inscriptions)⁹. Or, les chances de succès des bacheliers technologiques sont significativement plus faibles que celles des bacheliers généraux et celles des bacheliers professionnels sont proches de zéro hors STS. Ce point renforce encore l'exigence d'investissement pédagogique.

1.1.2. Il ne s'agit plus seulement de diplômer mais de qualifier pour l'emploi

- **La France se caractérise par un taux d'emploi des jeunes diplômés inférieur à la moyenne européenne**

Avec un taux d'emploi des jeunes de 15 à 24 ans de 30,4 %¹⁰, la France se situe loin derrière le Royaume-Uni (55,4 %) ou l'Allemagne (41,9 %). Le taux de chômage des jeunes diplômés (8,1 %) y est significativement plus élevé (respectivement 7,6 % et 5,5 %). Le constat de l'Association pour l'Emploi des Cadres (APEC)¹¹ est qu'en période de crise de l'emploi, les jeunes et les plus âgés constituent la variable d'ajustement du marché¹². Tout se passe comme si les entreprises considéraient l'embauche d'un débutant comme un risque et préféreraient

⁹ Repères et références statistiques 2005.

¹⁰ Sources : INSEE, Eurostat.

¹¹ Cf. *Jeunes diplômés et recruteurs en entreprises : regards croisés...*

¹² Cf. analyses Dubois et Marchand : « La flexibilité est reportée sur les tranches d'âge extrêmes ».

recourir à des promotions internes ou à des recrutements de personnels dont l'adaptabilité est déjà attestée.

▪ **Il n'y a pas de miracle à attendre des seuls départs à la retraite**

Les analyses prospectives¹³ sur l'évolution du marché du travail démontrent qu'il existe plusieurs marchés de l'emploi. Si l'on peut attendre des besoins forts de recrutements dans certains domaines – cadres administratifs sur des fonctions d'expertise, cadres commerciaux, informaticiens et enseignants, mais aussi emplois de service peu ou faiblement qualifiés tels qu'assistantes maternelle et aides à domicile ou agents d'entretien et de services – la hausse du nombre de postes à pourvoir du fait des départs à la retraite n'entraînera pas nécessairement une baisse du chômage. Si les ajustements nécessaires ne sont pas entrepris, on pourrait, dans le pire des scénarii, avoir la coexistence d'un chômage élevé dans certains secteurs et de difficultés de recrutement dans d'autres.

L'enjeu est donc bien d'améliorer l'adaptation réciproque entre les postes à pourvoir et les personnes. C'est dire l'importance de l'orientation pour l'ensemble du système éducatif, particulièrement pour l'enseignement supérieur.

▪ **Le diplôme facilite l'insertion mais ne prémunit pas contre toutes les difficultés**

La possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur est un facteur d'insertion professionnelle. La DEP constate que le diplôme « continue de préserver, comme dans la plupart des pays développés, les jeunes des risques du chômage [...] Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur trouvent plus vite un emploi, en particulier un emploi stable, que les diplômés du secondaire »¹⁴.

Pour autant, les analyses menées par l'APEC¹⁵ montrent que tous les diplômes ne sont pas égaux devant le marché de l'emploi de cadres. Le niveau d'embauche diffère selon les disciplines : pour un taux moyen de 52 %, sur un ensemble de 20 champs disciplinaires, 8 se situent au dessus de la moyenne, 12 se trouvant en dessous. Le plus élevé concerne le domaine « Electronique, informatique industrielle, ingénieur généraliste » avec 74 % d'emplois de cadres contre 12 % d'agents de maîtrise et 14 % d'employés, le moins porteur étant le domaine « lettres, langues, documentation » avec respectivement 17 % de cadres, 14 % d'agents de maîtrise et 69 % d'employés¹⁶.

D'autres différences sont notées sur la nature du contrat (CDI, CDD, intérim ou autres) avec un classement différent des domaines, ou encore sur la durée de la recherche d'emploi, le secteur « électronique, informatique industrielle, ingénieur généraliste » étant, cette fois, le plus mal placé avec les mathématiques (5 mois).

¹³ Études DEP/BIPE *Prospective emploi formation horizon 2015* et commissariat au Plan *Les métiers 2015 - l'impact des départs à la retraite des générations du baby-boom*.

¹⁴ *L'état de l'école* - octobre 2005.

¹⁵ APEC - *Situation des titulaires de diplômes, deux ans après leur obtention*.

¹⁶ *Situation des diplômés de la promotion 2002, deux ans après obtention de leur diplôme*.

De même, l'indicateur précité de la DEP dans *L'état de l'école* montre de notables différences entre diplômes du supérieur. Pour un taux moyen de chômage de 9 % en 2004, les formations paramédicales et sociales, par exemple, présentent une situation particulièrement favorable avec seulement 2 % de taux de chômage, suivies des écoles (8 %), des DUT et BTS (9 %) des doctorats, DEA, DESS (11 %) et enfin des maîtrises, licences, DEUG (12 %).

▪ **Le problème du déclassement et de la surqualification à l'embauche**

De récentes études et articles¹⁷ ont aussi appelé l'attention sur le phénomène du déclassement et de la surqualification à l'embauche. Les contraintes spécifiques qui s'exercent sur l'emploi des jeunes n'épargnent pas les diplômés du supérieur qui sont souvent tentés d'accepter des emplois dont les conditions de statut, de rémunération et de précarité sont peu en rapport avec leur niveau d'études. Plus le temps passé à chercher un emploi est long, plus les prétentions du jeune diplômé diminuent.

▪ **Le décalage entre la réalité et la perception qu'en ont les jeunes**

Le diplôme est plus souvent conçu par le jeune en termes de droits ouverts que de compétences acquises. Plusieurs enseignants-chercheurs ont fait part de la difficulté qu'ils ont à dissuader certains candidats de s'inscrire dans des filières dans lesquelles ils sont promis à l'échec. Des jeunes titulaires d'un baccalauréat professionnel s'obstinent souvent à s'inscrire dans des filières universitaires dans lesquelles leurs chances de réussite sont quasi nulles.

Un autre décalage s'observe à la sortie de l'université, entre les conceptions des jeunes diplômés et celles des recruteurs des entreprises. Sur ce point, l'APEC a montré¹⁸ que lorsque l'on compare les souhaits des jeunes diplômés à ce que comprennent et proposent les recruteurs, on s'aperçoit « que les critères établis par les jeunes diplômés sont à contre courant de ceux utilisés par les recruteurs ». Les jeunes mettent en avant « des centres d'intérêt qui s'inscrivent dans une perspective immédiate », tandis que les entreprises mettent en avant « les attraits de la structure » et « des avantages décalés dans le temps ». Ou encore que les jeunes diplômés sont « choqués d'être évalués sur la base de qualités personnelles et subjectives à leurs yeux, alors qu'ils estiment avoir une compétence à vendre ». Le décalage porte aussi sur la notion d'autonomie, importante pour les entreprises et secondaire pour les jeunes diplômés...

¹⁷ Cf. HCEEE rapport précité ; P. Dubois précité et F. Dubet et M. Duru-Bellat (*Le Monde : lorsque l'ascenseur social descend*).

¹⁸ APEC – *Jeunes diplômés et recruteurs en entreprise : regards croisés in Diplômés 2003 et 2004 : situation professionnelle en 2005*, p. 28.

Ce décalage a sa source dans un manque d'information des jeunes diplômés sur le monde du travail et de l'entreprise et souligne la nécessité d'inclure très vite dans les parcours une initiation véritable à cet univers, si l'on entend améliorer sensiblement l'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

▪ **La persistance du handicap de l'université par rapport aux écoles**

Dans le domaine de l'insertion professionnelle, l'université souffre encore d'un lourd handicap, quand bien même la formation serait en réalité meilleure, parce que plus ambitieuse, que celle dispensée par d'autres organismes.

Parmi les points faibles identifiés par les jeunes diplômés dans les enquêtes de l'APEC figure en deuxième position : « le niveau de qualification, trop élevé (surtout pour les bacheliers + 6, 7, 8) », c'est-à-dire les formations longues essentiellement proposées par les universités¹⁹.

Sur le plan des salaires, l'enquête indique que « les jeunes diplômés issus d'une école d'ingénieurs, plus fréquemment cadres, ont un salaire moyen 1,24 fois plus élevé que celui d'un diplômé de l'université ». Cette situation peut, au demeurant, s'expliquer par le fait que, si « quatre cinquièmes des jeunes diplômés insérés dans le secteur public ont effectué leurs études à l'université, ils sont trois cinquièmes dans le secteur privé ». On note donc un différentiel défavorable à l'université, tant en termes de niveau du salaire qu'en termes de statut de l'emploi.

Sur le plan de la satisfaction quant à l'emploi, la même enquête établit que « la satisfaction des diplômés d'école d'ingénieurs est supérieure à la moyenne [...] Les universitaires ont généralement une satisfaction inférieure à la moyenne sauf en ce qui concerne le temps de travail et l'ambiance de travail ».

Enfin, le taux d'insertion professionnelle, pour la génération 2002 en 2005, n'est que de 70 % pour les diplômés des universités alors qu'elle est en moyenne de 72 %. Il en va de même pour la nature de l'emploi : alors que la moyenne d'emploi en CDI est de 65 %, elle est de 59 % pour les universitaires. La rémunération moyenne des diplômés de l'université est de 22 385 € pour une moyenne générale de 24 351 € pour la même promotion. S'agissant du statut de l'emploi occupé, les diplômés de l'université ont un statut de cadre pour 47 % d'entre eux alors que la moyenne globale est de 55 %.

1.2. Des contraintes fortes qui ne pèsent que sur l'université

Le système d'enseignement supérieur et de recherche français comprend des grandes écoles, des universités et des grands organismes de recherche. Si les premières ont essentiellement une mission de formation²⁰ et les derniers une activité de recherche, c'est sur les seules

¹⁹ APEC – *L'insertion professionnelle des jeunes diplômés : promotion 2002*.

²⁰ Même si beaucoup de leurs anciens élèves poursuivent ultérieurement des activités de recherche.

universités que pèse cette double exigence de formation et de recherche à laquelle tous les secteurs de l'université ne sont pas soumis de la même manière.

1.2.1. La contrainte d'une double exigence : l'excellence scientifique et la démocratisation de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur de la France est confronté, comme celui de toutes les grandes démocraties, à une double exigence :

- celle de **l'excellence scientifique** et culturelle pour la production de connaissances nouvelles par la recherche, indispensable à la compétitivité du pays, à son attractivité économique et à son rayonnement. Cette exigence commande de piloter le système à partir de la recherche pour maintenir le pays au niveau des principales puissances scientifiques et culturelles ;
- celle de **la démocratisation** qui confère au service public d'enseignement supérieur la mission d'accueillir sans restriction tous les usagers et de les préparer à l'emploi. Cette deuxième mission est aussi nécessaire à la compétitivité du pays par l'accroissement du niveau de formation requis par une économie à contenu scientifique et technologique toujours croissant. Il s'agit aussi d'une exigence sociale que traduit l'angoisse des familles face à l'emploi des jeunes. Elle est donc un facteur important de cohésion sociale. C'est à cette exigence qu'a répondu la massification de l'enseignement supérieur (850 000 étudiants en 1970 contre 2 268 400 en 2004-2005).

▪ L'augmentation de l'effort de recherche

Les universités continuent d'assumer prioritairement la mission de production de connaissances nouvelles et de développement de la culture par la recherche, conformément à l'exigence d'excellence qui s'impose à elles. La part de la recherche universitaire n'a cessé de croître durant la dernière décennie, passant de 2 361 millions d'euros en 1993 à 4 480 millions d'euros en 2004, soit une progression de + 47,3 %²¹. Une part importante de l'activité des grands organismes de recherche est directement liée à celle des universités. En outre, désormais, les enseignants-chercheurs sont majoritaires dans les unités mixtes de recherche. Le rôle des universités dans la recherche s'est donc accru.

▪ L'absence de sélection

Dans un système d'enseignement supérieur dual où un secteur (CPGE, grandes écoles, IUT, BTS) est autorisé à sélectionner pour recruter les meilleurs étudiants, les universités assument seules la contrainte de devoir accepter, sans les choisir, tous ceux qui s'adressent à elles. La seule exigence est celle de l'obtention du baccalauréat.

Quels que soient les efforts louables – et très médiatisés – que produit telle ou telle institution prestigieuse et très sélective pour inclure quelques élèves issus de ZEP dans ses effectifs, et sans négliger l'importance de cette symbolique, force est de constater que ce sont les universités qui prennent en charge massivement dans l'enseignement supérieur les élèves

²¹ Source : *L'état de l'école 2005* déjà cité.

issus des milieux défavorisés. Même si l'on ne peut se satisfaire de taux d'échecs trop élevés en première année, les universités ont, majoritairement, conscience de leur mission et se soucient, plus qu'on ne le croit habituellement, d'intégrer cette population. C'est d'ailleurs pourquoi la politique de promotion de l'égalité des chances lancée par le ministre et relayée par les recteurs a rencontré un écho favorable que la mission a constaté sur le terrain.

Les universités ont continué d'assumer l'exigence forte de formation, dont sont exempts les organismes de recherche, avec une croissance globale de leurs effectifs étudiants de 1990 à 2004 de plus de 17 %. En même temps, elles assument une mutation accélérée dans un contexte de forte concurrence internationale.

1.2.2. Des mutations importantes

▪ La mise en place du LMD

La mise en place du LMD exige un important renouvellement des approches pédagogiques. Toutes les universités françaises sont passées en un temps relativement bref au système LMD. Cette réforme a exigé une mutation profonde, non seulement de l'offre de formation, mais aussi des approches pédagogiques et des dispositifs d'accompagnement. Beaucoup reste à faire en termes de pluridisciplinarité, passerelles, équipes de formation, soutien pédagogique..., mais certaines universités ont déjà fait preuve d'une réelle capacité d'adaptation et d'innovation. Paradoxalement, la mission a cependant constaté que, lors de la mise en place de cette réforme, quelques établissements ont été confrontés à des problèmes de moyens et de personnel tels qu'ils ont dû, au moins temporairement, supprimer des dispositifs qui correspondaient pourtant aux exigences du LMD, mis en place bien avant la réforme. C'est ce qui a pu être constaté, par exemple, à l'université de Marne-la-Vallée, à Tours ou à Lille 3 pour ce qui concerne les réorientations, ou encore à l'université d'Artois.

▪ L'exigence d'excellence et de visibilité internationale

L'émergence de classements internationaux, aussi imparfaits et inadaptés au système français qu'ils puissent être, a eu au moins une conséquence bénéfique : elle a fait prendre conscience à l'ensemble du système d'enseignement supérieur et de recherche français que sa tripartition (universités, grandes écoles, grands organismes), d'une part, et sa division en établissements trop nombreux et de trop petite taille, d'autre part, nuisaient à sa visibilité internationale et par conséquent à son attractivité.

Encore faut-il être conscient que l'université doit garder l'équilibre entre ses deux missions, même si la mise en place du LMD s'est d'abord opérée au bénéfice des segments D et M. Il sert à peu de chose en effet de vouloir développer les masters recherche si on ne se donne pas les moyens de disposer d'un vivier de qualité. A ce titre, il est regrettable de voir une université de taille moyenne, soucieuse de rester une université de plein exercice dans ce contexte international, axer sa politique sur la seule recherche, en négligeant les caractéristiques de sa population traditionnelle.

- **L'accroissement de la demande sociale et l'exigence d'une professionnalisation renforcée**

L'effort des universités dans ce domaine est ancien et multiforme, mais le système manque souvent de lisibilité. En effet, cette professionnalisation s'est poursuivie plus par adjonction que par osmose (IUT, MIAGE, écoles d'ingénieurs, IUP, formation continue, DESS, licences professionnelles). Aujourd'hui encore, dans nombre d'universités, on assiste à une prolifération de diplômes professionnels juxtaposés qui ne facilite pas toujours la compréhension de l'offre de formation et dont l'utilité réelle demande à être vérifiée. Cependant, les grandes filières de la formation initiale sont restées largement étrangères à ce mouvement de professionnalisation, créant une certaine coupure, au sein des établissements entre les formations « académiques » et les formations « professionnalisantes ». De plus, la préoccupation « professionnelle » n'appartient pas à la culture dominante de bien des universités, même si la mission a pu constater sur le terrain la volonté nouvelle et croissante de prendre en compte la demande sociale d'insertion des jeunes sur le marché du travail. Il convient d'aller plus loin, en favorisant la construction de parcours professionnels et le développement d'une logique d'insertion et en adaptant constamment l'offre de formation aux évolutions et à l'émergence de nouveaux métiers, ce qui implique certes de créer des formations nouvelles, mais aussi de fermer celles qui sont moins adaptées. Cette évolution exige une évaluation continue de l'offre de formation dont on verra qu'elle rencontre encore des obstacles importants.

Au total les universités françaises, soumises à de multiples contraintes ont montré une réelle capacité de réactivité, alors même que les textes fondamentaux qui les régissent, notamment en matière d'organisation, sont restés globalement inchangés depuis plus de vingt ans. Dans bien des cas, le LMD fait craquer les structures existantes et incite les équipes dirigeantes à repenser complètement leur organisation pour la rendre plus efficace face aux attentes de leur public.

1.2.3. Ces contraintes s'exercent de façon inégale

- **Toutes les filières universitaires ne sont pas égales devant cette exigence**
- Les composantes santé (médecine, odontologie, pharmacie) sont des filières très sélectives du fait de la mise en place d'un numerus clausus. La sélection opérée conduit à l'éviction de nombreux étudiants de très bon niveau pour lesquels des voies de réorientation doivent être trouvées.
S'agissant des autres filières, la situation est différente selon le degré de concurrence qu'elles subissent de la part du secteur sélectif.
- Les composantes Droit ne sont concurrencées par personne et elles ont une image professionnalisante forte.
- Les composantes économie gestion sont, elles, confrontées à une concurrence multiple qui va des grandes écoles de management et de commerce aux très nombreuses petites écoles privées de gestion.

- Dans les composantes lettres et sciences humaines, certaines subissent la concurrence des classes préparatoires et, de ce fait, une part importante des étudiants *a priori* les mieux préparés à faire des études longues, voire à faire de la recherche, leur échappe, au moins durant les premières années, voire plus pour ceux qui intègrent une grande école. Le caractère très restreint des débouchés conduit toutefois un grand nombre de ces étudiants à réintégrer rapidement le système universitaire. Par ailleurs, les disciplines qui ne sont pas ou peu enseignées au lycée (psychologie, sociologie...) attirent des étudiants souvent sans véritable projet ou dont le niveau dans les autres matières enseignées au lycée est faible. Ces « nouvelles » disciplines constituent souvent des choix par défaut, en l'absence d'une information adéquate sur leurs pré-requis et leurs débouchés.
- Les composantes scientifiques, enfin, sont dans la situation la plus défavorable : outre la concurrence des grandes écoles, elles subissent la concurrence des écoles d'ingénieurs (y compris celles de leur propre université) et, sur le champ technologique et professionnel, celle des IUT et des BTS. De plus, ces composantes sont confrontées à la baisse des vocations scientifiques, générale dans les pays de l'OCDE. En France, elle se conjugue paradoxalement avec la sur-valorisation des baccalauréats de la section S qui attire ainsi de bons étudiants, même parmi ceux qui n'ont pas l'intention de poursuivre des études scientifiques.

▪ **Tous les établissements ne sont pas égaux devant le problème**

A la classification sommaire qui vient d'être établie s'en ajoute une autre qui, pour être implicite, n'en est pas moins très forte et qui vient d'être soulignée par l'irruption des classements internationaux : les universités sont placées dans une situation de concurrence. Le classement de Shanghai a d'autant plus durement rappelé ce phénomène que la place globale des établissements français y est peu flatteuse. Sans attendre cette médiatisation, il y a longtemps que les familles « informées », effectuaient des classements implicites comme pour les établissements du second degré. Il existe ainsi des universités plus demandées que d'autres qui retrouvent, de ce fait, une petite possibilité de choix de leurs étudiants ; en contrepartie, il existe aussi des universités moins réputées qui doivent se contenter d'accepter tous ceux qui se présentent.

Le nombre de boursiers sur critères sociaux constitue un élément clairement discriminant. En dehors des cas isolés de Dauphine (ex Paris 9) et de Paris 2, les universités qui ont le taux le plus faible de boursiers sont toutes des universités scientifiques, dont les étudiants sont presque exclusivement issus du baccalauréat S, confirmant ainsi que ce baccalauréat concerne majoritairement les catégories socioprofessionnelles favorisées. Inversement, les universités qui ont le plus grand nombre d'étudiants boursiers sont les universités littéraires et pluridisciplinaires de proximité. Ce facteur montre que, *a priori*, les filières littéraires et de sciences humaines auront à faire réussir un public moins bien préparé aux études universitaires longues qui requiert, de ce fait, plus d'encadrement et de soutien pédagogique.

Enfin certaines universités sont situées dans des quartiers défavorisés. Leur situation géographique accentue les phénomènes en provoquant des effets d'évitement.

- **Le besoin d'investissement pédagogique n'est pas le même partout**

Face à l'obligation de recevoir tous les étudiants qu'a sélectionnés pour elles le système scolaire, les universités ne se présentent pas avec les mêmes chances, ni les mêmes contraintes. Le besoin d'investissement pédagogique auquel certaines d'entre elles sont confrontées exigerait la multiplication des dispositifs de soutien : dédoublement des amphithéâtres, cours/TD semestre(s) de remise à niveau, renforcement des équipes pédagogiques..., tous dispositifs coûteux. Cela supposerait qu'elles bénéficient de moyens renforcés en contrepartie d'une exigence de maîtrise de leur offre de formation et de leur gouvernance et d'une obligation de résultats académiques sans dévalorisation des diplômes.

Pourtant le mode de financement à travers l'outil de répartition SANREMO fait clairement apparaître un différentiel de financement lourd qui défavorise les filières dans lesquelles s'orientent par défaut les étudiants les plus en difficulté, notamment les lettres et sciences humaines. Ainsi le financement retenu pour les DUT tertiaires s'établit à un H/E de 27,3 heures et 2.184 € de fonctionnement et pour les DUT scientifiques à un H/E de 36,5 heures et à 5.110 € en fonctionnement. Le DEUG sciences ne bénéficie, quant à lui, que d'un H/E de 14 heures avec 0,2 heure de tutorat et 1.980 € de fonctionnement, le DEUG de sciences humaines d'un H/E de 7,6 heures avec 0,2 heure de tutorat et un fonctionnement de 628 € et le DEUG de lettres d'un H/E de 10,5 heures avec 0,2 heure de tutorat et 860 € de fonctionnement²². Ce différentiel contribue à faire de ces filières générales des filières de relégation et les pousse à compenser leur déficit de moyens par l'inflation des effectifs. Il y a là un problème national de pilotage du système.

1.3. La question cruciale de l'accueil d'un public mal préparé à l'université

1.3.1. Les nouveaux étudiants : un public hétérogène

En vingt ans le public universitaire accueilli en université a été multiplié par 1,5. L'accès à l'université d'une population plus large a modifié sensiblement les caractéristiques d'une partie de ce public du fait de la poursuite d'études de lycéens titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel, tendance qui devrait se poursuivre si l'on veut atteindre l'objectif quantitatif que s'est fixé le pays.

Les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à l'université représentent environ 20 % des effectifs, soit, pour l'année 2004-2005, 281 715 étudiants. Parmi eux, 236 921 sont des bacheliers de l'année.

- **Le baccalauréat, premier grade universitaire**

Le premier problème auquel est confronté l'enseignement supérieur tient à la définition du baccalauréat : premier grade universitaire délivré à l'issue d'études secondaires et ouvrant droit à la poursuite d'études supérieures. Ce diplôme, du fait de la diversité des baccalauréats,

²² Source DGES.

recouvre des différences considérables en termes de préparation effective à des études supérieures et en termes de chances réelles de réussite de ces études.

- La première différence tient au taux de succès effectif que l'on constate à l'université selon le type de baccalauréat obtenu. Toutes les études montrent que seuls les bacheliers généraux (L, ES, S) ont de bonnes chances de réussir des études supérieures. En effet, alors que le taux d'accès en 3^{ème} année était en 2004-2005 de 70,6 % pour les bacheliers généraux, il est de 27,4 % pour les bacheliers technologiques et tombe à 11,1 % pour les bacheliers professionnels. Un rapport²³ du Haut Comité Education Economie Emploi (HCEEE) relève le faible taux d'accès des bacheliers technologiques au DEUG (20 %) « qui interroge fortement le fonctionnement du système ».

Certes, ces données ne prennent pas en compte les DUT et les BTS mais les constats dans ces filières ne sont guère différents.

Le HCEEE montre ainsi que 63,4 % des étudiants d'IUT possèdent des baccalauréats généraux alors que les baccalauréats technologiques ne représentent que 31,9 % des entrants en première année. Cette filière, *a priori* destinée aux bacheliers technologiques, est donc largement détournée de sa vocation initiale. Le taux de succès (obtention du DUT en 2 ou 3 ans) de baccalauréats technologiques se situe à 70 % pour les bacheliers STT et à 65 % pour les autres bacheliers technologiques alors qu'il est de 95 % pour les baccalauréats généraux.

En section de technicien supérieur (STS) les baccalauréats technologiques sont mieux représentés avec 54,7 % des effectifs totaux, les baccalauréats généraux ne sont que 17,4 % et les baccalauréats professionnels 11,4 %. Là aussi le taux de succès dépend du baccalauréat obtenu : les bacheliers généraux ont un taux de réussite de 78,3 %, les bacheliers STI de 72,1 %, les STT de 63,3 % et les STL de 64,5 %. Le taux de succès des bacheliers professionnels est de 42,1 %²⁴.

Ainsi, les chances de réussite des bacheliers technologiques sont meilleures dans les IUT et les STS que dans les universités. Cependant, la proportion importante de bacheliers généraux dans les IUT entraîne un effet d'éviction des baccalauréats technologiques, bien caractérisé par le HCEEE qui précise que si la moitié des bacheliers généraux inscrits en IUT ou en STS s'étaient inscrits directement à l'université, cela aurait suffi « pour que tous les bacheliers technologiques non STI qui souhaitaient s'inscrire en IUT ou STS aient pu le faire ».

Au-delà de ces paramètres scolaires, d'autres facteurs ont une réelle influence sur les chances de réussite d'études supérieures :

- Le fait d'avoir eu son baccalauréat « à l'heure » ou en retard. Selon la DEP, le taux d'accès des bacheliers en 3^{ème} année d'enseignement supérieur est de 73,3 % pour un bachelier ayant obtenu son baccalauréat « à l'heure » contre seulement 50,8 % pour un bachelier ayant eu son baccalauréat avec un an de retard, soit un différentiel de plus de 22 points. Le taux chute à 31,7 % pour un retard de plus d'un an.
- Les chances de réussite sont très différentes selon que l'on appartient à une catégorie sociale favorisée ou défavorisée, avec, dans la première catégorie, un net avantage pour

²³ HCEEE – *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques* – rapport d'activité 2002-2003 – publié à La documentation Française.

²⁴ DEP – *L'état de l'école* – octobre 2005.

les enfants d'enseignants. L'enquête de la DEP sur le panel de la génération entrée en 6^{ème} en 1989, montre un taux d'accès au baccalauréat général de 74,8 % pour les enfants d'enseignants, devant les cadres supérieurs (69,2 %), cependant que le taux pour les ouvriers non qualifiés est de 15,8 %.

- Les chances de réussite sont également bien meilleures pour les filles que pour les garçons. Déjà au niveau du baccalauréat, l'écart des taux de réussite est de 4,4 points en faveur des filles (et de 5,4 points pour le baccalauréat S). Ce différentiel s'amplifie à l'université²⁵ où le taux de réussite en DEUG des femmes est de 50,9 % en deux ans et 80,6 % après un délai de cinq ans alors que pour les hommes ces taux sont respectivement de 36,1 % et 68,8 %.

L'université de Marne-la-Vallée résume parfaitement la situation au terme d'une analyse interne : « Cumuler les atouts (une fille d'origine sociale favorisée, ayant obtenu un baccalauréat général avec mention et sans retard) augmente sa probabilité d'entrer en deuxième année : un étudiant qui possède ces caractéristiques a 72 % de chances de valider la première année. A l'inverse un étudiant qui cumule l'ensemble des handicaps (un garçon de milieu défavorisé, ayant validé un baccalauréat technologique ou professionnel sans mention et avec du retard) n'a que 12 % de chances de passer immédiatement en 2^{ème} année »²⁶.

▪ La baisse relative des baccalauréats généraux

La France a connu une forte augmentation de la proportion de bacheliers dans une génération, suite aux objectifs fixés au système éducatif par la loi d'orientation de 1989. C'est en 10 ans, entre 1985 et 1995, que cette proportion est passée de 29,4 % à 62,7 % pour la France métropolitaine. Cette proportion s'est désormais stabilisée entre 61 et 63 %, selon les années.

Dans cet ensemble, la part des bacheliers généraux reste majoritaire mais elle s'est sensiblement réduite, du fait, notamment, de la création du baccalauréat professionnel, passant d'un peu moins de 70 % à un peu plus de 50 %²⁷.

Il se peut que, du fait de la hausse des effectifs des terminales générales et de la hausse de la réussite au baccalauréat dans les séries S et ES, s'amorce un début d'inversion de la tendance au déclin des baccalauréats généraux. Mais, globalement, la progression des baccalauréats professionnels (plus 12,5 % entre 1990 et 2005) et la stabilité des baccalauréats technologiques (27,8 % en 2005, en légère baisse par rapport à 2004 : 28,7 %), conduisent à penser que la part des baccalauréats généraux restera contenue. Or, on vient de le voir, ce sont ceux qui préparent le mieux à la poursuite d'études universitaires.

²⁵ Étude DEP sur la réussite en DEUG.

²⁶ OFIPE résultats n° 66 – décembre 2005 – *Les entrants un, deux ou trois ans après*.

²⁷ Selon les estimations de la DEP, elle s'établissait à 52,3 % en 2002, à 52,4 % en 2004 et à 53,6 % en 2005.

1.3.2. *Le passage du lycée à l'université est déstabilisant*

- **L'université est souvent vécue comme un pis aller**

La coexistence d'un enseignement universitaire et d'un post-baccalauréat en lycée sélectif et conduisant, soit à des formations constituant la voie royale des grandes écoles, soit à une formation technologique courte favorable à l'insertion professionnelle, fait que le premier cycle de l'université est souvent vécu comme un second choix et véhicule une image négative. Sur ce point, les témoignages désabusés des universitaires ont abondé. Le HCEEE note : « Le premier cycle universitaire présente le paradoxe d'être une filière d'études longues, mais non sélectives : il peut accueillir à la fois des étudiants fortement motivés par une discipline et des étudiants qui ne sont là que parce qu'ils n'ont pas pu s'inscrire dans la filière de leur choix »²⁸. Le directeur du département des sciences de la nature et de la vie à l'université Paris 7, écrit : « Contrairement à ce qui existe partout ailleurs dans le monde, l'université n'accueille plus, en France que ceux qui ne sont pas acceptés ailleurs dans les formations supérieures dites sélectives ; autrement dit, les meilleurs bacheliers seront techniciens supérieurs à baccalauréat + 2 ou au mieux ingénieurs à baccalauréat + 5, et c'est parmi les autres que l'université devra former ses habilitations à diriger des recherches à baccalauréat + 15. On marche sur la tête ! ! ».

Cette opinion, vraie en partie pour le premier cycle, ne tient pas compte, cependant, du fait qu'au niveau doctoral, les universités récupèrent une part des étudiants formés dans les filières sélectives, qui viennent s'y consacrer à la recherche et constituent une bonne partie de leurs enseignants-chercheurs. On peut cependant s'interroger sur la nécessité de ce détour, sans compter que, probablement, le système perd un certain nombre d'étudiants particulièrement qualifiés pour la recherche de haut niveau.

Plus grave, le HCEEE met en évidence un effet d'éviction dans les filières supérieures courtes : « Le choix entre premier cycle universitaire, IUT et STS est donc complexe et les parcours des jeunes aboutissent à des incohérences contre-productives, qui voient certains bacheliers s'inscrire en IUT pour poursuivre ensuite en deuxième cycle universitaire. Ils limitent de ce fait le nombre total de places en IUT et STS disponibles pour les bacheliers technologiques qui souhaiteraient s'y inscrire. Les moins bons d'entre eux se trouvent contraints de rejoindre l'université [...]. Un grand nombre échoue ».

Ce que confirme Paris 7 où le document fourni par la licence de langues appliquées s'ouvre par la remarque suivante : « Le choix d'inscription en licence LEA se fait souvent par défaut : l'étudiant n'a été sélectionné ni dans un BTS commercial ou trilingue, ni dans un IUT ». Le HCEEE note : « C'est donc au minimum (car le facteur de sous-estimation existe toujours) la moitié des bacheliers technologiques et professionnels inscrits en DEUG qui se trouvent là par défaut »²⁹.

Plus généralement, les universitaires déplorent l'image négative de l'université dont ils estiment qu'elle se dégrade encore. On peut noter que les demandes d'inscription en classes

²⁸ Rapport HCEEE, déjà cité en note 4, p. 112.

²⁹ Ibidem, p. 120.

préparatoires augmentent, traduisant en partie la défiance des familles à l'égard de l'université. C'est notamment le cas en 2005 dans toutes les catégories : + 11,6 % en CPGE économiques et commerciales, + 5,5 % en CPGE littéraires et + 2,7 % en CPGE scientifiques.

Par ailleurs, l'inscription en première année d'université peut être une solution d'attente avant d'intégrer une filière sélective, comme le signale là encore le rapport du HCEEE : « parmi les bacheliers technologiques qui abandonnent le DEUG et se réorientent ailleurs, plus de la moitié intègre une STS et 23 % s'inscrivent dans une école paramédicale et sociale ».

Les visites en université confirment ce diagnostic. Ainsi, à Toulouse 2, où les différents acteurs de l'université s'accordent à distinguer taux d'échec et taux d'abandon. Chaque année 30 à 32 % des inscrits en première année de DEUG (L à partir de 2005-2006) ne se réinscrivent pas l'année suivante sans pour autant être en situation d'échec. Une grande partie (de l'ordre de 6 étudiants sur 10) se réoriente vers des filières courtes. En première année de psychologie, la moitié de l'amphi est en attente d'une autre solution. Le calendrier des concours paramédicaux explique bon nombre d'inscriptions par défaut. A Lille 3, l'étude de l'observatoire (OFIVE) précise que 13 % des néo-bacheliers envisagent au moment de leur inscription à l'université de ne pas y rester et de se réorienter vers d'autres dispositifs de formation non universitaires (écoles paramédicales ou sociales pour les filles, BTS). A Saint-Étienne, les responsables de Droit et d'AES expliquent ainsi une partie de la présence des bacheliers professionnels qui s'inscrivent pour préparer des concours tout en bénéficiant des avantages liés au statut d'étudiant (par exemple les bourses qui ne sont pas accordées ailleurs).

Dans la plupart des cas, le choix d'orientation se fait en l'absence de vrai projet personnel, et avec une méconnaissance de soi qui révèle, non seulement le manque de maturité, mais aussi l'insuffisance du travail effectué dans le second degré sur ce sujet et l'insuffisante motivation des étudiants.

Dans l'académie de Strasbourg, on estime que la notion de parcours de formation et la nécessité de projection dans l'avenir qu'elle implique sont mal intégrées par les étudiants. Le choix des lycéens reste encore trop souvent aléatoire, arbitraire ou effectué par défaut.

Le choix du nouvel étudiant est, le plus souvent, d'abord disciplinaire. Cette approche est en contradiction avec la nécessité d'acquérir des compétences transversales, bien prise en compte par le LMD dont la logique est d'abord pluridisciplinaire. On se focalise souvent sur une seule matière alors que le parcours L en comporte beaucoup. On choisit d'abord la matière dans laquelle on est le meilleur. A défaut, on prend celle dans laquelle on est le moins mauvais et, le cas échéant, une matière nouvelle dans laquelle on espère être meilleur que dans toutes celles déjà testées en lycée. A cette catégorie des disciplines nouvelles appartiennent le droit, la psychologie, la sociologie ou encore les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Ces filières (à l'exception du droit) sont les filières dites surnuméraires et une partie des difficultés qu'elles peuvent rencontrer vient, sans doute, de ce phénomène qui constitue une autre forme de choix par défaut³⁰.

³⁰ Voir sur ce thème une note de la DEP (Sylvie Lemaire) : *Qui sont les nouveaux étudiants, motivation et représentation des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG à la rentrée 2001*, note d'info février 2002.

Le caractère aléatoire des choix opérés est aussi entretenu par le système. Les effets de mode ou l'actualité peuvent influencer tant les choix des étudiants que l'offre de formation. On sait ainsi que l'augmentation du *numerus clausus* en médecine a déclenché une augmentation des candidatures dans cette discipline, sans commune mesure avec la réalité de l'ouverture ainsi opérée. Plusieurs interlocuteurs ont signalé des effets de mode encore plus superficiels : effets du feuilleton « Urgences » ou du film « Jurassic Park ». Que les nouveaux bacheliers effectuent leurs choix sous l'influence d'une actualité anecdotique peut prêter à sourire, mais que dire lorsque c'est l'offre de formation elle-même qui cède à ces effets ? C'est ainsi que la mode du développement durable a conduit à développer 650 filières de formation dans lesquelles étudient 16 500 étudiants alors que les débouchés du secteur sont de l'ordre d'une centaine de postes par an.

L'exemple des STAPS, développé en annexe³¹, montre que le problème tient plus à l'information exacte ou inexacte que l'on fournit aux nouveaux étudiants qu'à la discipline elle-même. Il convient de s'interroger sur les contenus d'enseignement et d'analyser si ces filières confèrent une compétence véritable à l'étudiant en vue de son insertion professionnelle. On peut, en effet, légitimement se demander s'il faut maintenir à ce niveau de développement une filière dont il apparaît que la moitié des emplois auxquels elle conduit ont peu de rapport avec la discipline de base et qui génère des effets négatifs de déclassement du diplôme.

Une autre discipline, la chimie, jamais citée comme surnuméraire, mériterait pourtant un examen attentif. L'économie n'est en mesure d'absorber que 50 % des diplômés des écoles d'ingénieurs dans cette discipline, ce qui justifierait une orientation plus encadrée.

Pour conclure sur ce point, on retiendra l'importance de l'exigence d'une orientation véritable, centrée sur l'étudiant et ses besoins, qui s'affranchisse de toute considération visant à « faire du chiffre » et à créer ou maintenir artificiellement des formations sans rapport avec les besoins de l'économie.

▪ Des raisons très matérielles de déstabilisation

L'université est un espace ouvert qu'il faut apprendre à maîtriser : sans commune mesure avec celui, familier, du lycée, il est souvent éclaté sur différents sites pas forcément proches les uns des autres. Ce problème est moins anodin qu'il ne paraît et le changement est sans doute aussi important que celui qu'éprouve un écolier en arrivant au collège.

A cela s'ajoute un problème de taille, conjugué à la faiblesse de l'encadrement, qui conduit à un sentiment d'anonymat total qui contraste avec le lycée. Sur ce point, un proviseur a pu déplorer que les nouveaux étudiants ne comprennent pas le fonctionnement de l'université et soient perdus devant les cours déplacés, les amphis introuvables, la déstructuration des emplois du temps... alors qu'ils sont finalement très demandeurs d'encadrement.

En second lieu, le mode de fonctionnement de l'université, basé sur l'autonomie, contraste avec l'encadrement directif des lycées. Cette autonomie doit être maîtrisée sous ses différents

³¹ Cf. annexe 4.

aspects : assiduité, nouvelle méthodologie du travail universitaire avec plus de recherche (notamment documentaire) et de travail personnel. Elle est d'autant plus difficile à assumer que, pour l'essentiel, les classes de terminale ne préparent pas à l'université, mais au baccalauréat.

Le cours magistral en amphithéâtre représente le meilleur symbole de cet espace nouveau et de cette autonomie. Le nouvel étudiant se sent perdu, a parfois du mal à suivre et peut décrocher très rapidement sans que personne ne s'en rende compte.

L'ensemble de ces facteurs fait du premier semestre un semestre clé, au cours duquel le risque de décrochage est maximal, ce qui implique que soient mises en œuvre des procédures d'acclimatation progressives. Nombre des universitaires rencontrés sont conscients du problème et cherchent à casser l'étrangeté du premier semestre en supprimant les cours magistraux en première année.

Cette remédiation, toutefois, ne vise pas à gommer l'autonomie mais à la développer progressivement. Celle-ci est d'autant plus indispensable que, par la suite, elle constitue un atout pour l'insertion professionnelle et répond à une demande forte des entreprises. L'autonomie, déstabilisante au début des études universitaires, constitue un point fort de l'université pour autant qu'elle se préoccupe de la rendre rapidement maîtrisable par ses étudiants.

Enfin, ce passage à l'université peut aussi être déstabilisant parce que le niveau acquis est insuffisant ou que le décalage entre les contenus d'enseignement du secondaire et du supérieur est trop grand.

- **Le problème de la rupture second degré/université dans les contenus et les méthodes d'enseignement**

Au-delà de la concurrence abusive opérée par certains lycées envers le public captif de leurs élèves, les enseignants du supérieur regrettent aussi que le lycée prépare mal les bacheliers à l'autonomie et au travail universitaire basé sur la recherche personnelle, notamment documentaire. La suppression en terminale des TPE, qui constituaient une première réponse à ce problème, est unanimement déplorée par les universitaires rencontrés lors de la mission.

Un travail commun sur ces thèmes devrait être systématiquement organisé par le rectorat, seule instance en mesure de coordonner lycées, universités et post-baccalauréat (CPGE et BTS). Ce travail ne saurait s'arrêter à une simple information sur l'offre de formation mais devrait comporter l'identification de relais au sein des établissements secondaires (proviseurs et professeurs principaux) et la mise en place d'ateliers disciplinaires regroupant des enseignants du secondaire et des enseignants-chercheurs et permettant, en particulier, une information mutuelle sur les niveaux et les exigences.

1.3.3. *Le caractère essentiel de la liaison secondaire/supérieur*

▪ **Les déterminismes n'ont pas été corrigés par le système scolaire**

Une part importante des problèmes rencontrés par les étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur provient de difficultés non résolues dans l'enseignement secondaire, voire primaire.

Le cumul des déterminismes que font apparaître les différences entre types de baccalauréat se retrouve tout au long du parcours scolaire. Ainsi, les taux de réussite constatés au brevet sont corrélés à ceux de l'évaluation CE2, avec un désavantage marqué pour les élèves déjà « en retard » ou venant d'une famille appartenant à une CSP défavorisée³².

Le système scolaire ne parvient donc pas à vaincre ces déterminismes qui perdurent tout au long du parcours, faute d'une politique correctrice déterminée.

▪ **Une orientation mal ciblée**

Diverses études insistent sur l'importance du rôle des enseignants dans les choix opérés par les élèves³³. La politique de formation est un tout, centré autour de l'acte d'enseignement qui en constitue le cœur, et devrait intégrer l'information, l'accueil des familles et l'orientation. Elle suppose que les enseignants s'impliquent aux côtés des professionnels dans l'ensemble des tâches et, au premier chef, qu'ils constituent de véritables équipes pédagogiques capables d'assurer, au-delà du simple conseil de classe, un suivi concerté et coordonné des élèves. Ce thème est actuellement au centre des réflexions ministérielles³⁴. Il ressort de l'ensemble des visites de terrain que l'ignorance de l'université par les équipes du secondaire est assez générale, sauf exceptions parfois remarquables.

Le rôle des conseillers d'orientation fait l'objet de nombreuses critiques. Ainsi la mission a été frappée de constater, lors de la rencontre avec divers proviseurs de lycée, que ses interlocuteurs n'ont jamais cité les conseillers d'orientation psychologues (COP) comme des acteurs de l'orientation.

L'un des recteurs rencontrés estime que le système d'orientation échoue à toucher véritablement sa cible, en dépit de la quantité et de la diversité des informations destinées à aider les élèves et leurs familles à organiser leur orientation. En effet, ce sont les élèves les plus fragiles, ceux qui ont les motivations les plus floues, le projet le moins bien assuré et les plus grandes difficultés à s'orienter qui sont les moins touchés par les dispositifs d'information censés les aider en priorité. Cette difficulté serait imputable, selon ce même recteur, à l'utilisation d'outils mal adaptés : les professionnels de l'orientation travaillent, en

³² L'analyse de l'évaluation diagnostique en début de CE2 (DEP - *L'état de l'école octobre 2005* – p. 82) donne les informations suivantes :

- classes sociales : taux de succès de 80,6 % et 76,96 % respectivement en français et en maths pour les plus favorisés à 67,58 % et 63,96 % pour les plus défavorisés ;
- âge : de 83,04 % et 80,21 pour les enfants âgés de 7 ans à 61,6 % et 58,82 % pour ceux qui ont 9 ans. On les retrouve inchangés dans les taux de réussite au brevet (même source, p. 218).

³³ Cf. S. Lemaire. *Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ?* Évolutions 1996-2002- Note d'information DEP n° 04-14.

³⁴ Mise en place, dans 7 académies expérimentales, d'un schéma national d'orientation.

effet, autour d'un projet personnel à forte composante psychologique, au lieu de se doter de vrais outils d'aide à la décision, qui donneraient à l'élève une information adaptée et transparente sur les débouchés. L'information sur l'aval des formations manque, en raison d'une méconnaissance du monde du travail, alors que l'élève, en particulier le lycéen, doit construire un projet personnel d'orientation, avec de véritables connaissances en termes de métier.

Le système d'orientation n'atteint pas réellement sa cible prioritaire parce que le recours au service est laissé à l'initiative de l'élève, alors qu'il devrait être rendu obligatoire pour ceux dont on a identifié qu'ils présentent des fragilités particulières.

▪ **L'absence d'ambition sociale des milieux défavorisés**

L'absence d'ambition sociale des milieux défavorisés constitue un handicap pour l'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur. Tout au long de la mission, dans les rectorats comme dans les lycées ou les universités, ce problème a été évoqué. La DEP relève ce manque d'ambition sociale³⁵ et le quantifie : « De fait, 74 % des parents de bacheliers généraux souhaitent que leur enfant poursuive des études jusqu'à 20 ans et plus, soit treize points de plus que les parents des bacheliers technologiques, plus incertains. Les familles, souvent moins bien informées, ne forment pas les mêmes projets pour leurs enfants : si les deux tiers des familles de bacheliers S sont convaincues qu'un diplôme d'enseignement supérieur est plus utile pour trouver un emploi, seuls les parents d'un bachelier STT sur trois partagent cette opinion. Une fois sur cinq, les parents des bacheliers technologiques considèrent que le baccalauréat professionnel est le diplôme le plus utile ».

Ce constat statistique est corroboré par les missions sur le terrain. Ainsi, le lycée de Mirepoix, dans l'Ariège, a signalé l'obstacle que constitue le manque de perspectives des familles et des élèves qui se traduit par une réelle réticence à quitter l'Ariège et Mirepoix pour aller faire des études à Toulouse en raison de la distance et des frais que cela entraîne.

Le rectorat de Créteil a spécifiquement ciblé ce problème en définissant deux priorités. La première concerne la poursuite d'études en seconde. Compte tenu de la composition socio-économique de l'académie, beaucoup de familles n'ont aucune information sur l'orientation et n'envisagent rien de plus que le LP voisin. Le recteur souhaite donc impulser une politique visant à leur faire « oser la seconde » et à les y faire réussir. L'objectif est d'élargir l'horizon des élèves et de leurs familles afin de rendre à l'école son rôle de levier social, en faisant en sorte qu'elle soit conçue et utilisée comme telle par les familles les plus défavorisées. La seconde priorité, en prolongement de la première, est la volonté d'un travail spécifique en direction des filles que les familles considèrent comme destinées à ne pas faire d'études. Il convient donc de valoriser leurs succès scolaires et de les pousser à poursuivre.

³⁵ S. Lemaire – *Les premiers bacheliers du panel : aspirations, image de soi et choix d'orientation – Les représentations des élèves du panel 1995 sept ans après leur entrée en sixième* – Education et formations n° 72 – p. 140.

▪ La nécessité d'une politique académique concertée

➤ *D'heureuses initiatives qui ne constituent pas une politique systématique*

Le problème de la liaison secondaire/supérieur ne fait pas encore l'objet, au sein des académies, d'une politique globale, cohérente et concertée avec les établissements d'enseignement supérieur.

Il existe de bonnes pratiques, comme à Créteil, à Lyon ou encore à Tours où le recteur a mis en place un groupe de pilotage et de concertation académique comprenant entre autres les IA-IPR pour une réflexion axée sur l'égalité des chances, la nécessaire diversification des choix d'orientation, la pédagogie la plus appropriée, ainsi qu'une mutualisation de l'information associant les deux universités. Une mobilisation importante des enseignants du secondaire est aussi organisée à son initiative :

- les professeurs principaux de 3^{ème} sont sensibilisés à l'orientation et à la répartition des élèves entre les voies générale, technologique et professionnelle ;
- le plan académique de formation comporte des actions de nature à enrayer la désaffection pour les filières scientifiques (800 enseignants sont concernés) qui ont pour résultat un « frémissement dans cette filière » (+ 100 inscrits au titre de l'année 2005-2006) ;
- l'option découverte 3 heures est utilisée pour présenter les métiers.

On peut aussi citer le rectorat de Strasbourg, qui s'est fixé comme objectif dans le projet académique d'« offrir un itinéraire de formation post-baccalauréat cohérent et lisible » et a identifié trois thèmes:

- structuration de l'offre et de la carte de formation en particulier pour le L (incluant, STS, CPGE et IUT sans omettre le développement des licences professionnelles) ;
- accompagnement des lycéens dans leur orientation, à l'aide d'une appropriation par les équipes éducatives de la réalité de l'enseignement supérieur ;
- harmonisation des conditions d'affectation et/ou d'admission pour éviter les inscriptions multiples, les procédures de candidature et d'inscription étant propres à chaque mode de formation, voire à chaque établissement.

La question de fond est ainsi résumée par l'académie : est-il possible d'améliorer l'efficacité du passage des lycéens vers l'enseignement supérieur, c'est-à-dire de limiter les situations d'échec ou de démotivation des étudiants, d'une part, et de proposer une offre de formation cohérente accessible à chaque bachelier en le conduisant vers l'insertion professionnelle, d'autre part ?

Nombreux sont les recteurs qui prévoient, dans leur circulaire d'orientation, une affectation prioritaire en STS des bacheliers technologiques. C'est ainsi que dans certaines académies, les trois quarts des élèves de STS sont des bacheliers technologiques.

Ces actions sont positives, mais elles sont rarement articulées au sein d'une politique académique fixant des objectifs précis, en partant d'une analyse fine des publics et en s'appuyant sur une collaboration poussée avec les établissements d'enseignement supérieur,

sur les différents éléments de la chaîne. En outre, ces actions restent le plus souvent incitatives et la participation effective des établissements est parfois aléatoire. C'est le cas à Strasbourg, dont on a vu que la politique cherche à s'appuyer sur une vision stratégique, mais où l'on note que tout fonctionne comme si la mise en œuvre de ressources, de dispositifs, d'actions continues et concertées « dépendait » en fin de compte... de l'investissement, voire du bon vouloir des équipes pédagogiques et des chefs d'établissement.

C'est ainsi que pour un établissement, où le proviseur et la conseillère d'orientation consacrent une journée entière à mobiliser enseignants et élèves à une préparation de l'orientation sous ses différents aspects, un autre n'accueille jamais de COP et se contente de « ne pas sanctionner » les élèves qui souhaitent se rendre aux « journées universitaires (JU) ».

Entre ces deux extrêmes, les degrés d'implication sont très variables et, en dépit des recommandations de la circulaire académique portant sur les programmes « éducation à l'orientation dans les lycées », il n'est pas rare de constater que le déplacement des universitaires dans un lycée, prévue avec le proviseur, ne suscite qu'un intérêt modéré des élèves et une participation quasi inexistante des enseignants.

➤ *L'ambiguïté de la position de certains lycées*

Certains lycées disposant d'un post-baccalauréat – CPGE ou STS – ne résistent pas à la tentation de garder pour eux les meilleurs élèves, au lieu de les orienter vers l'université, qui se voit ainsi privée des meilleurs étudiants. C'est l'institution elle-même qui pratique une orientation prioritaire vers les filières sélectives qui débouchent la plupart du temps sur de grandes écoles payantes. C'est encore elle qui oriente vers des filières courtes (BTS, IUT) de bons étudiants, qui seront sans doute amenés à poursuivre leurs études ; c'est elle qui, globalement, entretient l'image de l'université « voiture balai du système éducatif » et qui participe aux aberrations d'un service public d'enseignement supérieur qui « marche à l'envers ». Cette situation est dénoncée par les universitaires dont l'un va jusqu'à résumer, de façon caricaturale, la situation : « où vont les mauvais étudiants ? A baccalauréat + 8 ? ». Pour eux, il est évident que l'information des lycéens relève d'une bataille inter-institutionnelle perdue d'avance.

Les étudiants portent un jugement sévère sur les lycées où serait véhiculée une image négative sur la non-productivité de l'université, sur son handicap en matière d'insertion des diplômés, sur l'orientation qui y serait catastrophique.

Que penser, enfin, de la « maladresse » d'un grand lycée toulousain dont la fiche du deuxième trimestre des classes de terminale a été communiquée à la mission par l'université de sciences sociales, scandalisée à juste titre par la mention « penser qu'il est souhaitable en dernier lieu de mentionner un vœu universitaire »³⁶. Ce genre de message a un effet désastreux sur les universités qui dénoncent l'ineptie d'un système où l'institution elle-même saborde l'université.

³⁶ Des explications ont été demandées au proviseur qui affirme que l'intention n'était pas de donner une image dévalorisante de l'université mais d'obliger l'élève à formuler au moins un vœu pour une filière non sélective, car beaucoup n'émettaient de vœux que pour des filières sélectives dont l'accès ne peut être assuré.

Lorsqu'il a franchi la course d'obstacles de l'orientation, le bachelier nouvellement inscrit à l'université doit encore s'adapter à son nouvel état d'étudiant.

2. L'accueil et l'orientation des nouveaux étudiants : de bonnes pratiques mais des freins importants

Sur l'ensemble du processus observé – en amont vers le secondaire et les bacheliers pour l'information et l'orientation, à l'université même pour l'orientation et le soutien pédagogique et en aval pour l'insertion professionnelle – la mission a constaté l'existence de très nombreuses bonnes pratiques qui traduisent une prise de conscience croissante par les universités de leur rôle pédagogique et de leur mission de préparation à l'emploi des étudiants qu'elles accueillent. Dans un cas, celui de l'université Bretagne-Sud, les dispositifs mis en œuvre constituent une politique d'ensemble cohérente et complète, de la liaison secondaire/supérieur jusqu'à l'insertion professionnelle. Cette situation reste toutefois isolée, ces bonnes pratiques s'inscrivant rarement ailleurs dans une stratégie systématique et intégrée. Même si la mise en place du LMD a obligé les établissements à une réflexion de fond sur leur offre de formation et donc sur leur pédagogie, l'émergence d'une politique d'ensemble reste freinée par l'autonomie des composantes.

On examinera dans un premier point les différents segments de la chaîne pour dégager les pratiques innovantes puis, dans une seconde partie, les freins à leur généralisation, avant de tenter, dans un troisième point, une typologie sommaire des universités à travers l'échantillon observé.

2.1. Les pratiques innovantes

2.1.1. *La connaissance du public et le rôle des observatoires de la vie étudiante (OVE)*

S'agissant de la connaissance du public, deux questions sont liées : l'analyse du public accueilli (vivier, accueil et orientation, insertion), mais également la connaissance de ses attentes et de la manière dont elles sont satisfaites, c'est-à-dire l'évaluation des enseignements et l'ajustement de l'offre de formation aux besoins identifiés.

Sur ces points, essentiels au pilotage de la politique de formation de l'université, les établissements visités ont des réponses très diverses, matérialisées par la présence et la place, dans leurs organigrammes, des « observatoires de la vie étudiante » (OVE) qui sont devenus, dans les meilleurs des cas, des outils performants et stratégiques dont les missions vont bien au-delà ce que laisse entendre leur appellation traditionnelle.

C'est pourquoi les universités les plus performantes de ce point de vue ont souvent rebaptisé leur observatoire pour y inclure la mission d'insertion, comme Lille 3 avec l'Observatoire des formations, de l'insertion et de la vie étudiante (OFIVE), ou Lille 1 qui n'hésite pas à préciser

le caractère professionnel de l'insertion, avec en corollaire l'abandon de la référence un peu connotée à la vie étudiante (Observatoire de la formation et de l'insertion professionnelle – OFIP). Le schéma le plus abouti dans l'échantillon observé est présenté par Marne-la-Vallée avec l'Observatoire des formations, de l'insertion professionnelle et de l'évaluation (OFIPE).

Les observatoires reconnus conduisent des analyses très poussées sur l'ensemble du public étudiant, soit au moyen d'extractions à partir des données d'APOGEE pour la connaissance du public accueilli, les parcours de formation et les études de cohorte, soit par des enquêtes spécifiques, en particulier pour l'insertion professionnelle. Ils produisent des publications régulières et des tableaux de bord extrêmement attendus, véritables outils d'aide à l'élaboration de stratégies adaptées aux difficultés rencontrées par les étudiants, pour s'adapter aux études universitaires ou pour s'insérer sur le marché de l'emploi. Les analyses de l'évolution de l'environnement économique produites par l'OFIPE de Marne-la-Vallée ont servi à étayer les nouvelles propositions d'offre de formation.

Dans l'académie de Lille, l'ORES (observatoire régional des études supérieures) est financé par les universités et la région dans le cadre du pôle européen. Son organisation est originale en ce sens qu'il ne compte que deux personnes qui lui sont affectées en propre : il fonctionne en réseau avec les observatoires des six universités de l'académie pour la réalisation des études qu'il publie. L'académie de Bordeaux soutient une collaboration entre les observatoires des universités et celui de l'académie qui pourrait être une préfiguration d'un observatoire régional.

Toutes les universités ne disposent pas de tels outils, malgré l'intérêt qu'ils présentent. Certaines universités les ignorent, ou commencent juste à se poser la question de leur opportunité. Dans d'autres, l'observatoire ne donne pas les résultats attendus, soit qu'il soit déficient, soit que les moyens pour un bon fonctionnement ne lui aient pas été accordés. Dans tous ces cas, une relative indifférence à la problématique de l'accueil, de l'orientation et du soutien pédagogique des nouveaux étudiants a pu être notée.

En cas d'absence de réponse, au niveau central, au besoin de connaissance des publics, certaines composantes s'organisent pour mener leurs propres études sur les formations qu'elles assurent, mais cela a été constaté également quand l'université dispose d'un observatoire, qu'il soit ou non performant.

La seule présence des observatoires ne garantit toutefois pas l'intégration de leurs travaux dans la préparation des décisions et l'élaboration des stratégies.

Dans de nombreux cas, les études menées ne sont pas utilisées, aucune conclusion pratique en termes de réorganisation de l'établissement et de l'offre de formation n'en est tirée. Même lorsque l'observatoire est performant, il peut être marginalisé et devenir, pour l'essentiel, son propre donneur d'ordre. C'est ainsi que, dans une des universités visitées, les membres du CEVU ont appris l'existence d'enquêtes très intéressantes grâce à la mission. Même lorsque les observatoires ne sont pas coupés des instances et des équipes, même lorsque les relations sont permanentes, comme à Toulouse 2 avec le Service Études et Projets et l'OVE, il peut se produire que, faute d'une gouvernance forte, les synergies se perdent ; les travaux de l'OFIPE

de Marne-la-Vallée, qui constitue à bien des égards un modèle, restent eux-mêmes insuffisamment utilisés dans le pilotage de l'université.

2.1.2. *Une politique d'information en direction des lycées répandue mais assez largement traditionnelle*

▪ Les plaquettes d'information

Elles sont réalisées dans quasiment toutes les universités : une seule parmi les universités visitées n'éditait aucun document informatif à l'intention de ses futurs étudiants.

Généralement attractives, les plaquettes d'information présentent les différentes formations existant au sein de l'université, ainsi que son organisation interne. Les nouveaux étudiants peuvent recevoir des agendas contenant, en plus des données propres à leurs études, toutes les informations à caractère social susceptibles de les intéresser, ainsi que des aperçus touristiques sur la ville ou la région. Le plus souvent, ces documents sont subventionnés pour partie par la Région, la ville et/ou des organismes bancaires.

Rares sont toutefois les cas où ces documents d'information, remis lors des salons, des journées portes ouvertes et adressés aux lycées, contiennent des informations claires sur les taux de réussite, alors qu'il s'agit d'une obligation, et l'insertion professionnelle par diplôme et filière. On trouve assez souvent des fiches établies par formation contenant des renseignements relatifs à l'insertion professionnelle, parfois très détaillées comme à l'université de Bretagne-Sud, mais ces précisions sont rarement fournies de façon globale pour toute l'université. On peut néanmoins citer le cas de l'université de Saint-Étienne dont la plaquette présente, formation par formation, les statistiques de réussite des dernières années en fonction du baccalauréat d'origine et prévient d'emblée qu'il n'y a pratiquement aucune chance de réussir à l'université avec un baccalauréat professionnel, sauf quelques filières et baccalauréats professionnels spécifiques (domaine des arts appliqués). En cela elle obéit à un objectif de transparence et d'objectivité qui constitue, dès le départ, une aide précieuse pour l'orientation de l'étudiant.

▪ Les sites Web

Toutes les universités en ont mis en place. Les meilleurs donnent des informations exhaustives sur l'offre de formation, les pré-requis des différentes filières, les résultats académiques et les débouchés en termes d'insertion professionnelle. Mais, comme pour les plaquettes, trop peu mettent en garde contre l'échec et très peu sont conçus pour les besoins du demandeur de formation (étudiant ou adulte en recherche de formation continue), et organisés de façon à lui fournir toutes les informations pertinentes, ce qui ferait du site un véritable outil de pré-orientation.

Les universités commencent à prendre conscience du fait que le site constitue leur premier contact avec leurs futurs et nouveaux étudiants qui en sont probablement les principaux utilisateurs. Elles ont la plupart du temps des projets d'amélioration mais de nombreux sites restent encore mal adaptés au public extérieur. Certains expliquent encore de façon détaillée

les changements apportés par le LMD alors que, par définition, ce système constitue désormais la seule référence pour les nouveaux étudiants.

Des portails régionaux présentant les formations supérieures par métiers, filières de formation, universités ou UFR, selon une entrée différenciée par catégorie de demandeurs, sont en cours de réalisation dans certaines académies, telle Lille.

▪ **Les salons**

La participation à l'organisation de salons sur les formations et sur les métiers est une démarche largement répandue, mais qui implique rarement l'ensemble de l'établissement, peu souvent les équipes pédagogiques et dont les effets sont assez mal utilisés au sein de l'établissement (peu de personnes sont au courant, les enjeux n'apparaissent pas toujours, les résultats n'en sont que rarement évalués et discutés) au regard de leur coût relativement élevé.

Des expériences intéressantes de mutualisation, avec le concours des collectivités locales, ont pu être relevées, comme en Alsace où sont organisées conjointement à Strasbourg des Journées des universités et de l'enseignement supérieur présentant l'ensemble des formations. Cette manifestation de deux jours accueille plus de 20 000 lycéens et étudiants, elle est portée, chaque année, par l'une des trois universités de la ville, en collaboration avec le SAIO et la DRONISEP. Il en est de même à Saint-Étienne, avec un ancrage fort sur les métiers. On peut également citer l'académie de Toulouse. Dans l'académie de Lille, le salon « Tremplins » était traditionnellement organisé en commun par les universités, le rectorat et la région. L'unanimité des regrets entraînés par sa suppression, que chacun souhaite temporaire, confirme l'utilité de ce genre d'approche.

▪ **Les journées portes ouvertes**

Largement pratiquées (une seule parmi les universités visitées n'en organise pas), les journées portes ouvertes permettent une présentation *in situ* de l'établissement et une première familiarisation avec les locaux, ainsi qu'une présentation par les universitaires eux-mêmes de l'ensemble de l'offre de formation et des implications des études universitaires. Dans de nombreuses universités, elle est l'occasion d'une première visite organisée du campus et des locaux, souvent guidée par des tuteurs d'accueil et d'un premier contact de l'université avec ses futurs étudiants.

Les exemples de bonnes pratiques abondent, comme celle, très complète, organisée par Paris 7. De nombreuses universités y ajoutent des journées spécifiques pour des classes de lycéens. La semaine de vacances de février est utilisée pour que les lycéens puissent assister à des cours en amphi, à des travaux pratiques et prendre leur repas au restaurant universitaire.

Il est assez remarquable de noter que les journées portes ouvertes ont pu se tenir sans aucun problème, alors même que les universités qui les organisaient étaient bloquées par les étudiants manifestant contre le CPE.

▪ La formalisation des liens avec le second degré

➤ *Les déplacements dans les lycées*

Le souci d'information des lycéens est une réalité dans toutes les universités rencontrées, à de rares exceptions près. Il peut aller jusqu'au déplacement d'universitaires dans les lycées qui en font la demande, enrichissant ainsi les liens qui se créent entre professeurs du second degré et enseignants-chercheurs (Bordeaux 4), mais ces actions se développent plutôt dans le cadre de composantes particulières de l'université, ou sur l'insistance du service universitaire d'accueil et d'orientation qui reconnaît parfois avoir du mal à mobiliser les enseignants-chercheurs.

Les déplacements dans les lycées peuvent être liés à des actions particulières, organisées dans le cadre d'une politique nationale ou académique de promotion d'une discipline, comme la physique et la chimie itinérante, la fête de la science (Lille 1). Certains liens se créent même dans ce cadre avec les écoles (dispositif Elyco de l'université de Valenciennes). Ils s'organisent avec les établissements les plus proches, dans les académies qui comptent plusieurs universités offrant les mêmes filières de formation et qui répartissent en quelque sorte leur influence réciproque sur un ou plusieurs bassins de formation.

Plus rares sont les visites systématiquement organisées dans le souci de contribuer à lutter contre le manque d'ambition sociale des familles défavorisées, comme c'est le cas à l'université de Bretagne-Sud où le vice-président du CEVU se rend dans tous les lycées des trois bassins relevant de l'université pour présenter l'université aux lycéens et à leurs familles.

Ces initiatives restent toutefois assez limitées car elles se heurtent souvent à la réticence des enseignants-chercheurs en raison du temps qu'elles nécessitent, à celle des lycées à sections post-baccalauréat qui vivent ces actions comme une concurrence pour leurs propres formations et parfois des rectorats eux-mêmes pour les mêmes raisons.

➤ *Le travail en commun des enseignants des universités et du second degré*

Ce travail a été facilité par la présence, dans les universités, de professeurs agrégés ou certifiés du second degré qui contribuent, de façon essentielle, à la réflexion en ce domaine. Le danger est toutefois que cette réflexion repose entièrement sur eux, sans atteindre les enseignants-chercheurs, ce qui ne ferait que décaler les différences constatées entre les deux niveaux d'enseignement.

Au-delà des offres des plans académiques de formation en direction des professeurs principaux de terminale et des conseillers d'orientation psychologues, on trouve dans certaines académies, souvent sous l'impulsion des IPR, des ateliers thématiques disciplinaires qui permettent aux enseignants du second degré et du supérieur de travailler ensemble pour réduire les écarts dans les contenus et les méthodes d'enseignement du second degré et de l'université.

C'est ainsi qu'à l'université de Marne-la-Vallée, les enseignants de premier cycle de mathématique, physique et chimie de l'université participent au groupe de travail sur les mathématiques mis en place par le rectorat sous la direction de trois IPR pour promouvoir l'enseignement scientifique supérieur. Des groupes de travail conjoints ont commencé à confronter les programmes, à définir le socle nécessaire pour entreprendre des études supérieures, puis à travailler sur les exercices utilisés en fin de lycée et en début de licence. Une banque d'exercices a été constituée et mise en ligne sur le site du rectorat.

Ces travaux existent ailleurs (académie de Lille) mais de façon peut-être moins aboutie. Ils concernent surtout les disciplines scientifiques, comme à l'université Toulouse 3 sous l'impulsion de la mission académique de valorisation des filières scientifiques et technologiques, mais ont également été signalés en histoire et géographie (université d'Artois).

Certaines universités, telle Lille 1, formalisent leurs relations avec les lycées par le biais d'une cellule qui harmonise et fait connaître l'ensemble des actions existantes. Des moyens sont attribués à cette cellule RLU (relations lycées/université) qui dispose d'un site Web. Cette université avait utilisé les TPE pour créer des liens forts entre lycéens et enseignants du supérieur. Repositionnée, par nécessité, en direction des élèves de première, cette action rencontre désormais moins de succès.

- **Le rôle essentiel des services communs universitaires d'information et d'orientation (SCUIO)**

Le service commun universitaire d'information et d'orientation porte toute l'action d'information en direction des lycées et constitue l'acteur privilégié en ce domaine, par ses liens avec les conseillers d'orientation et les professeurs principaux de terminale et son intégration dans l'organisation académique de l'information et de l'orientation, surtout lorsqu'existe, comme c'est le cas dans les académies de Paris et de Lille, un « CIO du supérieur ». Le SCUIO peut intervenir sur toute la chaîne qui va de l'information en amont jusqu'à l'aide à l'insertion professionnelle qui lui est souvent rattachée. Certains SCUIO se sont vu également confier la responsabilité des OVE. La mission d'inspection a été sensible au fait que ces services sont, dans la quasi totalité des cas, considérés comme performants et actifs, et que les réserves qui s'expriment généralement vis-à-vis des services d'orientation du secondaire ne se retrouvent pas pour ceux du supérieur. Cela tient sans doute au fait que le service a, au sein de l'université, un positionnement et des missions claires, que l'université y consacre des moyens à la hauteur de l'intérêt qu'elle leur porte et qu'elle peut, au moins pour partie, opérer les recrutements qui lui paraissent adaptés aux profils souhaités.

On peut toutefois distinguer deux types de SCUIO. Certains sont relativement marginalisés et restent ignorés des équipes de formation : leur action se limite à l'organisation d'événements auxquels participent certains enseignants de premier cycle, et à l'accueil d'étudiants qui font la démarche de venir s'informer, soit parce qu'ils sont motivés par un projet personnel, soit parce qu'ils sont en difficulté. Dans ce dernier cas, il est souvent trop tard et les conseils du SCUIO ne sauraient remplacer une action plus en amont et plus volontariste qui aurait été indispensable de la part de l'institution. L'ignorance du SCUIO par les enseignants conduit à

une fragmentation de la politique pédagogique – ou de formation au sens large – qui la rend largement inefficace. Les situations rencontrées par la mission sont pourtant plutôt positives, et les exemples de positionnement satisfaisant sont plus nombreux que les autres. Les SCUIO sont placés sous la responsabilité d'un enseignant-chercheur et situés dans l'orbite du CEVU, ce qui leur donne une légitimité incontestable lorsque la gouvernance de l'université est forte. Ils constituent dans la plupart des cas un rouage essentiel de la politique pédagogique et de l'insertion professionnelle (Service d'Orientation et d'Insertion professionnelle des Etudiants [SOIE] à Lyon 1³⁷).

Les SCUIO regroupent en leur sein des compétences, des profils et des statuts divers, mais peu de personnels de l'orientation proprement dits, qui sont mis à disposition pour une partie de leur service par le service académique d'information et d'orientation³⁸. Les personnels techniques sont plutôt des ingénieurs d'études (IGE), parfois des ingénieurs de recherche (IGR). La cohabitation de statuts différents peut poser des problèmes, mais pas davantage que dans les autres services des universités. Des compétences particulières en psychologie peuvent être nécessaires dans le cas d'étudiants en très grande difficulté que les enseignants tentent en vain de réorienter et qui persistent à vouloir poursuivre des études dans lesquelles ils sont voués à l'échec. L'action du psychologue devient essentielle quand s'arrête l'action de l'enseignant-chercheur, elle doit elle-même être relayée par l'appui de professionnels du marché du travail.

2.1.3. Une politique d'accueil de plus en plus perçue comme une aide à l'orientation

▪ Des entretiens individuels organisés avant ou au moment de l'inscription

Les enseignants des composantes scientifiques de Paris 7 ont mis en place, avant même que les élèves de terminale ne soient amenés à exprimer leurs vœux définitifs dans Ravel, des entretiens individuels (400 par an), tous les mercredi après-midi de février et de mars, avec des enseignants volontaires. L'entretien porte sur les projets et les motivations des élèves et donne lieu à l'expression d'un avis sur la probabilité de réussir des études supérieures. Si l'avis est défavorable, il est proposé aux élèves de baccalauréat STL ou SMS candidats à une inscription en sciences de la nature et de la vie dont le niveau apparaît insuffisant, un diplôme d'université de remise à niveau en sciences, ou un redoublement de terminale garantissant ensuite une inscription positive. Selon ses initiateurs, cette expérience a conduit « à la disparition quasi totale de l'évaporation du premier semestre, à une assiduité remarquable et à des taux de réussite de l'ordre de 75 % ». Cette action, d'abord propre au seul secteur Sciences de la nature et de la vie a été généralisée à l'ensemble du secteur scientifique.

A Lille 1, les inscriptions des élèves de terminales se déroulent en juillet. La première étape dans la procédure d'inscription est constituée par le dossier d'orientation pédagogique (DOP). Ce dossier, qui peut être téléchargé sur le site de l'université, constitue un élément dans l'aide

³⁷ Cf. annexe thématique 3.6.

³⁸ Il est noté une singularité dans l'académie de Lille où toutes les universités ne sont pas traitées de la même façon de ce point de vue, les universités d'Artois et du Littoral ne bénéficiant d'aucune mise à disposition et devant rétribuer en vacations les Copsy auxquels elles font appel.

à l'orientation et au suivi des étudiants, assuré dès l'entrée à l'université et tout au long des études, par le SUAIO et des enseignants correspondants dans chaque composante. Le DOP comporte des demandes de renseignements sur le cursus scolaire, mais aussi sur les goûts et les niveaux dans les trois matières préférées et les trois les moins appréciées, sur les souhaits de poursuite d'études, sur le métier envisagé. 2 600 dossiers sont examinés, 300 entretiens environ sont organisés.

A l'université de Tours, les UFR de médecine et de LEA ont décidé d'étudier le profil des étudiants pré-inscrits. Les responsables des filières concernées affirment qu'il ne s'agit pas d'une sélection déguisée. La filière LEA détermine, après examen du dossier comprenant les résultats scolaires, une liste de noms bien plus longue que les 150 places disponibles. En médecine, un entretien d'accueil de 20 à 30 minutes avec un enseignant et un médecin se déroule sur une vingtaine de jours en juillet (entre 600 et 700 primo-entrants selon les années). Cet entretien tente de déceler les réelles motivations de l'étudiant et présente les études médicales. En fonction du profil officiel établi par ceux qui conduisent l'entretien (candidat solide ou fragile), une autre orientation peut être proposée à l'étudiant qui reste libre de son choix. Les résultats ultérieurs donnent presque toujours raison aux réserves formulées lors de l'entretien préalable.

A l'université Toulouse 3, des enseignants assurent depuis 2004 des entretiens individuels avant toute inscription administrative en STAPS, pour informer les étudiants sur le niveau et le contenu des études. Ces entretiens ont eu pour effet de diminuer de façon significative le nombre de primo-entrants dans cette filière.

Ces pratiques prouvent qu'une information personnalisée à grande échelle est possible et qu'elle constitue un moyen véritable de lutte contre l'échec. Outre l'exhaustivité et le traitement individualisé qu'elles comportent, ces mesures s'appuient sur une réflexion globale qui cherche à trouver une solution propre à permettre à l'étudiant de finalement s'intégrer dans le cursus, quitte à recourir parfois à des techniques globalement assez contestables comme le redoublement ou le diplôme universitaire de remise à niveau. La limite du système, c'est qu'il repose sur le volontariat de tous, enseignants et élèves, ce qui le rend fragile.

L'organisation des inscriptions administratives revêt une importance particulière, dans la mesure où elles constituent le point de passage obligé des nouveaux étudiants de l'université.

C'est pourquoi il est essentiel de concevoir les inscriptions administratives selon une chaîne cohérente pensée du point de vue de l'étudiant, de façon à permettre une information performante en même temps qu'un contact avec tous les services à l'étudiant et les associations étudiantes, facteur essentiel d'acclimatation à l'université.

Un exemple particulièrement bien réfléchi d'une telle chaîne a été observé par la mission à l'université de Mulhouse Haute-Alsace. Lors de l'inscription administrative des étudiants, depuis la mise en place du « guichet unique », l'accueil est assuré par un personnel du service d'orientation qui se trouve en début de chaîne et par des étudiants volontaires, appartenant à des associations étudiantes, qui pilotent les nouveaux inscrits.

Lorsque le lycéen est titulaire d'un baccalauréat professionnel, il lui est conseillé de rencontrer d'abord la responsable du service qui examine avec lui ses motivations, le met en garde en lui fournissant les statistiques sur les taux de passage en 2^{ème} année, voire l'oriente vers une autre formation en facilitant son inscription dans une STS n'ayant pas fait le plein. L'étudiant reste bien entendu maître de sa décision ; s'il maintient son inscription, mais se rend compte au bout de quelques semaines qu'il a fait une erreur, il a la possibilité de retourner voir la même personne qui cherchera encore à l'insérer dans le dispositif BTS.

Ainsi, dès l'abord, le nouvel étudiant est aidé dans son orientation de manière active et l'université dispose, dès leur inscription, d'une information sur les étudiants qui auront besoin d'un suivi particulier.

Ce dispositif est le plus complet parmi ceux observés, mais beaucoup d'universités se sont aussi organisées sur des modèles approchant de guichet unique, sans toutefois aller jusqu'à l'entretien individuel et la réorientation dès ce stade.

L'ensemble de ces actions prouve que l'université est capable d'offrir aux nouveaux étudiants un accueil personnalisé, efficace pour la prévention de l'échec. Certains pourront parler de sélection, mais il s'agit davantage d'une orientation partagée, construite en commun par l'enseignant et l'étudiant, qui n'a de résultats positifs que lorsque le dialogue est véritable, et que reste toujours ouverte la possibilité pour l'étudiant de passer outre, à ses risques et périls, ce qui constitue la meilleure garantie que la décision est, elle aussi, partagée parce que rationnelle et raisonnable.

▪ **Le tutorat d'accueil**

Le tutorat d'accueil est une disposition très répandue qui permet à des étudiants volontaires d'aider les nouveaux venus à se familiariser avec l'environnement universitaire et à maîtriser l'espace du campus. Sous ce nom, toutefois, existent des pratiques qui varient d'établissement à établissement, voire au sein des établissements, de composante à composante.

Le tutorat d'accueil peut ainsi aller d'une simple présentation des tuteurs, voire de la mention de leur existence lors des inscriptions ou des journées de rentrée, jusqu'à une présence effective auprès des enseignants-chercheurs amphi par amphi. Selon le degré de présence et d'intégration dans les équipes d'accueil, ce dispositif a une plus ou moins grande efficacité. Celle-ci n'est toutefois que rarement évaluée au moyen d'enquêtes auprès des étudiants (sauf à l'Université de Bretagne-Sud).

À Lille 1, le service « vie de l'étudiant » expérimente un système de parrainage pour les nouveaux entrants. Une « charte du parrainage » a été définie : les parrains sont recrutés dans la même filière d'études que les parrainés, ils n'ont pas de mission pédagogique mais informent les parrainés sur le fonctionnement de la filière, l'organisation de l'emploi du temps, des examens, leur font découvrir le campus, les villes de Villeneuve d'Asq et de Lille, provoquent des opportunités de rencontre... Le parrain s'engage pour les deux premiers mois de rentrée. La charte pose le principe du bénévolat, mais la vie étudiante semble le rémunérer comme pour un « job » de quelques semaines.

Ce tutorat d'accueil permet de contribuer à surmonter la déstabilisation que représente l'entrée à l'université. Il doit donc être encouragé et l'on peut regretter que quelques universités n'aient pas mis en place ce dispositif. La mission a toutefois relevé des utilisations contestables du tutorat d'accueil lorsque les tuteurs sont en fait des vacataires utilisés dans les secrétariats pédagogiques pour pallier le caractère restreint des horaires d'ouverture. L'argument selon lequel le nouvel étudiant se confierait plus facilement aux tuteurs qu'à des secrétaires ne saurait ôter à cette pratique son caractère abusif.

- **Les semaines ou journées de rentrée**

Elles sont assez répandues mais peuvent varier en durée et en modalités, selon les universités et, au sein des universités, selon les composantes. Elles se tiennent avant la rentrée officielle, après les inscriptions administratives, et permettent aux enseignants de préciser aux nouveaux étudiants ce qui va être attendu d'eux et de les aider à maîtriser l'environnement universitaire.

Plus rarement, elles peuvent donner lieu à un véritable travail d'auto-repérage, par l'étudiant, de ses forces et de ses faiblesses (Mulhouse, Le Littoral) ou de remise à niveau (Marne-la-Vallée, Paris 6).

2.1.4. Le développement des dispositifs de soutien

L'instauration du LMD s'accompagne, en principe, de la mise en place de diverses formes de soutien pédagogique. Beaucoup d'universités n'avaient d'ailleurs pas attendu le LMD pour installer ces outils, déjà prônés par la réforme Bayrou. Là encore, les mesures sont nombreuses et les pratiques diverses.

- **De nombreux dispositifs manifestent une exigence croissante de prise en compte des difficultés rencontrées par les étudiants³⁹**

Le repérage des décrocheurs est, par nature, difficile, un nombre non négligeable ne se manifestant pas et se contentant de ne pas, ou de ne plus, venir sans que l'on connaisse les motifs de cette désaffection. Le taux d'abandon à l'issue de la première année est le reflet d'une situation existant dès le premier trimestre, parfois même dès la rentrée.

Devant ce problème, certaines universités ont mis en place des dispositifs de soutien et de lutte contre l'échec particulièrement élaborés. C'est le cas à l'université Toulouse 3, en sciences et technologie, et à l'université de Bretagne-Sud pour l'ensemble des composantes : chaque nouvel étudiant est suivi par deux tuteurs et bénéficie au minimum de trois entretiens obligatoires au cours de la première année qui lui permettent de choisir ses UE, d'analyser ses résultats de fin de premier semestre, éventuellement d'être inscrit au **cycle d'orientation et de consolidation** (COC) en vue d'une réorientation ultérieure, enfin de faire le bilan de l'année.

D'autres établissements prévoient un semestre, voire **une année 0 de mise à niveau**, comme le centre universitaire d'Albi avec le dispositif LOTUS (licence d'orientation pour la

³⁹ Voir annexe thématique 3.

transition université-secondaire à l'intention des bacheliers technologiques ou ES qui souhaitent suivre une formation scientifique), ou encore l'université Bordeaux 1 avec **l'année MNES (Mise à Niveau pour les Etudes Scientifiques)** destinée aux titulaires d'un baccalauréat autre que S. Dans ce dernier cas l'étudiant est admis, dans la limite des places disponibles, après examen du dossier et entretien visant à jauger sa motivation et à cibler son projet professionnel. De 19 inscrits en 2002-2003, on est passé à 46 inscrits en 2005-2006. Les baccalauréats les plus représentés sont les baccalauréats STI et ES. Le taux de réussite rapporté au nombre d'étudiants réellement présents sur les trois dernières années est de 50 %.

D'autres universités privilégient des dispositifs de remise à niveau plus progressifs, davantage intégrés au cursus normal, et n'impliquant pas le coût d'une année supplémentaire.

A l'université Paris 12, l'UFR « Administration et échanges internationaux » appuie sa prise en charge pédagogique sur trois éléments : une offre en L1 fondée sur le profil antérieur du bachelier et une organisation particulière de l'enseignement, des équipes pédagogiques chargées du suivi des étudiants et une orientation progressive de ces derniers. Des parcours spécifiques sont proposés en fonction du baccalauréat d'origine. L'enseignement de la première année est organisé en classes de type lycée avec des cours communs et des TD dans toutes les matières, avec un contrôle d'assiduité strict.

A Paris 6, le **cycle d'intégration** a le double objectif de détecter rapidement les difficultés des étudiants et de leur proposer des solutions pédagogiques pour leur permettre de poursuivre leur parcours ou de se réorienter sans perdre de temps. De plus, un dispositif spécifique permet aux bacheliers technologiques d'intégrer dans de bonnes conditions et sans retard le cursus normal.

A Lille 1, deux parcours aménagés sont organisés, l'un pour les sciences exactes et les sciences de l'ingénieur, l'autre pour les sciences de la vie, de la terre et de l'environnement. Ces parcours sont fortement conseillés aux bacheliers technologiques et aux titulaires d'un DAEU, par le biais des entretiens qui suivent l'étude des DOP.

Ces exemples démontrent que certaines universités ou composantes d'université se sont montrées très volontaristes et créatives dans la lutte contre l'échec, qui n'est pas perçu partout comme une fatalité.

- **Les modules d'initiation au travail universitaire, l'apprentissage de l'autonomie**

Afin de surmonter le décalage entre l'enseignement secondaire en lycée et l'enseignement supérieur en université et de développer l'autonomie des nouveaux étudiants, des modules d'initiation au travail universitaire sont destinés, dès le premier semestre, à faire acquérir une méthodologie et une autonomie indispensables à la poursuite d'études supérieures.

A partir de l'exemple de Lyon 1, l'université de La Rochelle a mis en place en 2004, une Unité d'Enseignement (UE) transversale, obligatoire pour tous les nouveaux, dont l'objectif est d'apprendre « le métier d'étudiant », c'est-à-dire l'initiation au travail universitaire, mais aussi, plus largement, l'assimilation critique des valeurs spécifiques de l'institution et

l'engagement dans une démarche active face à l'orientation, le tout à travers le choix d'un thème à étudier qui donne lieu à l'élaboration d'un projet. L'UE comporte à la fois des cours et des TD mais aussi des conférences obligatoires qui font l'objet de rapports présentés par les étudiants et d'un entretien relatif au thème choisi. L'évaluation de l'UE est basée sur le contrôle continu, la rédaction d'un rapport de projet sous forme de dossier et une soutenance orale. L'UE est créditée de 2 ECTS et donne lieu à une évaluation par les étudiants qui est elle-même conçue comme une initiation à la culture de l'évaluation.

D'autres universités proposent des modules du même type, tels le module MTU (méthodologie du travail universitaire) de l'université de Bretagne-Sud, lui aussi obligatoire et crédité en ECTS, ou les modules de méthodologie et de documentation organisés en S1 à Lille 3. La responsable de la documentation réfléchit à une réorganisation de la méthodologie documentaire selon des principes évolutifs : dans le semestre 1 (S1), une sorte de « kit de survie » avec des compétences bureautiques de base, et un approfondissement dans les semestres 3 et 4 (S3 et S4).

A l'université de Marne-la-Vallée, les modules de formation méthodologique ont pris la forme de **travaux personnels encadrés (TPE)**, réinventés par l'université au moment même où ils cessaient d'être obligatoires en terminale. Les TPE ont été introduits dans les maquettes du LMD car ils constituent un bon moyen d'initiation au travail universitaire et d'acquisition de l'autonomie pour les nouveaux étudiants : les étudiants sont suivis par un enseignant sur un sujet « recherche » qui doit donner lieu à un rapport. Ces TPE s'apparentent à ce que d'autres universités font en S1 ou S2 dans le cadre d'un projet personnel. Ils forment des unités d'enseignement rétribuées en crédits ECTS.

Il existe également un module de méthodologie documentaire à Toulouse 1 : d'abord obligatoire, il est facultatif depuis 2004. Ce module a touché 3 340 étudiants en 2004, mais il est difficile de connaître son impact sur leurs résultats.

Enfin, plusieurs UFR de Paris 7 organisent des modules identiques, comme l'UFR Lettres et Sciences Humaines, sur un trimestre, mais avec des résultats jugés insatisfaisants en raison du manque de maturité des étudiants, du manque d'implication des enseignants des disciplines majeures, et du manque de concertation au niveau de l'établissement.

Ces derniers exemples démontrent *a contrario*, par contraste avec ceux qui précèdent, que certaines conditions doivent être réunies pour assurer l'efficacité des modules de méthodologie dont l'utilité globale n'est pas contestable :

- ils doivent être pleinement intégrés dans les cursus, rendus obligatoires et crédités en ECTS. C'est d'autant plus important qu'il est probable que, pour ces dispositifs comme pour tous les autres, le caractère facultatif est la raison essentielle du fait qu'ils manquent parfois leur cible, les étudiants les moins motivés et, par conséquent, les plus en difficulté, étant les premiers à s'en dispenser ;
- ces modules doivent être élaborés en complète association avec les équipes pédagogiques, donc avec les enseignants-chercheurs, qui doivent définir les besoins et qui assument l'enseignement, et les services de documentation, voire le

- SCUIO. Ils doivent être pleinement soutenus par le corps enseignant et par le CEVU ;
- enfin, ils doivent être évalués et adaptés pour remédier aux difficultés rencontrées.

Quand ces conditions sont réunies, ces modules sont de nature à répondre, du moins en partie, au décalage entre l'enseignement en lycée et l'enseignement universitaire, identifié comme un problème majeur dans la première partie du présent rapport.

▪ Les tutorats d'accompagnement

C'est un dispositif⁴⁰ très largement répandu qui a été rencontré partout, à l'exception notable d'une composante majeure d'une université, particulièrement réfractaire à la modernisation. Il présente des degrés très variables de pertinence et de cohérence. La pratique, en effet, diffère selon les établissements et, au sein d'un même établissement, selon les différentes composantes. Les différences portent sur le degré d'intégration du tutorat et des tuteurs à l'équipe pédagogique. L'éveil des enseignants-chercheurs à ce mode de soutien et à son utilité pour renforcer l'efficacité de leur propre action pédagogique reste inégal. Alors que, dans certaines composantes, les tuteurs sont encadrés, formés et en relation permanente avec les équipes pédagogiques dont ils font véritablement partie, il peut se produire qu'ailleurs certains enseignants-chercheurs les découvrent à peine, ou que d'autres les ignorent encore.

Pourtant, le tutorat d'accompagnement, s'il suscite parfois des réserves de la part des enseignants, est plébiscité par les étudiants qui en ont bénéficié comme par ceux qui l'exercent et qui trouvent là un moyen d'approfondir leurs propres connaissances et de se découvrir de nouvelles compétences. Les tuteurs sont le plus souvent d'anciens « tutorés » qui tiennent à manifester ainsi une sorte de solidarité intergénérationnelle, de passage de témoin. Le tutorat peut être une excellente préparation à des fonctions futures de chargé de TD. C'est aussi un moyen de renforcer le sentiment d'appartenance à l'université et, pour les « tutorés », de surmonter la déstabilisation initiale. Partout où il a été évalué sérieusement, le tutorat d'accompagnement a eu un effet positif sur le niveau des étudiants qui s'y sont inscrits.

Il convient de noter que certaines universités ont dû abandonner des dispositifs performants dont la DES n'assure plus le financement à travers les contrats (Artois) alors que d'autres au contraire les ont maintenus et financés sur leur moyens propres (Littoral).

Les deux conditions principales de réussite du tutorat sont les suivantes :

- **il doit être clairement intégré dans les équipes pédagogiques** pour rester conforme aux objectifs pédagogiques préalablement définis ;
- **il doit être rendu obligatoire pour ceux qui en ont besoin.** La principale critique que l'on peut faire au tutorat est en effet de profiter aux étudiants déjà motivés et donc moins en difficulté. Même si certaines réserves se sont exprimées devant toute forme de contrainte des étudiants, la mission a entendu, chez les étudiants eux-mêmes, des prises de position favorables à l'idée de cours de rattrapage obligatoires, estimant que c'est l'absence totale de contrainte qui dévalorise l'image de l'université. Cette analyse des étudiants va nettement à l'encontre de

l'approche « libéralo-libertaire » de certains enseignants, voire de certains responsables, pour lesquels la force de l'université consiste au contraire à ne pas contraindre, l'accompagnement devant être proposé seulement en option.

▪ Les enseignants référents

Le rôle d'enseignants référents dans les processus spécifiques de soutien et d'aide à l'orientation, ainsi que dans le repérage des décrocheurs, est essentiel (Bretagne-Sud, Paris 6, Lyon 1, Toulouse 3...) ⁴⁰. Ce système de référent a parfois été mis en place avant le LMD, il se répand toutefois avec la nouvelle organisation des études qui le prévoit explicitement.

L'enseignant référent est en relation étroite avec l'équipe pédagogique, dont il peut d'ailleurs faire partie, ce qui lui permet d'identifier les besoins des étudiants et surtout de connaître rapidement les « décrocheurs ». Le référent n'existe, en principe, que pour les premiers semestres mais le lien créé reste étroit au-delà.

Cette fonction demande beaucoup de disponibilité et ne peut être assurée convenablement que lorsque chaque enseignant référent n'a qu'un nombre limité d'étudiants à suivre, le maximum étant le plus souvent fixé à 20.

Comme pour le tutorat d'accompagnement, l'utilité de l'instauration d'un enseignant référent est renforcée lorsque qu'il s'insère dans un système qui comporte une part d'obligation pour l'étudiant et qu'il ne fonctionne pas exclusivement en libre service. Les réunions périodiques avec l'enseignant référent gagnent à être explicitement programmées et, d'une certaine manière, obligatoires. Là encore, **la directivité profite aux plus fragiles et paraît de nature à renforcer l'efficacité du dispositif.**

▪ Les supports de cours

Bien que relativement tombés en désuétude avec la diffusion des nouvelles technologies, **les photocopiés traditionnels** gardent leur utilité et constituent une aide réelle pour les étudiants qui ne disposent pas d'ordinateur et, plus généralement, pour ceux qui ont besoin, au-delà des amphis, de s'approprier le contenu des cours à leur rythme.

Sauf dans une université où l'idée même de mettre des cours en ligne a paru incongrue, **les cours et exercices en ligne** sont considérés comme un moyen efficace d'aider les étudiants et de permettre, en particulier, de résoudre à terme les problèmes de chevauchements d'emplois du temps et d'enjambements semestriels. Toutefois les universités ne sont pas encore totalement performantes dans ce domaine qui requiert des compétences et du temps dont elles ne disposent pas toujours.

Les mises en ligne exigent une bonne articulation entre les services chargés de les gérer et les équipes pédagogiques et documentaires chargées de les alimenter. D'ores et déjà, les pratiques apparaissent variables au sein même des établissements. Avec l'aide des régions, les

⁴⁰ Cf. annexe thématique 3.4.

⁴¹ Cf. annexe thématique 3.5.

Environnements numériques de travail (ENT) se mettent en place. Leur conception est récente, ils sont parfois seulement en gestation. Pour ne pas défavoriser les étudiants qui n'ont pas d'ordinateur, ils doivent s'accompagner de salles d'ordinateurs en libre accès et dotées de tuteurs spécialement formés.

L'exemple de l'université de Marne-la-Vallée est assez révélateur. 3 000 étudiants sont inscrits au campus numérique, 220 cours en ligne sont disponibles, 300 enseignants ont été formés, mais seulement trois formations complètes sont disponibles. La mise en ligne fait l'objet d'un cahier des charges très précis validé par le CEVU : les formations doivent comporter des exercices et des travaux dirigés à distance. Un forum permet aux étudiants de poser des questions, cependant qu'une plate-forme nommée WIMBA, regroupe en ligne et en temps réel étudiant(s) et professeur.

Des dispositifs assez complets existent à Lille 1, Paris 6, Lyon 1. Tous les étudiants disposent d'une adresse électronique, ce qui leur permet d'avoir accès aux services en ligne, en particulier à leur ENT et à la plate-forme pédagogique. Progressivement, tous les étudiants disposeront d'une formation à l'informatique et à internet (préparation au C2i). Outre les salles informatiques d'enseignement accessibles également en accès libre en dehors des séances de TP, l'université met à la disposition des étudiants des postes en accès totalement libre en présence de moniteurs dans les salles banalisées du service commun multimédia.

Ces exemples démontrent que la mise en ligne de cours et de supports pédagogiques est une procédure lourde qui implique, notamment, la formation des enseignants chargés de les produire et d'en animer le fonctionnement. Elle requiert donc, en premier lieu, du temps d'enseignant et la prise en compte de ce temps dans leur service. Or, à ce stade, rien n'est prévu et plusieurs universités ont fait état des problèmes qu'elles rencontrent pour prendre en compte effectivement le temps consacré par les enseignants à cette fonction. Une des équivalences annoncées est de 24 heures de travail effectif pour une heure de cours.

▪ La suppression des amphi au premier semestre (S1)

Certaines universités, conscientes de l'aspect perturbant des cours en amphi pour un nouvel étudiant, s'efforcent, à des degrés divers, de les limiter, voire de les supprimer au premier semestre (S1), soit en les dédoublant, soit en instaurant des cours/TD. A quelques rares exceptions près, toutes s'efforcent de réduire les groupes et de gérer en douceur la transition du monde de la classe au monde de l'amphi en faisant du S1 un semestre d'intégration. Mais cette organisation ne peut se faire à moyens constants. Elle conduit à une augmentation des coûts qui peuvent être multipliés par deux ou trois⁴².

⁴² Une heure de cours magistral = 1,5 heure de TD et une heure de TD = 1,5 heure de TP. Ainsi une UE enseignée à 150 étudiants coûtera 126 HTD si on prévoit 36 heures de cours magistral et 18 heures de TD à 4 groupes d'étudiants ; il en coûtera de 216 à 314 heures si on prévoit 54 heures de cours/TD dispensés à 4 groupes, selon qu'elles seront rémunérées en totalité au taux TD ou au taux CM (270 pour un mixage par moitié).

Avec un effectif de 500, le coût passera de 270 heures (avec 12 groupes de TD) à 648, 972 ou 810 heures selon le mode de rémunération, soit 2,4 à 3,6 fois plus.

▪ Les dispositifs de réorientation

La question de la réorientation, et plus spécifiquement de la réorientation des étudiants en échec en fin de première année, se pose désormais de façon beaucoup plus diversifiée avec la mise en place du LMD. En effet, en théorie, la possibilité existe de recommencer le semestre 1 dès le mois de février ou de commencer le semestre 2 sans avoir validé la totalité du premier semestre. Toutefois, les contraintes de moyens, de locaux, de calendrier et de personnel font que la possibilité effective de redoubler le premier semestre la même année existe rarement. Paradoxalement, l'université de Marne-la-Vallée qui pratiquait effectivement ce dédoublement systématique des semestres, en application de la réforme Bayrou de 1997, a été obligée d'y renoncer lors de la mise en place du LMD, en raison des contraintes de moyens et de temps. De ce fait, il reste des réorientations en fin d'année qui se traduisent l'année suivante par un recommencement en semestre 1. Cependant, beaucoup d'universités ont mis en place divers processus de réorientation qui ont tendance à lisser le problème sur l'ensemble de l'année.

La plupart des universités, dans la droite ligne du LMD, ont mis en place des parcours basés sur **l'orientation progressive**.

C'est le cas à Lille 1, où le néo-bachelier choisit l'un des trois grands secteurs (sciences et technologies, sciences économiques et de gestion, sciences humaines et sociales) lors de sa première inscription qui s'opère dans l'une des trois licences généralistes. Pour la licence de sciences et technologie, un choix supplémentaire devra être opéré entre les sciences exactes et les sciences de l'ingénieur. À l'issue du 3^{ème} semestre (dès que 60 crédits ont été capitalisés), l'étudiant opte pour une poursuite en licence généraliste ou professionnelle, dans la limite des capacités d'accueil. Dans les deux cas, il choisit sa mention. Pendant ses études, l'étudiant bénéficie d'un accompagnement pour favoriser son orientation, construire et développer son projet de formation et professionnel, grâce aux équipes de formation, garantes de la cohérence du parcours, et d'actions d'aide au projet professionnel intégrées dans le dispositif de formation.

A ces dispositifs d'orientation progressive s'ajoutent les dispositifs plus classiques d'aide à la réorientation, assez représentatifs de la moyenne de ce que l'on peut rencontrer dans la plupart des universités. Ils sont le plus souvent conçus en opérant des liens avec les BTS et les IUT, ainsi qu'avec les CPGE et les « reçus-collés » du PCEM 1. Par ailleurs, certaines universités mettent en place des modules qui permettent aux bacheliers mal orientés en université de s'insérer professionnellement. L'exemple de Mulhouse sur ce point est décrit en annexe⁴³.

On voit que la plupart des universités se sont investies dans la lutte contre les échecs de première année, et qu'elles font preuve de beaucoup de réactivité en ce domaine. Ces actions nécessitent cependant un lourd investissement en temps, tant pour les étudiants qui en ont le plus besoin que pour les enseignants-chercheurs qui en sont les principaux artisans.

⁴³ Annexe 3.3.

2.1.5. *L'éveil à l'insertion professionnelle*

Les universités sont encore perçues, dans l'ensemble du paysage de l'enseignement supérieur français, comme le lieu du savoir académique où l'on se préoccupe avant tout de ce savoir et de la recherche, en étant peu concerné par le devenir professionnel des étudiants. Cette image est désormais largement caricaturale pour la grande majorité des universités qui font preuve, à des degrés divers, d'une vraie préoccupation pour le sujet.

Une étude de l'OFIPE⁴⁴ de l'université de Marne-la-Vallée observe : « La première grande tendance qui ressort de l'enquête est que les universités accordent une importance particulière à l'insertion professionnelle de leurs diplômés et à son analyse » et ajoute : « L'importance actuelle donnée à l'insertion professionnelle provient probablement de la problématique sociétale du chômage, d'exclusion à laquelle tout établissement d'enseignement supérieur se doit de répondre ».

En dépit de ce constat, outre l'absence dans beaucoup d'établissements d'un service d'études statistiques et d'évaluation correct, certains points limitent encore la qualité du suivi de l'insertion professionnelle des étudiants dans les universités.

- **En dehors des formations professionnelles, les filières de formation sont plus pensées en fonction des disciplines que des métiers.**

La pression disciplinaire dont découle **l'organisation de la plupart des universités en composantes – les UFR – paraît, ici, un facteur déterminant**. Cette organisation disciplinaire des universités, qui n'a rien d'une fatalité, est certainement l'un des freins principaux à la professionnalisation d'une approche universitaire, encore majoritairement basée plus sur la connaissance que sur les compétences et les savoir faire.

Le poids des disciplines s'explique par la suprématie, au sein de l'université, de la mission de production de connaissances fondamentales par la recherche, qui constitue à la fois la culture dominante du système et le principal critère de l'évolution professionnelle des enseignants-chercheurs. Il est vrai que cette mission reste absolument fondamentale et aussi indispensable à l'avenir du pays que la transmission des connaissances et l'acquisition des compétences par la formation. On est ici au cœur de la double contrainte évoquée dans la première partie de ce rapport, dont l'objet porte essentiellement sur la mission de formation des universités, mais dont les auteurs restent bien convaincus que la mission recherche, loin de devoir être affaiblie par la prise en compte de la pédagogie et de la professionnalisation, doit, au contraire, être aussi renforcée.

Il reste que, sauf pour les formations clairement professionnelles, les formations dites générales ou traditionnelles sont encore massivement pensées en fonction des savoirs à transmettre, donc des disciplines à maîtriser, plus qu'en fonction des métiers auxquels ouvrent ces disciplines et des compétences qu'elles permettent d'acquérir.

⁴⁴ Charles Fournier – Évaluations : revue des sites des universités – OFIPE résultats, n° 53, novembre 2004.

On doit d'ailleurs noter ici un paradoxe du système éducatif français dans son ensemble, qui constitue un élément majeur de la coupure secondaire/supérieur : alors que dans le secondaire la voie technologique et professionnelle est massivement considérée et utilisée comme une voie de relégation et d'échec, dans laquelle on s'oriente par défaut, faute d'avoir obtenu un niveau suffisant pour la voie générale, la problématique s'inverse dans le supérieur où la voie sélective (grandes écoles – sauf littéraires – écoles d'ingénieurs, IUT et BTS) correspond aux formations professionnelles. Dans les universités, le succès des MST, des MAGE, des DESS puis des licences professionnelles, atteste de ce retournement de situation au moment où se rapprochent les échéances de l'insertion professionnelle. Au contraire, au moins dans les premières années, les formations générales, particulièrement en lettres et sciences sociales, peuvent apparaître comme des voies de relégation, des choix par défaut, des solutions d'attente. Ce contraste majeur entre les deux niveaux d'enseignement est à l'origine des effets pervers déjà signalés plus haut, tels les effets d'éviction par les bacheliers S des bacheliers technologiques et professionnels de formations (IUT et STS) qui avaient, au départ, été créées à leur intention.

A l'université, dans les filières générales, tout le problème est donc de passer du goût pour une discipline à l'appétence pour un métier, de lier étroitement acquisition des connaissances et acquisition des compétences pour les métiers envisageables - y compris la recherche de haut niveau dans toutes les disciplines, qui est un métier et suppose des compétences identifiables. **Il faudrait donc penser les formations en L, y compris littéraires, en fonction de référentiels métiers qui n'excluent pas, évidemment, des fonctions aussi essentielles au rayonnement du pays que chercheur en littérature, voire métiers de la création et de l'écriture.**

Un exemple peut l'illustrer. L'État lui-même conserve, pour la formation de ses enseignants, une vision largement académique, basée essentiellement sur la maîtrise des savoirs. Celle-ci est évidemment indispensable, mais combien compte-t-on d'étudiants qui, passionnés par l'histoire ou la littérature, attendent d'avoir obtenu l'agrégation pour découvrir, un peu tard, qu'ils vont devoir enseigner ces disciplines dans des zones difficiles, à des élèves qui, dans la plupart des cas, ne manifesteront durant les cours ni passion, ni même curiosité.

Au-delà de connaissances étendues dans la discipline, l'acquisition de compétences en psychologie des adolescents, dans les techniques de gestion des crises, dans les techniques de motivation de groupe ou, encore, dans la simple adaptation au niveau scolaire des élèves, toutes compétences qui dépendent de la définition d'un référentiel métier adapté et mis en œuvre, leur fait très souvent défaut. Il peut en résulter des catastrophes pour eux, pour leurs élèves et pour l'efficacité globale du système.

La découverte des métiers, par des stages professionnels véritables dès les premières années, devrait permettre, dans ce domaine comme dans d'autres, de préparer plus tôt les réorientations, d'acquérir les compétences requises et d'éviter qu'un beau succès académique ne se transforme en échec professionnel plus ou moins grave.

Des progrès indéniables ont été accomplis dans ces domaines, mais une réflexion globale reste à conduire, en liaison avec les professionnels et les organisations qui les représentent.

De très nombreuses critiques ont été émises à l'encontre des IUFM lors du grand débat sur l'école, sur le thème de l'insuffisante préparation professionnelle des enseignants du second degré. On doit cependant noter, à la décharge de ces institutions, qu'elles préparent à des concours davantage basés sur la seule maîtrise des savoirs que sur celles des compétences concrètes que requièrent les métiers.

A la faveur de la refonte de l'offre portée par le LMD, les universités ont réfléchi à la professionnalisation de leurs formations. A l'université de Bretagne-Sud, des formations générales, par exemple la licence d'histoire, incluent d'autres thèmes, comme histoire et documentation, ouvrant sur les métiers des services documentaires, ou histoire et patrimoine, ouvrant à de nombreux métiers du tourisme adaptés à la région. La porte de la réorientation est ainsi laissée ouverte. Les débats du CEVU à Marne-la-Vallée sont révélateurs de cette préoccupation. La discussion à propos du référentiel sur la professionnalisation a amené l'un des intervenants à observer qu'il « aimerait que ce référentiel soit étendu à toutes les formations de l'université [car] la définition des formations professionnalisantes est trop restrictive... Il va de soi que toutes les formations de l'université sont professionnalisantes et mériteraient un référentiel qualité... ».

Les formations généralistes n'ont de sens que lorsqu'elles s'intègrent à des études longues. *A contrario*, les licences professionnelles ne sauraient déboucher directement sur un master, fût-il « professionnel ». En d'autres termes, il conviendrait d'afficher clairement que les licences professionnelles sont conçues pour être des voies d'entrée immédiates dans la vie professionnelle, alors que l'entrée en master, y compris en master professionnel, requiert des connaissances et des compétences qui ne s'acquièrent que par des études généralistes. Dans ce domaine, l'appellation master professionnel est un facteur de confusion. Ces formations exigent un travail universitaire dont les pré-requis sont obtenus dans les licences généralistes.

Plusieurs universités ont d'ailleurs fait clairement ce choix. A Marne-la-Vallée, cette décision est clairement affichée. Si un étudiant titulaire d'une licence professionnelle souhaite poursuivre en master, il lui est systématiquement demandé de consacrer une année supplémentaire à acquérir ce qui lui manque dans une formation générale. C'est également le cas à l'université de Mulhouse où il n'est pas possible aux titulaires d'une licence professionnelle d'enchaîner directement sur un master, sauf pour les étudiants en reprise d'études après une activité salariée. Les étudiants qui veulent à tout prix poursuivre doivent nécessairement valider une nouvelle partie de L3, ou, pour ceux qui sont autorisés à intégrer directement un M1, effacer leurs « dettes » avec un complément de formation. L'université d'Artois élabore une charte des licences professionnelles dans le souci d'éviter des poursuites d'études immédiates pour les diplômés, mais exprime le souci que toutes les universités de l'académie, avec lesquelles elle se trouve en concurrence sur certains masters, aient la même éthique.

Cette solution a l'avantage évident de rendre aux formations généralistes toute leur valeur pour les étudiants qui entendent dépasser le stade du L3. Elle suppose, naturellement, que l'offre de formation en licence professionnelle soit très bien pensée, en relation avec une analyse étayée et quantifiée du marché du travail et qu'elle soit régulièrement évaluée à l'aune de l'insertion professionnelle de ses diplômés.

- **L'existence de bonnes pratiques ne pallie pas l'absence d'une vraie politique d'insertion professionnelle**

Parmi les universités rencontrées, certaines (Lyon 1, Mulhouse, Marne-la-Vallée ou encore Bretagne-Sud) ont fait de la professionnalisation un axe prioritaire de leur politique d'établissement. La professionnalisation y est traitée au niveau de l'établissement et appliquée par toutes les composantes. Les services chargés de cette mission sont généralement rassemblés et mutualisés. Le meilleur exemple se trouve à Lyon 1 avec le service intégré SOIE, dont le projet personnel et professionnel, baptisé PEL, a été modélisé par plus de 30 universités, notamment scientifiques⁴⁵. Il associe les compétences d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle. Le président de Lyon 1 affirme d'emblée, sur le site web, qu'il est de la responsabilité de l'université de « dispenser des enseignements qui permettront aux diplômés de s'insérer dans le marché du travail à un niveau en adéquation avec leur formation. La formation que nous dispensons doit conduire à une employabilité durable, celle qui permet à chacun de faire face, avec succès, aux évolutions permanentes et rapides du marché du travail ».

La politique de professionnalisation doit s'appuyer sur une réflexion poussée sur le marché du travail et permettre de construire une offre de formation en fonction d'analyses de prospective économique. C'est le cas à Marne-la-Vallée où le contrat quadriennal développe, à l'appui de ses propositions de création de formations professionnelles, une analyse quantifiée tant du public potentiel que des débouchés immédiats et de moyen terme dans l'environnement de l'université. A Mulhouse, l'offre de formation tient compte des capacités d'absorption du marché local en définissant des capacités d'accueil qui parfois ne dépassent pas 20 à 30 places. A l'université d'Artois, les formations professionnelles sont conçues pour être fermées dès que le nombre nécessaire de diplômés aura été absorbé par le marché local, voire national pour certaines licences professionnelles très pointues.

La politique de professionnalisation doit enfin englober toute la chaîne qui va de l'accueil à l'insertion professionnelle en faisant de l'orientation et de la préparation aux métiers une préoccupation perceptible dès le début des études. Ceci suppose des liens forts avec les entreprises, tels ceux qu'a su construire Lyon 1 avec, non seulement des partenariats suivis avec l'APEC, l'association Bernard Gregory ou l'ANPE cadres de Lyon, mais aussi avec un portail université entreprise qui permet, à l'instar de ce que font les écoles d'ingénieurs, de constituer une base de données accessible aux entreprises, aux étudiants actuels et anciens, source d'un véritable réseau d'entreprises partenaires, comportant notamment les offres de stages et d'emplois.

Lyon 1 a constitué un annuaire des anciens avec 4 500 personnes déjà répertoriées selon des classements divers : alphabétique, par formation suivie, par fonction actuelle, par code NAF pour les entreprises. Cet annuaire est envoyé aux cabinets de recrutement et est étendu à toutes les formations, y compris les formations non professionnalisées qui, d'ordinaire, n'établissent pas naturellement de réseaux. Le coût de l'outil (45 000 € pour l'impression et la diffusion) est accepté compte tenu de son utilité, tant pour les diplômés que pour les

⁴⁵ Annexe 3.6.

entreprises ; il permet en outre de projeter une image forte de l'université, en même temps qu'il en renforce la cohésion interne.

Mais, au-delà de situations d'autant plus exemplaires qu'elles sont rares, la professionnalisation, entendue comme la mise en place d'un système complet et cohérent d'une offre de formation adaptée au marché du travail et aux spécificités du public, n'est, dans la plupart des cas, pas pensée de manière globale au niveau de l'établissement.

Elle est, le plus souvent, davantage le fait de composantes particulières qui s'y impliquent diversement. Le rapport d'auto-évaluation d'une grande université pluridisciplinaire, illustre ce que l'on rencontre le plus fréquemment. Il note avec beaucoup d'honnêteté, s'agissant de la préparation à l'insertion professionnelle : « Cette préparation n'est pas systématique, mais on note que de plus en plus de formations intègrent cette dimension sous forme de modules spécifiques ». Toute la chaîne en est affectée puisque le suivi de l'insertion professionnelle des diplômés est « effectué selon les cas : par les UFR ... dans le cadre de projets spécifiques ... au niveau des associations d'anciens étudiants... Des efforts sont faits par certaines composantes qui notent cependant l'extrême difficulté de la tâche ». On est là en présence d'une parcellisation de l'effort : si quelques bonnes pratiques peuvent être repérées, leur dissémination trahit une certaine balkanisation de l'université entre ses diverses composantes. La politique d'orientation « est essentiellement laissée à l'initiative des composantes, d'un côté et du SCUIOP de l'autre, sans qu'il existe nécessairement une relation suivie entre les composantes et le service, en dehors de certains cas particuliers » et de conclure : « il n'existe pas en la matière de politique concertée des UFR, ce qui s'explique sans doute par la diversité des disciplines et des publics concernés ». Sur ce dernier point, on rappellera simplement que plusieurs des universités citées parmi les meilleurs exemples sont des universités pluridisciplinaires.

Cette situation prévaut dans une majorité d'établissements. Au demeurant, s'agissant de l'établissement en question, deux points doivent être signalés. En premier lieu, il faut noter l'absence de « langue de bois » au service d'une lucidité et d'une honnêteté suffisamment rares pour être soulignées. En second lieu, non seulement l'université met en œuvre beaucoup de bonnes, voire de très bonnes pratiques, mais encore, ses formations professionnelles paraissent cohérentes et les liens sont multiples entre l'université et son environnement professionnel. Ce que l'université constate elle-même, c'est l'absence de mutualisation et de politique d'ensemble qui, rassemblant les actions éparses dans toutes les composantes, permettrait de les faire connaître au sein de l'établissement, de les modéliser, de les diffuser et d'en faire un projet d'établissement au service de ses étudiants mais aussi, comme pour Lyon 1, du rayonnement même de l'établissement.

▪ **En conséquence, la mise en jeu des services d'appui est très inégale**

Il existe souvent une multiplicité de structures qui s'ignorent ou sont insuffisamment coordonnées. Aussi n'est-il pas rare de trouver plusieurs services chargés à des titres divers de la relation avec les entreprises.

Dans la plupart des universités, plusieurs services entretiennent des relations avec les entreprises sans que les fichiers soient mutualisés, ni que les informations circulent :

- Les **SCUIO**, diversement intégrés et dont le périmètre des missions diffère selon les universités peuvent gérer les stages mais pas l’insertion professionnelle ou, à l’inverse, gérer l’insertion professionnelle, mais pas les stages ;
- **Les services des stages**, quand ils existent, sont aussi souvent en marge des grandes filières de formation alors qu’ils disposent de compétences et de réseaux. Parfois, ils sont intégrés dans les SCUIO (Marne-la-Vallée, Tours), souvent ils sont autonomes (Lille 2) ;
- **Les services de la formation continue** avec des compétences et des réseaux qui restent souvent ignorés des services de formation initiale, alors même que les relations avec les entreprises sont naturellement dans leurs missions ;
- **Les services d’insertion professionnelle** qui sont encore loin d’être généralisés, et dont les études sur le devenir des étudiants sont parfois fort complètes et bien utilisées, parfois inexistantes ou parcellaires, mais souvent ignorées de l’établissement lui-même.

Enfin, s’y ajoutent des services propres à certaines composantes qui gèrent des réseaux particuliers, jalousement gardés.

Cet éparpillement des structures a pour effet un émiettement et une inefficacité des moyens globalement consacrés à cette mission, souvent beaucoup plus importants que la perception qu’en ont les établissements eux-mêmes. En conséquence, avec parfois de bien meilleures formations, des universités placent beaucoup plus mal leurs diplômés que des petites écoles privées qui entretiennent un réseau solide d’entreprises à partir d’un service unique. On peut citer, en contre exemple, le cas de l’université de Bretagne-Sud qui a créé une structure intégrée, le campus des métiers, chargée de la liaison avec les entreprises. Elle est l’interface entre les entreprises et les différents acteurs de l’université et l’interlocuteur privilégié pour l’élaboration de projets de recherche et de formation.

Cette faiblesse de la professionnalisation est d’ailleurs perçue par les représentants étudiants rencontrés par la mission. La rareté du recours aux anciens, moyen pourtant efficace de constituer des réseaux favorisant l’intégration professionnelle des étudiants, renforçant le lien de l’université avec le monde du travail et projetant une image forte de l’université à l’extérieur, est partout soulignée.

▪ **Les outils de l’orientation et de l’insertion professionnelle**

➤ *Les projets personnels et professionnels*⁴⁶

Ce module consiste à faire travailler l’étudiant sur ses choix et ses motivations, tant par rapport aux études qu’il entreprend que par rapport aux métiers qu’il envisage, le tout selon une méthodologie qui constitue une véritable initiation au travail, voire à la recherche universitaire. En cela, il fait de l’étudiant, au-delà des images culturelles ou familiales, le

⁴⁶ Cf. annexe thématique 3.6.

véritable acteur de sa propre orientation et l'amène à se définir véritablement face à ses études et à leur finalité. Il constitue donc un élément essentiel de motivation qui devrait permettre d'éviter les situations d'échec, détectées trop tardivement ou l'échec final que constitue l'inadéquation entre une formation brillamment réussie et une insertion professionnelle complètement ratée.

L'idée de ces modules est née à Lyon 1 il y a plus de vingt ans. Elle a été importée par de nombreuses universités, mais avec plus ou moins de rayonnement, et positionnée de façon différente selon les diverses conceptions, ou selon les moyens disponibles. Ces modules sont obligatoires dans les maquettes de formation des IUT.

Pour donner sa pleine efficacité, le projet personnel et professionnel doit être cohérent, intégrateur (et donc placé en S1), obligatoire. Il doit impliquer directement les enseignants-chercheurs et les services en charge de la formation et faire partie d'une politique d'établissement clairement affichée.

C'est l'absence ou la présence de ces points forts qui différencie les nombreux projets personnels et professionnels rencontrés par la mission dans les universités visitées. Plusieurs exemples de très bons projets pourraient être cités. Ceux qui ne donnent pas les résultats escomptés ou ne sont pas obligatoires, ou sont le fait de composantes isolées, sans lien avec la structure d'ensemble, ou sont le fait du seul SCUIO, agissant dans l'indifférence quand ce n'est pas dans une certaine réserve soit du corps enseignant, soit de la présidence, soit des deux.

➤ *Les stages professionnels*

Les stages constituent un facteur déterminant de l'emploi. Les enquêtes de l'APEC montrent clairement que le stage professionnel est désormais une condition nécessaire à l'embauche. Selon ces enquêtes, les stages ne commencent à être un discriminant positif pour l'emploi qu'à partir de plusieurs stages. On note⁴⁷ : « Le fait d'avoir effectué ou non des stages est ... décisif. Les diplômés toujours en recherche de leur premier emploi sont sur-représentés parmi ceux n'ayant jamais réalisé de stage et ceux en ayant effectué peu ». Ailleurs l'APEC⁴⁸ souligne : « Le nombre de stages effectués n'est pas sans influence sur le taux d'emploi. En effet, ceux qui en ont effectué trois ou plus ont plus souvent un emploi (54 %) que ceux qui n'en ont eu qu'un ou deux (47 %) ». C'est une des raisons pour lesquelles les organisations étudiantes rencontrées demandent que, partout où c'est possible, les stages professionnels soient organisés dès la première année et que chaque année comporte un stage professionnel inclus dans le cursus. La réticence est parfois forte : certains juristes estiment en effet qu'un stage professionnel utile ne peut être conduit avant la troisième, voire la quatrième année, une fois la discipline correctement maîtrisée.

De ce point de vue, les universités accusent encore un retard par rapport aux écoles. Alors que dans les écoles, la moyenne de la promotion ayant effectué des stages professionnels dans le cadre du cursus est de 93 %, elle est de 91 % pour les diplômés universitaires, mais, surtout,

⁴⁷ APEC – *L'insertion professionnelle des jeunes diplômés : promotion 2002.*

⁴⁸ APEC – *Diplômés 2003 et 2004 : situation professionnelle en 2005.*

alors que la moyenne des élèves ayant effectué trois stages et plus est de 53 % dans les écoles, elle est de 45 % pour les diplômés de l'université, soit un différentiel de 8 points sur un élément déterminant pour l'accès à l'emploi.

Le stage professionnel est aussi un outil essentiel de construction du projet personnel. A Paris 7, en psychologie clinique, le stage est organisé assez tôt pour que les étudiants se rendent compte des aptitudes particulières que requièrent les métiers auxquels prépare la formation. Tout le monde n'est pas forcément en mesure de supporter le contact avec des malades. A l'issue des stages, des réorientations peuvent être organisées vers les départements de psychologie d'autres universités. Toujours à Paris 7, en sciences, des stages professionnels sont organisés au sein des laboratoires de recherche pour initier les étudiants à ce métier particulier.

Les formations professionnelles et particulièrement les formations en alternance, débouchant plus facilement sur l'emploi, il importe de bien intégrer le service des stages dans les équipes pédagogiques, de rassembler l'ensemble des services possédant compétences et réseaux et de réfléchir à une meilleure liaison formation initiale/formation continue pour intégrer la pratique professionnelle partout où c'est possible.

➤ *Les bilans de compétences*

Les bilans de compétences sont très rarement utilisés. Les organisations étudiantes s'en plaignent, car elles estiment qu'ils constituent une aide véritable à la construction du projet personnel et à l'insertion professionnelle. On doit cependant préciser que certains sont inclus dans les projets personnels et professionnels et que plusieurs SCUIO sont capables d'en conduire, pour peu qu'y participent les équipes pédagogiques. Les bilans de compétences devraient être une activité conjointe des équipes pédagogiques et des équipes d'orientation car ils constituent un moyen de prévention des risques d'échec. Ils sont, le plus souvent, laissés à l'initiative de l'étudiant.

On peut néanmoins citer le cas très intéressant du parcours de réussite personnalisé que l'université du Littoral envisage de mettre en place. Il s'agit d'ouvrir des **parcours de réussite personnalisés** sur la base de la construction d'un projet incluant la répartition suivante des modules : deux tiers des UE relevant de l'acquisition de la compétence liée à une formation choisie, un tiers concernant l'ouverture à des éléments indispensables à la réussite professionnelle relevant davantage du choix personnel de l'étudiant, en pratiquant une sorte d'assemblage entre une formation commune et une formation personnelle à vocation professionnalisante. Ce choix du profil personnel de l'étudiant rend nécessaire l'appel à la participation d'autres départements tels que ceux des langues pour le Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES), des lettres modernes pour l'expression écrite et orale, de la philosophie, de l'économie et de la gestion pour la connaissance du monde de l'entreprise, de la médiation culturelle et des spécialistes de la visioconférence pour le travail d'expression orale. Il est envisagé de faire intervenir des enseignants de formation continue pour établir des bilans de compétences, des contacts avec des entreprises, des préparations à des entretiens d'embauche.

Mis à part ce projet, non encore réalisé, la mission n'a rencontré aucune autre formalisation du recours à des bilans de compétence.

➤ *L'organisation de rencontres université/entreprise*

Nombreuses sont les universités qui favorisent le contact des étudiants avec le monde de l'entreprise au moyen d'événements divers organisés dans leurs locaux. On peut citer les conférences du jeudi en master, à Lyon 1, qui ont lieu le soir, d'octobre à avril (hors périodes d'examen), et qui visent à faire connaître les entreprises, leurs attentes, leur organisation et leurs besoins. Elles permettent de mieux cerner l'évolution du marché de l'emploi, mais aussi de faciliter la découverte des métiers afin que les étudiants puissent déterminer ceux qui leur semblent les plus en adéquation avec leurs compétences. Les intervenants sont des professionnels de l'entreprise ou d'organismes publics, avec lesquels les étudiants peuvent nouer un contact personnel débouchant parfois sur un recrutement en fin de cursus. Ici encore, l'annuaire des anciens joue un rôle important, beaucoup d'intervenants étant des anciens de l'établissement. A Paris 2, ce sont des petits déjeuners qui sont organisés dans le même esprit avec l'intervention de professionnels, souvent anciens de l'université, qui présentent leurs métiers.

A Toulouse 1, deux journées intitulées « trajectoire pour l'emploi » sont consacrées, depuis la rentrée 2005, à l'insertion professionnelle pour un public ciblé : M1 sciences économiques et M1 droit des entreprises. Les cours sont suspendus, la présence est obligatoire. La matinée est consacrée à la présentation du marché de l'emploi des jeunes diplômés et à la formulation de conseils sur les techniques de recherche d'emploi, l'après-midi à des ateliers rencontres étudiants/professionnels. Il a fallu convaincre les UFR, notamment les juristes peu intéressés par le travail du SUIO, mais les mentalités évoluent progressivement. La création récente d'un service commun des « relations université-entreprises », qui s'occupe de toute la partie relative aux stages et à la gestion des offres d'emplois, et la nomination d'un premier vice-président chargé des relations avec les milieux professionnels témoignent de cette volonté de mettre en perspective études et insertion professionnelle. Des journées sont également organisées ponctuellement : 3 jours en novembre 2005 sur les métiers de la fonction publique territoriale, ½ journée sur les métiers de l'enseignement, une autre sur les métiers de la justice, de la sécurité et de la défense. L'idée est d'étendre le principe de ces journées transversales à des métiers comme, par exemple, les professions de l'immobilier, et d'y faire participer l'ensemble des UFR.

Plusieurs autres exemples pourraient être développés. Ils attestent de l'émergence dans les universités du souci de l'insertion professionnelle, même si, encore une fois, celle-ci fait rarement l'objet d'une politique globale, cohérente et concertée de l'ensemble de l'établissement.

➤ *L'importance du supplément au diplôme*

Le supplément au diplôme est prévu dans le LMD comme un moyen d'attester, au-delà des enseignements reçus, de la réalité des connaissances acquises et des compétences maîtrisées. De nombreuses universités s'interrogent encore sur le contenu précis à donner à ce

supplément au diplôme, et notamment sur le point de savoir s'il doit refléter les compétences données par la formation ou les compétences spécifiques de l'étudiant.

Quoi qu'il en soit, le supplément au diplôme est une obligation. Il doit permettre, non seulement la mobilité européenne, mais aussi l'identification de « l'employabilité » des diplômés. Il doit traduire, en termes compréhensibles par l'employeur, ce que l'étudiant sait et ce qu'il sait faire à l'issue de sa formation. Le supplément au diplôme a une autre vertu, qui explique peut-être les retards avec lesquels il se met en place : il oblige à s'interroger sur la pertinence de la formation et sur la nature du contenu d'enseignement qu'elle comporte. En d'autres termes, le travail sur le supplément au diplôme mène à l'évaluation de la formation, non plus à l'aune de la seule satisfaction des étudiants, mais à l'aune de son utilité véritable en termes de contenu.

C'est ainsi que les doctorants, qui rencontrent plus de difficultés que d'autres diplômés à s'insérer sur le marché du travail alors qu'il représentent l'excellence de la formation universitaire, ont tout intérêt à voir objectivées, à côté de la somme des connaissances qu'ils ont acquises, les compétences qu'ils ont dû développer et qui ne sauraient laisser indifférent un recruteur : autonomie, imagination, rigueur, capacités d'analyse et de synthèse, conviction pour défendre la thèse devant un jury très peu complaisant, puissance de travail.

En revanche, on ne peut exclure, s'agissant d'autres formations, que leur contenu réel n'apparaisse un peu pauvre et n'oblige à des révisions douloureuses. Ainsi, la mise en place du supplément au diplôme est une occasion supplémentaire pour les universités de passer au crible l'ensemble de leur offre de formation : sa pertinence ne peut qu'y gagner.

2.2. Les freins à la généralisation des pratiques innovantes

Au-delà des réelles défaillances d'organisation, de gouvernance et de mobilisation qui ont été signalées et dont on a vu qu'elles pouvaient être surmontées en interne en suivant l'exemple d'un certain nombre d'universités plus inventives ou plus vertueuses que d'autres, il existe des freins importants à la généralisation des pratiques innovantes.

2.2.1. La question des moyens

Seules à assumer, en fait, le poids de la démocratisation et l'obligation de service public qui en découle face à des écoles qui sélectionnent à l'entrée et dont une grande partie sont payantes, les universités sont celles qui disposent des financements les plus faibles : seulement 6 820 € pour un étudiant d'université, soit deux fois moins qu'un élève de classe préparatoire (13 170 €), alors que le financement est de 11 990 € pour un élève de STS et 9 320 € pour un étudiant d'IUT. A cela s'ajoute le fait que la France dépense, globalement, plutôt moins que les pays les plus avancés de l'OCDE pour son enseignement supérieur.

S'il est vrai que les étudiants des secteurs sélectifs progressent plus vite dans leurs études et, par conséquent, coûtent, en réalité, moins cher qu'il n'y paraît, il n'en reste pas moins que les étudiants de classes préparatoires sont *a priori* plutôt de bons élèves, alors que les élèves qui ont plus de fragilités nécessitent un encadrement pédagogique plus lourd. Ils requièrent donc,

en principe, plus de moyens pour réussir et ils en requerront toujours plus si le pays entend atteindre l'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur. Pourtant, contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement secondaire, ce sont ceux qui ont le plus besoin d'encadrement et de soutien que l'on finance le moins, avec pour corollaire le coût de l'échec qui se mesure au nombre d'étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme « à l'heure » et passent donc plus de temps que nécessaire dans le système, sans parler du coût social de l'échec.

2.2.2. *Le métier d'enseignant-chercheur*

La mise en œuvre de la politique d'accueil et d'orientation des nouveaux étudiants repose essentiellement sur les enseignants-chercheurs⁴⁹. Elle requiert de plus en plus de leur temps et en requerra toujours d'avantage au fur et à mesure que les besoins économiques et sociaux commanderont de drainer vers l'enseignement supérieur plus de « nouveaux » étudiants exigeant un encadrement pédagogique toujours plus intense. Elle est donc, ou devrait être, une composante essentielle de la formation et des obligations de service des enseignants-chercheurs, ce qui n'est actuellement pas le cas.

▪ L'activité d'enseignement, parent pauvre de l'université

La carrière des enseignants-chercheurs est d'abord pilotée par la recherche. La part principale de promotions est régie par les procédures du CNU qui s'appuient uniquement sur les travaux de recherche et les publications des enseignants-chercheurs.

En vertu du décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié, une part des promotions est laissée aux établissements au titre des promotions locales. Ces promotions permettent, théoriquement, de valoriser les investissements pédagogiques et administratifs. Elles concernent 50 % de l'avancement des maîtres de conférences et des professeurs⁵⁰. Toutefois, cette part des promotions ne permet pas le passage d'un corps à l'autre, ni l'accès à la classe exceptionnelle pour les professeurs qui ne dépendent que du CNU. Les enseignants-chercheurs sont donc naturellement conduits à privilégier leurs activités de recherche par rapport à leurs activités d'enseignement. En outre, même pour la part dite locale des promotions, l'arbitrage en faveur des activités de recherche serait fréquent, aux dires des enseignants.

Le rapport de l'IGAENR de février 1997⁵¹ sur ce sujet mettait en lumière l'hétérogénéité des pratiques des établissements. Il soulignait, d'une part, la force du critère de l'ancienneté et, d'autre part, celle des critères relatifs à l'institution « qui s'attachent aux disciplines ou aux groupes de disciplines représentés dans l'établissement et qui souhaitent conserver, entre elles, un équilibre qui préserve l'existence de chacune et, de surcroît, maintienne l'unité de l'université ». C'est dire que, sur ces promotions locales, joue une pression « facultaire »,

⁴⁹ Lorsque les évaluations des enseignements et formations sont organisées, un fort pourcentage d'étudiants précise que ceux qui leur apportent le plus d'informations, y compris en matière d'information, sont les enseignants, en particulier les responsables de formations.

⁵⁰ Maître de conférences hors classe = professeur de seconde classe = agrégé du second degré hors classe : échelon terminal A3.

Échelon terminal de maître de conférences 1^{ère} classe : 1015.

⁵¹ IGAENR – bilan du dispositif des promotions d'enseignants-chercheurs fonctionnant au niveau local – (p. 8).

souvent impulsée par les laboratoires et orientée vers la recherche. Plus généralement, le rapport relevait l'absence de transparence des procédures, leur relative iniquité et l'absence de bilan global.

Le rapport Espéret⁵² observe, à propos de cette voie locale, que « dans la pratique, le critère de la recherche est encore pris en compte [...] l'instaurer comme critère prépondérant, voire unique, vide cette procédure de son sens ». Ce même rapport ajoute que « pour introduire de nouveaux critères, il a fallu créer une voie spécifique, la "voie III", réservée aux enseignants-chercheurs qui exercent des fonctions pédagogiques ou administratives en sus de leurs obligations de service, mais, faute de possibilités suffisantes de promotion et afin de ne pas compromettre d'éventuelles promotions ultérieures relevant de la voie normale, nombre de bénéficiaires potentiels préfèrent renoncer à cette voie ». On ne saurait mieux dire que le critère essentiel est bien la recherche et que la pédagogie, **la deuxième des missions des enseignants-chercheurs, qui répond à la deuxième contrainte de l'enseignement supérieur, celle de la démocratisation de son accès, n'est pas traitée sur un pied d'égalité avec la mission de production de connaissance par la recherche**. Le rapport note enfin que « cette situation est de plus en plus mal ressentie par les intéressés, qui ont le sentiment de sacrifier leur carrière quand ils acceptent de prendre des responsabilités dans leur établissement ».

Les missions sur le terrain confirment ce primat de la recherche, à quelques rares exceptions près (Lyon 1). C'est ainsi qu'une grande université parisienne écrit, dans son auto-évaluation, à propos de l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs : « En théorie, l'engagement des enseignants-chercheurs est l'un des éléments pris en compte dans l'examen des promotions, mais sont également considérés le degré d'implication de l'intéressé dans la vie administrative de l'UFR et/ou de l'université ainsi que la qualité des travaux de recherche. Dans la pratique, il apparaît cependant que ce n'est pas la priorité de l'université, où les enseignants-chercheurs sont portés à privilégier leur formation « recherche ». Cette tendance se retrouve au niveau des promotions locales dans les UFR à quelques exceptions près ».

Nombre des interlocuteurs de la mission, très investis dans l'action pédagogique, **le font donc au détriment de leur carrière et se sentent pénalisés par leur investissement dans la formation**. L'expérience montre que les carrières fulgurantes ne sont pas celles des enseignants qui s'investissent dans la formation, la pédagogie ou les tâches administratives.

En tout état de cause, il serait utile de dresser un bilan quantitatif et qualitatif de ces promotions locales, ce qui permettrait d'en faire apparaître les limites et les succès.

Trois moyens peuvent permettre de reconnaître l'investissement des enseignants dans la formation : les décharges de service, les primes⁵³, les heures complémentaires. Mais les décharges accordées en échange de prise de responsabilités restent symboliques, les primes et la rémunération des heures complémentaires sont relativement peu élevées et strictement

⁵² *Nouvelle définition des tâches des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français* – rapport de la commission nationale instituée par M. Jack Lang, Ministre de l'Éducation nationale.

⁵³ Prime de responsabilité pédagogique (maximum 3.766 €) et prime d'encadrement doctoral et de recherche (maximum 6.441 €).

réglementées et ne permettent pas, en l'état actuel, de compenser le déficit de carrière. Beaucoup des enseignants rencontrés ont insisté sur l'aspect second des moyens par rapport au problème du statut.

D'autre part, les tâches qui se développent autour de l'acte pédagogique, ne sont pas prises en compte dans le statut des enseignants-chercheurs. La CPU a bien caractérisé le problème dans un document intitulé « Les personnels dans l'université du XXI^{ème} siècle », en relevant notamment qu'autour du seul enseignement présentiel de 192 heures prévu par le statut, sont apparues de nombreuses tâches nouvelles telles que la conception pour mise en ligne de cours en formation ouverte et à distance, les tâches de suivi de parcours, de tutorat (enseignants référents). **Selon la CPU, la prise en compte de ces tâches nouvelles appelle une réforme du décret de 1984 qui permettrait la redéfinition des services et leur modulation annuelle.**

Le caractère accessoire de la pédagogie à l'université est encore attesté par le fait que, pour l'essentiel, les enseignants-chercheurs ne sont pratiquement pas formés à la pédagogie, les centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) étant peu fréquentés. C'est pourquoi la CPU recommande qu'une formation systématique des enseignants-chercheurs au sein de services interuniversitaires soit intégrée dans les années de doctorat et le service dû, les premières années d'affectation.

Si l'on considère que la massification de l'enseignement supérieur doit se poursuivre et qu'il est essentiel pour le pays d'attirer à l'université et d'y faire réussir de nouveaux étudiants, dont il est établi qu'ils requerront toujours plus d'investissement pédagogique pour réussir, le problème de la valorisation de l'action pédagogique au même titre que celle de la recherche devra être pris en considération. A l'heure actuelle en effet, sur ce point stratégique, tout se passe comme si l'obligation démocratique et sociale portée par les familles était jugée moins importante pour l'université que sa mission de recherche. Il est peu probable que cette situation puisse durer indéfiniment.

Le problème de la reconnaissance de l'activité d'enseignement concerne particulièrement le niveau L. Or, c'est là qu'interviennent, aux côtés des enseignants-chercheurs, un nombre important d'enseignants du second degré, principalement des professeurs agrégés. La mission a relevé le rôle déterminant qu'ils jouent, non seulement dans la prise en charge des nouveaux étudiants, mais aussi dans la liaison avec les enseignants du second degré, tant sur les contenus que sur les méthodes d'enseignement. On peut dès lors légitimement reposer la question, en dépit de certaines réserves émises par les universitaires, de l'intérêt de renforcer leur présence dans les universités. Ce point est, toutefois, délicat. Le maintien du caractère universitaire du L exige l'implication à ce niveau des enseignants-chercheurs, sauf à risquer de « secondariser » le L et de reporter ainsi le problème de la rupture secondaire/supérieur à la charnière entre le L3 et le M1.

▪ La frilosité persistante face à l'évaluation des formations

Quelle que soit la performance des outils d'évaluation mis en place, le plus souvent par les observatoires ou par des démarches qualité qui commencent à s'affirmer, on constate dans de

très nombreux cas que les études ne sont pas utilisées et qu'aucune conclusion pratique n'en est tirée en termes de réorganisation de l'établissement et d'offre de formation.

A Marne-la-Vallée, des enquêtes relatives à certains DESS qui ne sélectionnaient pas à l'entrée, mais dont les résultats affichaient un taux d'échec de 50 % et dont les diplômés restaient, 18 mois après leur succès, pour 50 % au chômage sont restées sans suite. La non utilisation des enseignements de cette enquête pour la gouvernance de l'université est révélatrice d'une frilosité qui peut tenir à plusieurs facteurs : un risque politique d'émergence du contre pouvoir de l'évaluateur, un risque d'accroissement de la conflictualité interne à l'établissement et, enfin, le risque de compromettre l'évaluation interne si celle-ci se limite à la seule sanction des mauvais résultats.

Dans une autre université, la mise en place de l'OVE, toujours en cours, a été précédée d'une étude qui fait état de la forte réticence de certains enseignants-chercheurs, qui craignent, précisément, d'être évalués. Le rapport préliminaire note en particulier : « La consultation des étudiants sur les formations et les enseignements, parce qu'elle est une démarche nouvelle, ne fait pas encore consensus au sein de l'université où l'on peut remarquer tout à la fois une forte résistance à toute consultation étudiante ou, à l'opposé, une demande forte d'appréciation de la réception par les étudiants des enseignements offerts ».

Ailleurs, il a pu être noté que l'évaluation des enseignements, présentée comme obligatoire par le président et votée par le conseil, avait été boycottée par certaines composantes.

Ainsi, l'un des freins principaux au développement réel de ces outils tient à ce qu'ils peuvent, très vite, devenir des outils d'analyse de l'offre de formation et, par conséquent, d'évaluation des enseignements. Or, cette évaluation est indispensable à l'ajustement de l'offre de formation aux besoins réels.

2.2.3. *L'étudiant : le caractère essentiel de sa motivation*

Dans les facteurs de réussite identifiés par la DEP⁵⁴, le premier est l'intérêt pour les études poursuivies. La DEP note : « Neuf sur dix des bacheliers qui obtiennent le DEUG en deux ans ont ainsi fait le choix de leur filière. Les motivations auxquelles obéit ce choix sont très fortes : près des trois quarts placent en tête leur intérêt pour le contenu des études. La différence sur ce point est très significative, qu'ils aient par la suite redoublé ou abandonné. Cet attrait pour la discipline étudiée apparaît ainsi comme un facteur important de réussite ».

Les entretiens avec les étudiants font apparaître clairement qu'au-delà de ceux qui ont intégré une formation par défaut, beaucoup d'étudiants arrivent à l'université sans projet, et sans motivation forte pour réussir, ce dont ils sont d'ailleurs la plupart du temps conscients. Les bilans du tutorat à l'université de Marne-la-Vallée font état de la fragilité de certains étudiants : « Pour ces derniers, un changement de salle, une échéance qui se rapproche suffisent à les décourager de venir. Peu sûrs des raisons de leur présence à l'université, ils sont d'autant moins motivés à s'engager plus avant dans le système universitaire ».

⁵⁴ S. Lemaire – *Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur* (DEUG, DUT, BTS) – Note d'information 00-25 – août 2000.

Quels que soient les moyens mis à sa disposition, ceux-ci ne fonctionneront que si l'étudiant, lui-même, s'en saisit et les utilise. Ainsi, l'université de Mulhouse envoie un courrier individualisé aux étudiants pour les inviter à la semaine de pré-rentrée. Malheureusement, beaucoup trop d'entre eux se dispensent de cette première semaine où il n'y a pas de cours disciplinaires, mais où commence la prise en charge des nouveaux étudiants, avec, entre autres, les tests qui précèdent la mise en place du tutorat. Le même constat est fait à l'université Toulouse 3, où le taux de présence à la semaine de rentrée tombe rapidement à 50 %. De la même manière, le rapport d'auto-évaluation de Paris 7 fait état de très bons dispositifs, notamment d'initiation au travail universitaire, dont le bilan est mitigé faute de motivation de la part des étudiants.

La mission tient à rappeler ici une évidence qu'elle est presque gênée d'énoncer : le principal artisan de son succès, c'est d'abord l'étudiant lui-même. Or, on constate qu'un certain nombre d'étudiants manquent du minimum de motivation, voire de curiosité nécessaire. Pour y remédier, on peut naturellement rappeler l'importance de travailler le projet personnel et professionnel ainsi que la nécessité de créer cette motivation dès le secondaire en renforçant le lien secondaire/supérieur, on peut aussi suggérer de rendre obligatoire l'utilisation d'un certain nombre de moyens d'appui (tutorat, cours en ligne), ou de développer la pratique de bilans individuels réguliers. Mais, *in fine*, il faut aussi dire clairement que personne ne peut faire les études à la place de l'étudiant, que la poursuite d'études supérieures est difficile et qu'elle requiert un véritable engagement de la part de celui qui s'y lance.

Enfin, il ne faut pas sous-estimer les effets de l'instrumentalisation du statut de l'étudiant qui confère un certain nombre de droits sociaux et financiers, dès l'inscription à l'université. En contrepartie de ces droits, les obligations sont limitées.

Les rencontres avec les étudiants ont été très intéressantes de ce point de vue car la mission a pu constater la présence, à côté d'étudiants motivés et généralement satisfaits des moyens mis en place par l'établissement (y compris des étudiants très engagés dans un syndicalisme revendicatif actif), d'autres étudiants, beaucoup plus incertains et enfermés dans une attitude très passive, parfois à la limite de la désinvolture. Les rapporteurs ont été saisis du contraste, dans une université, entre une étudiante très motivée d'un syndicat très contestataire et son condisciple d'une organisation *a priori* beaucoup moins revendicative. Alors que le second égrenait une litanie de plaintes sur l'absence de soutien de l'université, la première exprimait à chaque fois son désaccord en rappelant tous les dispositifs proposés et le fait qu'ils marchaient bien.

Un autre point mérite d'être souligné, c'est l'importance pour l'université de s'appuyer sur les associations étudiantes de toute nature pour diffuser l'existence et l'utilité des bons dispositifs. Dans une des universités, les rapporteurs ont pu constater l'existence de dispositifs cohérents et bien pensés, mais très largement méconnus de l'ensemble des associations étudiantes. Il importe donc pour le succès de ces dispositifs d'y impliquer activement ces associations.

2.3. Tentative de typologie des universités visitées

Au terme de cet examen des pratiques constatées sur le terrain, il a paru utile de dresser sommairement une esquisse de typologie des universités visitées. Cette typologie peut se faire selon trois critères : une approche par type d'établissements au regard de la chaîne complète qui a été définie, une approche par filière au regard de cette même chaîne et, enfin, une approche sur les spécificités des « petits » établissements au regard de la question posée.

2.3.1. *Les types d'établissements*

Si l'on cherche à établir, parmi les établissements visités, une sorte de classement en fonction de la plus ou moins grande cohérence de leur dispositif d'orientation, d'accueil, d'accompagnement et d'insertion professionnelle, on peut distinguer schématiquement trois catégories d'universités.

Première catégorie : **les établissements les plus performants**, c'est-à-dire ceux qui ont d'abord pensé cette politique comme une politique de tout l'établissement d'une part, et qui l'ont conçue, totalement ou presque totalement, comme une politique d'ensemble couvrant à peu près tous les segments de la chaîne, y compris le travail avec l'enseignement secondaire, d'autre part. Six des universités objet de l'enquête peuvent être classées dans la première catégorie : il s'agit de Bretagne-Sud, Lille 1, Lyon 1, Paris 6, Marne-la-Vallée et Mulhouse Haute-Alsace. Sans qu'il faille accorder à cette proportion une trop grande importance, car elle n'est pas forcément extrapolable à l'ensemble des universités françaises, on a donc, sur l'échantillon visité, soit 22 établissements, 27 % des établissements dans cette catégorie la meilleure.

Deuxième catégorie : **les établissements intermédiaires**, qui ont des pratiques diverses souvent performantes et innovantes mais qui, soit ne couvrent que certains segments de la chaîne, soit résultent, non d'une politique de l'établissement dans son ensemble, mais de certaines de ses composantes. Ces universités font, à la vérité, beaucoup de choses, dont certaines très exemplaires comme l'a montré tout ce qui précède, mais la cohérence d'ensemble permettant la mise en relation de tous les acteurs dans une politique globale n'a pas été mise en place. Cette catégorie regroupe 14 universités qui font des efforts divers pouvant aller jusqu'à un nombre d'actions important, mais sans politique d'ensemble, et sans couvrir l'ensemble du champ examiné, et représente donc 64 % de l'échantillon visité.

Troisième catégorie : **les établissements qui ne se sont pas encore intéressés à la question**, n'allant pas au-delà de l'organisation d'une journée portes ouvertes, et même pas dans un cas. On trouve ici deux établissements qui ne se sont pas investis dans le domaine observé. Les universités les moins performantes, sur le thème strict de la mission, représentent donc 9 % de l'échantillon.

Globalement, même si les marges de progression sont importantes, il apparaît que les universités, dans le même temps qu'elles avaient à conduire des réformes aussi importantes que le LMD, se sont plutôt plus saisies du problème qu'elles ne s'en sont désintéressées.

Parmi les six universités où la mission a pu constater une approche véritablement pensée du problème, on trouve trois types d'universités :

- une université de proximité : Bretagne-Sud, récente, très professionnalisée, y compris dans son approche des formations générales qui renvoie au point ci-dessous relatif à l'effet des universités de proximité ;
- deux universités de dimensions moyennes (11 000 étudiants), Marne-la-Vallée et Mulhouse Haute-Alsace, plutôt récentes et très professionnalisées ;
- trois universités scientifiques, Paris 6, Lille 1 et Lyon 1.

Au demeurant, dans la deuxième catégorie, l'université de Marne-la-Vallée développe aussi une recherche de grande qualité et démontre également que les deux missions sont compatibles, même avec un des plus faibles taux d'encadrement en enseignants-chercheurs de France.

Toutes ces universités ont un point commun : elles ont mis en place, sous des formes d'ailleurs très diverses héritées de leur histoire, une gouvernance forte autour d'une présidence forte avec une autonomie très maîtrisée des composantes. De ce fait, elles constituent des établissements véritablement autonomes, disposant d'une capacité décisionnelle et d'une vraie « culture d'établissement » facilitant les synergies et la diffusion des innovations.

La troisième catégorie compte une grande université et une petite université de proximité, exception dans l'effet de taille décrit infra.

Ces deux établissements ont également un trait commun, exactement inverse de la première catégorie, qui consiste en une quasi-absence de gouvernance, relevée rapport après rapport par toutes les instances de contrôle qui ont pu en connaître.

Pour l'une d'entre elles, au moins, cette absence de gouvernance semble pousser les étudiants à la quitter. Elle a enregistré cette année une diminution de 5 % des effectifs qui porte sur les réinscriptions et non sur les entrants : 46 % des étudiants ne se seraient pas réinscrits à l'université cette année après 43 % en 2004-2005. Cette situation tout à fait nouvelle semble interpeller enfin l'université et va peut-être déclencher une prise de conscience réelle.

2.3.2. *L'effet des disciplines : le dynamisme des sciences*

Parmi les universités les plus performantes, on trouve trois universités qui se situent dans la catégorie disciplinaire des scientifiques. Bien qu'elles reçoivent en général les bacheliers S, les mieux préparés à poursuivre des études supérieures longues, les sciences constituent un secteur en crise, confronté à la fois à la concurrence la plus large de la part du secteur sélectif et à la baisse des vocations scientifiques. C'est dans ce secteur qu'on relève les efforts les plus importants en termes d'information en direction et en provenance du public entrant, en termes de soutien pédagogique, de développement des projets personnels et professionnels et d'insertion professionnelle. Il est vrai que les universités scientifiques sont généralement celles qui bénéficient des meilleurs taux d'encadrement.

Le constat de cette performance tient au fait que trois universités scientifiques se trouvent dans la première catégorie d'établissements, mais aussi que ce sont le plus souvent les composantes scientifiques qui mettent en place les actions les plus dynamiques et les plus intégrées. Même dans une université globalement engagée comme Marne-la-Vallée, il est significatif que les exemples les plus aboutis de travail avec les enseignants du secondaire soient le fait de la composante scientifique.

Les lettres et sciences humaines présentent un tableau beaucoup plus contrasté avec des efforts très inégaux et beaucoup plus dispersés sur toute la chaîne, même si l'accompagnement accru des étudiants et le traitement de l'échec n'y rencontrent pas d'opposition de principe, bien au contraire.

En revanche, le droit, qui n'a aucune concurrence extérieure et généralement pas de problèmes spécifiques de recrutement, paraît en retrait sur toute la chaîne. Y compris dans les universités de la première catégorie, on constate que les composantes droit ne mettent en pratique que partiellement ou avec des réserves un certain nombre d'actions et se refusent généralement à une action directive pour obliger les étudiants qui en auraient besoin à s'emparer des dispositifs existants. Le droit est d'ailleurs la discipline qui, au niveau national, compte le plus d'échecs en première année.

Il est également constaté que les composantes juridiques développent rarement des modules de projet personnel et professionnel dont plusieurs semblaient entendre parler pour la première fois. Enfin, et ce constat n'est pas neutre, les disciplines juridiques sont celles qui ont le plus de mal à accepter l'interdisciplinarité au-delà de la langue étrangère, alors même que le droit est une discipline qui, couplée à d'autres disciplines en sciences ou en sciences humaines, permet de répondre à des besoins croissants en termes économiques. Le développement de formations professionnelles dans les filières juridiques devrait permettre de modifier progressivement cette approche.

Il ne s'agit pas ici de stigmatiser une discipline, mais plutôt d'essayer de prendre en compte ses spécificités pour démêler dans l'écheveau des arguments, ceux qui tiennent à une véritable spécificité des études juridiques qu'il serait hasardeux de ne pas reconnaître, de ceux qui paraissent plus fragiles. C'est d'autant plus utile que des contre exemples existent de composantes droit qui se sont mobilisées sur le problème de l'accueil et de l'accompagnement des nouveaux étudiants, comme à Saint-Étienne.

2.3.3. L'effet de taille : le rôle des universités de proximité

Plusieurs points peuvent être mis à l'actif des universités de proximité : attraction de nouveaux publics, relation avec le secondaire, suivi des étudiants et professionnalisation.

- **L'attraction des nouveaux publics**

Les universités de proximité ont un rôle spécifique d'attraction de « nouveaux » étudiants vers l'enseignement supérieur en offrant des formations de proximité. Leur existence même est un facteur d'élévation de l'ambition sociale des familles.

Par leur action de promotion dans les lycées, le centre universitaire d'Albi et l'université de Bretagne-Sud assument ce rôle de développement de l'ambition sociale des familles. A Quimperlé en particulier, où de nombreuses familles appartiennent à des catégories socio-professionnelles où la poursuite d'études dans le supérieur se heurte au double obstacle du manque d'ambition sociale et du coût que représenterait l'envoi à Rennes de leurs enfants, l'inscription en université est désormais possible. D'une part le campus de Lorient, directement relié par le train, permet le maintien au domicile parental, d'autre part, l'action de promotion entreprise par l'université contribue à accroître l'ambition sociale des familles en leur faisant oser des études supérieures rendues possibles autant par la proximité géographique que par la forte professionnalisation des études.

De ce fait, les universités de proximité ont souvent un taux de boursiers sur critères sociaux très supérieur à la moyenne. Alors que la proportion des boursiers sur critères sociaux dans les universités s'établit en moyenne nationale à 22,9 %⁵⁵, elle est significativement supérieure dans les universités de proximité de l'échantillon visité. C'est ainsi qu'à l'université d'Artois, elle atteint 41,7 %, soit le taux le plus élevé de France, 41,15 % à Valenciennes, 38 % à l'université du Littoral, 31,8 % à l'UBS, 30 % à Toulon.

Ainsi, les universités de proximité semblent de nature à contribuer positivement à l'attraction de nouveaux publics vers l'enseignement supérieur. En revanche, la capacité à les faire réussir, dépend, elle, non plus seulement de l'implantation géographique de proximité, mais bien de la volonté politique de l'université de mettre en œuvre les moyens correspondants.

▪ **Liaison secondaire/supérieur**

On a vu que le travail spécifique avec les enseignants du secondaire est particulièrement performant à l'université de Marne-la-Vallée (sciences), mais on constate aussi le même souci de la liaison secondaire/supérieur dans des universités comme Littoral Côte d'Opale (sciences) ou encore Bretagne-Sud.

Cette dernière, sous l'impulsion de son président, travaille directement en prise avec son environnement secondaire, le vice-président du CEVU visitant chaque année tous les lycées publics des trois bassins que couvre l'université (Lorient, Vannes, Pontivy) pour y rencontrer, non seulement les responsables (la mission a ainsi pu rencontrer à l'université non seulement les proviseurs des lycées mais également l'inspecteur d'académie et son équipe) mais aussi et surtout les élèves et les familles pour leur présenter l'université, ses formations et les métiers auxquels elle prépare.

▪ **Suivi et encadrement des étudiants**

Le troisième point fort de ces universités tient naturellement à leur taille qui permet une proximité avec les étudiants de nature à faciliter leur suivi et l'intervention en temps utile des différents services en cas de décrochage. Un étudiant de l'université d'Artois a fait remarquer à la mission qu'il avait choisi, après une première année de médecine infructueuse à Lille 2, de se réorienter en biologie à Lens, plutôt qu'à Lille, en raison de la taille humaine de

⁵⁵ Données INFOSUP.

l'université d'Artois qui garantit l'accessibilité des enseignants, la qualité des relations étudiants/enseignants étant dans cette université soulignée par tous.

C'est aussi dans ces universités, lorsqu'elles sont actives sur la question de l'accueil et de l'orientation des nouveaux étudiants, que l'on trouve les dispositifs d'encadrement les plus aboutis. On a déjà cité le dispositif particulier de repérage des décrocheurs et de réorientation en cours d'année mis en place à l'UBS avec deux enseignants référents par étudiant, le suivi des absences et le cycle d'orientation et de consolidation, ainsi que l'année de transition LOTUS à Albi. Les témoignages recueillis auprès des étudiants rencontrés attestent que cet encadrement est vécu très positivement. Tous ont le sentiment d'être pris en charge et parfaitement encadrés ; ils considèrent que c'est une réelle chance pour eux d'appartenir à l'établissement. Au demeurant, on a déjà noté cet avantage à partir des seuls indicateurs de résultats publiés sur le site Infosup, à savoir le taux d'accès, qui mesure les chances qu'a un étudiant d'accéder en 3^{ème} année dans l'établissement ou encore le ratio diplômés sur inscrits en licence en 1 an : pour le premier la performance de Bretagne-Sud s'établit à 71,6 %, très au dessus de la moyenne nationale de 56,8 % et pour le second à 78,3 % pour une moyenne nationale de 63,4 %.

Le même type d'encadrement et de suivi des absences s'observe sur l'antenne de Melun de Paris 2, assorti de rattrapage des cours en cas d'empêchement et de règles précises de comportement que le directeur du centre s'attache personnellement à faire respecter et qui sont comprises comme faisant partie de la formation, ceux qui vont avoir à appliquer la règle devant être les premiers à apprendre à la respecter. L'ensemble permet d'assurer en toutes circonstances une continuité de l'enseignement qui fait partie de l'attractivité du site.

Ainsi, l'effet de taille permet, pour peu qu'on l'utilise, un meilleur encadrement des étudiants au point qu'il a pu être constaté que certains étudiants qui souhaitaient n'être pas trop « encadrés » pouvaient chercher à s'orienter vers de plus grands centres où l'anonymat leur laissait espérer une plus grande liberté dans leur comportement et leur assiduité aux cours...

▪ **Professionnalisation**

Enfin, ces universités de proximité sont souvent très fortement professionnalisées avec des formations construites en phase avec l'environnement économique local. Il en résulte des taux d'insertion professionnelle élevés, généralement bien suivis en terme d'évaluation. On peut à nouveau citer sur ce point Bretagne-Sud qui dispose d'études très complètes et très documentées sur le sujet. Celles-ci alimentent les fiches diffusées aux étudiants mentionnant les taux d'insertion pour chaque formation (généralement aux alentours de 80 %) ainsi que les types de contrats, les durées d'attente de l'emploi et le niveau moyen des rémunérations obtenues. Mulhouse, Artois développent aussi de nombreuses formations professionnelles ou encore le centre de Melun qui a mis en place des formations professionnelles spécifiques en liaison avec la justice, la police et la gendarmerie.

Compte tenu de ces caractéristiques, ces établissements de proximité sont souvent de bons moyens d'accès à l'emploi.

Les universités de proximité, souvent dépréciées pour leur absence de taille critique en matière de recherche, peuvent trouver sur le créneau de l'accueil, de l'orientation et de l'insertion des nouveaux étudiants, un domaine d'excellence favorisé justement par leur « proximité ». Mais ce facteur facilitant ne remplace pas leur nécessaire mobilisation, ce qui explique que l'une de ces universités reste placée en dernière catégorie.

3. Propositions

Plusieurs recommandations sont de nature à faciliter la construction d'une politique d'accueil et d'orientation des nouveaux étudiants dans les universités, centrée sur les deux objectifs initialement fixés par le ministre :

- accroître significativement le succès académique par la réduction du nombre d'étudiants qui quittent le système sans diplôme ;
- améliorer le taux d'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

Quelques-unes de ces recommandations peuvent être mises en œuvre immédiatement. Elles sont de nature à améliorer l'efficacité de certains aspects du système, même sans changement majeur. Toutefois, la mise en œuvre d'une véritable politique nationale de lutte contre l'échec des nouveaux étudiants et d'amélioration de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, implique que soient, au préalable, remplis deux pré-requis, nécessitant l'engagement de réformes lourdes du système d'enseignement supérieur.

La présente partie examinera donc en premier lieu ces pré-requis, avant de formuler des recommandations.

3.1. Les pré-requis de toute politique efficace en matière d'accueil et d'orientation des nouveaux étudiants

Le premier pré-requis concerne **la place accordée à la formation dans l'économie globale du système d'enseignement supérieur**, notamment par rapport à la mission de recherche parallèlement assignée aux universités.

Le second concerne **la nécessité de gérer l'ensemble du système d'enseignement supérieur en croissance** conformément à l'objectif d'arriver à un taux de 50 % d'une classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur.

3.1.1. *Accorder à la mission de formation des universités une importance égale à leur mission de recherche*

A partir du moment où l'obtention du baccalauréat confère à un jeune le droit d'entrer dans l'enseignement supérieur, celui-ci a, non seulement le devoir de l'accueillir, mais encore l'obligation de tout mettre en œuvre pour le faire réussir, quelle que soit la nature de son diplôme. **La mission de formation de l'enseignement supérieur français doit donc être reconnue comme une priorité aussi importante que sa mission de recherche.**

La seule systématisation au sein des établissements et la généralisation à l'ensemble des établissements, des bonnes pratiques recensées au cours de la mission, exige une mobilisation de l'ensemble des enseignants-chercheurs sur l'enjeu de formation. Cette mobilisation n'est possible qu'à la condition que l'ensemble des fonctions que requiert sa mise en œuvre soit correctement défini dans leur statut et valorisé dans leur carrière.

Cela suppose la prise en compte et la valorisation de tâches nouvelles, sur l'ensemble de la chaîne définie par le présent rapport :

- travail sur les contenus et les méthodes d'enseignement, en liaison avec les enseignants du secondaire ;
- travail sur l'ensemble des contenus d'enseignement du segment L, pour en faire systématiquement un niveau ouvrant la possibilité d'accéder à la vie professionnelle, tout en permettant, pour ceux qui en ont la capacité et le souhait, la poursuite d'études en M puis, le cas échéant, en D. Ce travail sur le L devra tenir le plus grand compte de l'évaluation des enseignements et intégrer l'apport des professionnels et des services d'orientation et d'aide à l'insertion ;
- travail personnalisé d'information, d'accueil et d'orientation des nouveaux étudiants, en liaison avec les services professionnels d'orientation et le niveau académique ;
- travail de soutien pédagogique des étudiants dès le S1, par l'intégration dans les cursus de modules d'initiation au travail universitaire, modules de projet personnel et professionnel, supports pédagogiques en ligne, encadrement du tutorat étudiant, systématisation des enseignants référents, avec une limite de 20 étudiants maximum par enseignant ;
- travail d'aide à l'insertion professionnelle, en liaison avec les services concernés, par la mise en place et l'encadrement pédagogique, aussi tôt que possible dans les cursus, de stages professionnels qui permettent l'ouverture au monde du travail et la préparation active à l'entrée sur le marché du travail.

L'ensemble de ces tâches exige beaucoup de temps. Ce temps doit être évalué et pris en compte, non seulement dans la rémunération, mais aussi dans les carrières, si l'on entend attribuer à la fonction de formation des universités une priorité équivalant à leur mission de recherche.

Il est donc illusoire d'espérer qu'un progrès véritable et pérenne puisse être réalisé au plan national tant que n'auront pas été modifiés :

- la **définition des métiers des enseignants et enseignants-chercheurs** de l'enseignement supérieur et **le statut de ces derniers** en application des recommandations déjà formulées par de nombreux rapports (rapport Espéret, rapport Belloc, résolution de la CPU), restés sans suite à ce jour ;
- **le pilotage global du système universitaire**, aujourd'hui dominé par la seule mission de recherche, afin d'accorder une égale importance à sa mission de formation en faisant du segment L un enjeu prioritaire de son action.

La mise en œuvre effective de ce pré-requis bouleverse, à elle seule, l'économie et la culture du système universitaire français. Il suppose donc des réformes lourdes et d'amples

négociations. Celles-ci, pour aboutir, nécessitent la réalisation conjointe d'un second pré-requis.

3.1.2. Fixer des objectifs ambitieux à l'ensemble du système d'enseignement supérieur et lui donner les moyens de les atteindre

L'objectif d'atteindre 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur suppose, à lui seul, un accroissement des moyens consacrés par la Nation à son enseignement supérieur.

Sous réserve d'une étude financière détaillée qui reste à conduire, il apparaît que **la simple généralisation des bonnes pratiques existantes** – même si l'on améliorerait radicalement les modes de gestion des universités – **ne pourra se faire à moyens constants**. Elle exige, elle aussi, un effort d'investissement du pays en faveur de l'encadrement dans l'enseignement supérieur.

L'accroissement des moyens des universités, conforme à l'intérêt du pays et à sa compétitivité, devrait pouvoir être compensé, en partie, par une diminution de la durée moyenne des études, plus élevée en France que dans la moyenne de l'OCDE, en raison, notamment, du poids de l'échec. Il permettrait peut-être, à terme, de conserver le niveau global de l'investissement, actuellement situé dans la moyenne des pays de l'OCDE, mais il exige d'abord une augmentation initiale des moyens en faveur de la lutte contre l'échec. Les universités pour lesquelles la dépense par étudiant est la plus faible de tout le système et qui assument l'essentiel de la charge de l'accueil des nouveaux étudiants, devront voir leurs moyens renforcés. Si l'on entend, par ailleurs, se mettre au niveau des pays les plus avancés, ce niveau global devra être augmenté⁵⁶.

L'augmentation de ces moyens d'encadrement, qui devra porter essentiellement sur les universités, **perdra une grande part de son efficacité si elle n'a pas pour contrepartie une amélioration radicale de la gouvernance des établissements**. Cette amélioration doit être mesurée par des indicateurs fiables et doit donner lieu à des sanctions positives et négatives dans l'attribution des moyens. On a vu que le point commun entre les universités les plus performantes sur l'accueil et l'orientation, est, précisément, la gouvernance.

Poser la question de la gouvernance revient à s'intéresser aux points suivants :

- **l'organisation interne des établissements, essentiellement basée sur des composantes disciplinaires**, les UFR, qui constituent souvent des freins à la modernisation et ont perdu, avec le LMD, une grande part de leur pertinence. Le rôle des disciplines dans la perspective de l'insertion professionnelle et donc de l'offre de formation doit être repensé. Il est probablement très différent de leur rôle dans le domaine de la recherche ;

⁵⁶ DEP – *L'état de l'école* – n° 15, octobre 2005, pp. 64-65.

- **le périmètre des établissements et donc la carte universitaire**, sachant que si la mission de formation bénéficie de l'effet de proximité, la fonction recherche – sauf pour l'émergence et les recherches liées à un tissu économique local – a généralement besoin de concentration. Cette question doit être traitée en prenant en compte la nécessité de la **visibilité internationale des établissements** ;
- **l'autonomie des établissements**, ses moyens (budget global avec une vraie souplesse de gestion et contrôle a posteriori) et son articulation avec la politique nationale (projet d'établissement à dix ans décliné en deux contrats quinquennaux, avec financement sur objectifs régulièrement évalués) ;
- **la relation des universités avec les autres composantes du système global d'enseignement supérieur et de recherche** : système sélectif (grandes écoles, CPGE et STS) et grands organismes de recherche.

C'est donc bien à la question globale de l'économie de ce système que touche la question de l'accueil et de l'orientation des nouveaux étudiants. Ce constat n'a rien de surprenant : il est cohérent avec le diagnostic posé au début du rapport, sur la double exigence à laquelle doit répondre ce système : exigence sociale et démocratique de préparer des jeunes en nombre croissant à l'emploi et exigence croissante de développer une recherche de très haut niveau. Les deux exigences sont, ensemble, indispensables à la compétitivité du pays et à sa cohésion sociale.

Ces deux pré-requis étant établis, la mission est en mesure de faire les recommandations suivantes, de nature à améliorer l'accueil et l'orientation des nouveaux étudiants.

3.2. Recommandations

Les recommandations qui suivent concernent toute la chaîne définie par le rapport depuis la connaissance du public étudiant jusqu'à l'aide à l'insertion professionnelle.

3.2.1. *Bien connaître le public*

Recommandation 1 : Généraliser les outils performants d'analyse et les positionner correctement

Mettre en place dans chaque établissement un outil d'analyse statistique qui lui permette de connaître et d'analyser son public en permanence, en amont, en cours de formation et après (mesure de l'insertion professionnelle) et d'évaluer la pertinence de son offre de formation (contenus d'enseignement et dispositifs pédagogiques de soutien) et de ses dispositifs d'accompagnement (orientation et insertion professionnelle), eu égard à ses publics et à son environnement. La mise en place de ces outils peut se faire :

- soit en dotant chaque établissement d'un service autonome sur le modèle de l'OFIPE (Marne-la-Vallée) ou d'un service rattaché au SCUIO ;
- soit en les mutualisant par site au niveau régional, en incluant le rectorat (projet de Bordeaux) et la Région ;
- soit en mixant les deux dispositifs, comme à Lille.

L'ensemble de ces observatoires devrait pouvoir alimenter une base nationale pilotée par la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), à partir d'un cahier des charges type qui fixerait un minimum requis, chaque établissement étant libre de son mode précis d'organisation.

3.2.2. *Accroître l'efficacité de l'orientation*

La question du service d'orientation concerne les deux ordres d'enseignement, le secondaire et le supérieur. On a vu que, dans le supérieur, les exemples de bon fonctionnement du système impliquaient :

- un bon positionnement du service, dont les missions sont assumées et soutenues par la présidence et le CEVU, et qui doit être partenaire des équipes de formation avec lesquelles il doit interagir ;
- la nomination dans ces services d'un personnel suffisant pour que l'ensemble des profils nécessaires, en termes de compétences statistiques, économiques, psychologiques, soit représenté.

Recommandation 2 : Professionnaliser l'orientation
--

Il s'agit de définir les métiers de l'orientation en fonction des besoins réellement identifiés. Cette professionnalisation doit donner aux intéressés conscience du fait qu'il s'agit d'un métier basé, non seulement sur la connaissance de la psychologie, mais aussi sur la compétence à analyser l'environnement économique, son évolution, ses dimensions régionale, nationale et internationale ainsi que ses règles du jeu. Ces professionnels devront être préparés à restituer ce contexte global non seulement aux familles, aux élèves et aux étudiants, mais aussi aux communautés enseignantes tant du secondaire que du supérieur, chargées de leur transmettre des savoirs adaptés aussi (mais pas uniquement) à cette fin. L'exemple des services des universités qui fonctionnent bien montre que le mélange de personnels de différentes origines et avec des compétences complémentaires peut être un facteur d'efficacité.

3.2.3. *Améliorer la liaison secondaire/supérieur*

Recommandation 3 : Faire de la liaison secondaire/supérieur une priorité académique
--

Engager tous les rectorats à construire, avec les lycées, les universités et les établissements d'enseignement supérieur de leur région, un projet académique comportant :

- l'analyse des publics concernés par l'organisme régional d'observation, d'analyse et d'évaluation ;
- l'analyse de l'ensemble de l'offre de formation post-baccalauréat (lycées, universités et écoles), des débouchés qu'elle assure et des pré-requis qu'elle suppose, en liaison avec le tissu économique régional, les organismes de recherche, les administrations et les collectivités ;
- la mise en place d'un véritable service partagé d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle par la coordination des services rectoraux d'orientation et des SCUIO, sous l'autorité conjointe du recteur et des présidents d'universités. Il permettra de travailler l'information et l'orientation de la fin de 3^{ème} à la sortie de l'enseignement supérieur selon une politique concertée, identifiant les étudiants présentant des fragilités par rapport aux orientations choisies et facilitant le développement de l'ambition universitaire des milieux défavorisés. Cette mesure suppose qu'au niveau de chaque établissement, le SCUIO soit correctement positionné, doté des moyens nécessaires, saisi à la fois de l'information, de l'orientation, des stages professionnels (hors formation continue, mais en liaison avec elle) et de l'insertion professionnelle et correctement intégré au sein des équipes de formation. Le dispositif devra, naturellement, être adapté à la spécificité de chaque établissement ;
- l'identification, discipline par discipline, des besoins de mise en cohérence pédagogique des contenus d'enseignement entre le niveau lycée et la première année du L et la mise en place des équipes mixtes disciplinaires chargées de travailler à l'harmonisation ;
- une information mutuelle adéquate des enseignants du secondaire et du supérieur sur les réalités de leurs niveaux réciproques ;
- une information complète sur les « nouvelles » disciplines et leurs pré-requis, notamment : Droit, Psychologie, Sociologie, Sciences politiques, STAPS, etc. ;
- l'harmonisation inter académique avec les académies limitrophes sur la gestion des vœux des bacheliers en STS et DUT ;
- la mise en place d'un portail régional mutualisé sur le site académique, en liaison avec les outils d'accueil et d'information des établissements et le portail national récemment inauguré ;
- l'évaluation périodique par l'organisme régional d'observation, d'analyse et d'évaluation, en fonction d'indicateurs définis en commun avec les partenaires locaux et les instances ministérielles (DGES, DGESCO, DEPP).

Recommandation 4 : Privilégier l'orientation des bacheliers technologiques et professionnels dans les filières courtes

Dans chaque académie, l'orientation des bacheliers technologiques et professionnels vers les filières technologiques courtes doit être privilégiée pour combattre les effets d'éviction constatés. Les moyens à mettre en œuvre sont les suivants :

- la régulation de l'orientation entre le post-baccalauréat lycées (STS et CPGE) et le L1 des universités, pour permettre une orientation prioritaire des bacheliers professionnels et technologiques vers les STS et les IUT et des bacheliers généraux vers les universités et les CPGE ;
- l'introduction de critères qualitatifs dans les processus d'orientation : les titulaires de baccalauréats technologiques et de baccalauréats professionnels qui s'orientent vers l'enseignement supérieur doivent se voir assurés d'obtenir une place dans une STS, garantie par l'existence, auprès du recteur, d'une commission de recours. La présence des bacheliers technologiques dans les IUT devrait faire l'objet d'un financement incitatif. Une proposition alternative – en rapport avec la modification des programmes des baccalauréats technologiques visant à les rendre plus compatibles avec la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur – tendrait à réserver l'exclusivité de ces formations aux seuls bacheliers technologiques et professionnels, ce qui devrait avoir pour effet de diminuer le nombre des orientations vers les baccalauréats S et ES, en les limitant à la poursuite d'études longues. La première formule est plus facile à mettre en œuvre, car elle ne remet pas en cause l'équilibre entre filières de l'enseignement secondaire ;

Recommandation 5 : Renforcer le rôle des conseils de classe de terminale

Autour du professeur principal, les conseils de classe du lycée doivent constituer de véritables équipes pédagogiques investies dans le suivi et l'orientation des élèves et leur préparation aux études supérieures. Cela exige un renforcement de l'animation de l'équipe par le professeur principal, en développant la concertation entre professeurs au cours des trimestres, par des réunions régulières et une information opérationnelle sur les réalités de l'enseignement supérieur. Il est proposé que, de même que **les conseils de classe** se prononcent, dans les classes de détermination, sur les orientations choisies par les élèves, ils **puissent émettre des avis, en terminale, sur le projet d'orientation de l'élève dans le supérieur**. Ces avis n'auraient pas un caractère contraignant, mais pourraient permettre d'aider les bacheliers et leurs familles à s'interroger en amont et aux universités de repérer, dès l'inscription, certains profils nécessitant une aide à l'orientation et des mesures de soutien.

En cas d'écart entre le choix d'orientation et la recommandation du conseil de classe, un entretien individuel serait organisé par l'université.

Cette proposition n'a de sens que si fonctionne véritablement la bonne information des enseignants du secondaire sur les conditions nécessaires à la poursuite d'études universitaires.

3.2.4. *Introduire des critères qualitatifs dans le pilotage de l'offre de formation*

Quelles que soient les priorités nationales définies au niveau gouvernemental, elles devront se traduire par des priorités budgétaires permettant de faire suffisamment pression sur le système dans son ensemble pour l'amener à correspondre aux besoins identifiés. On peut ainsi recommander :

Recommandation 6 : Privilégier le critère de l'insertion professionnelle dans l'examen des habilitations
--

Tenir compte, dans les habilitations, des capacités des formations proposées à déboucher sur l'emploi à partir de l'évaluation des enseignements.

Une mise en garde est cependant nécessaire. En effet, l'évaluation systématique des enseignements est une nécessité absolue mais qui présente le risque d'une approche utilitariste réductrice, qui peut contrevenir à l'indispensable maintien de recherches et d'enseignements, producteurs de connaissances nouvelles et de développements culturels dont l'utilité directe en termes de métiers peut être faible au départ, mais qui contribuent de façon décisive au rayonnement culturel du pays. De ce point de vue, et à titre d'exemple, on ne saurait trop insister sur l'importance primordiale qu'il convient d'accorder aux études littéraires d'un triple point de vue : fonctionnel (la demande d'une meilleure maîtrise de la langue est généralisée), culturel (le rayonnement du pays repose largement sur l'émergence de spécialistes de ces domaines : critiques, écrivains, penseurs) et humaniste (elles ne peuvent qu'améliorer la performance de tous ceux qui sont appelés à encadrer des personnels). L'évaluation des filières et des enseignements doit donc se garder d'un utilitarisme étroit.

Recommandation 7 : Valoriser dans les financements l’effort social et pédagogique

Mettre en place un financement différencié permettant de soutenir l’effort pédagogique des établissements en attribuant un plus fort coefficient de financement pour les étudiants issus de baccalauréats correspondant à un contenu d’enseignement mal adapté à l’enseignement supérieur ainsi que les étudiants boursiers, afin de dégager des moyens supplémentaires au service de leur réussite. Le différentiel devra être suffisant pour couvrir les besoins pédagogiques et inciter les établissements à accompagner et faire réussir ces publics, conformément à l’obligation définie précédemment. Cette proposition ne fait que prendre en compte le fait que ces étudiants requièrent un investissement plus lourd en termes pédagogiques, dont la mission a mis en évidence de multiples exemples. Un effort particulier devra être apporté à l’intégration par ce biais, des bacheliers technologiques dans les IUT.

3.2.5. Adapter l’offre de formation du L à l’exigence d’une sortie qualifiante

Recommandation 8 : Penser les cursus du L en termes de débouchés autant qu’en termes de disciplines

Profiter de la mise en place du LMD pour faciliter les cursus pluridisciplinaires qui favorisent l’élargissement des perspectives d’embauche. Ils devraient permettre d’éviter l’enfermement dans une discipline, condamnant à un éventail trop restreint de métiers ou à des métiers dont les conditions d’entrée sont très sélectives (enseignement) ou nécessitent des compétences que la discipline, à elle seule, ne peut faire acquérir. Globalement le LMD a plus souvent été pensé comme DML en privilégiant une approche recherche alors que la très grande masse des étudiants du L n’est pas destinée à s’y consacrer.

Recommandation 9 : Les licences professionnelles ne donnent pas droit à une poursuite d’études

Afficher clairement que les licences professionnelles ne peuvent donner droit à une poursuite d’études en master, y compris en master professionnel, dont l’appellation « professionnel » ne recouvre pas la même réalité que celle des licences du même nom. C’est, en effet, à ce stade que la liaison enseignement/recherche prend tout son sens et que l’on entre dans des études longues auxquelles seules les licences générales peuvent permettre de prétendre. Cette proposition complète la précédente en faisant du L une voie de détermination entre études universitaires courtes, menant à la vie active et études universitaires longues. Elle correspond

à la réalité de la pratique constatée dans plusieurs universités. Elle prend en compte le fait que des études universitaires longues exigent des pré-requis spécifiques. Elle tend à rendre aux licences générales leur caractère propre et à permettre un choix clair en L2.

Recommandation 10 : Supplément au diplôme

Mettre en place systématiquement le supplément au diplôme, prévu par le dispositif LMD, indispensable tant à la mobilité européenne qu'à une description, opérationnelle pour les employeurs, des connaissances et compétences sanctionnées par le diplôme. Cela suppose l'évaluation correcte des contenus d'enseignement.

Recommandation 11 : Une évaluation systématique des enseignements

Systématiser l'évaluation des enseignements prévue par les textes, en s'appuyant, non seulement sur une enquête de satisfaction des usagers, mais aussi sur une analyse quantifiée des résultats de l'enseignement en termes de connaissances acquises et de compétences maîtrisées et reconnues par la poursuite d'études réussies ou par la qualité de l'insertion professionnelle.

Recommandation 12 : Systématiser et généraliser les bonnes pratiques existantes

Un principe doit être rappelé d'emblée : **plus un étudiant est fragile au regard des études qu'il entreprend, plus il doit être encadré et plus les dispositifs mis en œuvre doivent être directifs**. L'autonomie ne se décrète pas, elle se construit. Les idéologies diverses qui sous couvert de respect absolu d'une liberté très abstraite ou, au rebours, de garantie de l'excellence conduisent à laisser faire, pénalisent en premier lieu ces étudiants là, qui forment, *a priori*, une part importante des « nouveaux » étudiants.

Enfin, si toutes ces propositions ne sont pas forcément applicables à tous les établissements ni forcément souhaitables dans toutes les disciplines, aucune n'est infaisable *a priori*, puisque toutes ont été observées sur le terrain. Il s'agit d'une liste de bonnes pratiques dont les auteurs sont les universités elles-mêmes.

- *Dans le domaine de l'information et de l'accueil*
 - *Penser les outils en fonction des utilisateurs*, notamment les plaquettes d'information, mais aussi les sites Web, pour en faire des outils interactifs de pré orientation, comportant une information adéquate sur les pré-requis, les taux de réussite et les débouchés effectifs ;
 - *Généraliser les journées portes ouvertes* en y impliquant l'ensemble de la communauté universitaire avec l'appui effectif des rectorats, des proviseurs de lycées et des professeurs principaux ;
 - *Organiser en commun avec le rectorat un salon régional des métiers et des formations*, voire des salons départementaux, en visant les publics lycéens dès la seconde (classe de détermination) et en invitant les lycées à y préparer leurs élèves ;
 - *Mettre en place des chaînes cohérentes d'inscriptions administratives* comprenant l'ensemble des services à l'étudiant, les associations étudiantes et des dispositifs d'entretiens individuels, pour des publics ciblés permettant d'éventuelles réorientations en STS en vertu d'accords avec les lycées ;
 - *Généraliser le tutorat d'accueil* en liaison avec les associations étudiantes qui devraient s'en faire le relais.

- *Dans le domaine de la lutte contre l'échec*
 - *Organiser des sessions de pré rentrée*, partout où c'est possible et souhaitable, comportant tests et séances de remises à niveau obligatoires pour les étudiants ;
 - *Généraliser le tutorat étudiant*, encadré par des enseignants-chercheurs et pleinement intégré à l'équipe pédagogique qui lui définit sa mission et veille au respect de celle-ci. Rendre ce tutorat obligatoire pour les étudiants présentant des fragilités eu égard au cursus choisi. Veiller à une information adéquate des étudiants, notamment par le relais des associations étudiantes ;
 - *Mettre en place un système rigoureux de repérage des décrocheurs* en comptabilisant les absences aux TD, en mettant en place des enseignants référents avec un maximum de 20 étudiants par enseignant et en assurant un traitement individualisé pour faire le départ entre ceux qui décrochent par difficulté (qu'il faut récupérer, soutenir ou réorienter) et ceux qui décrochent parce qu'ils ont trouvé un emploi ou ont changé de projet ;
 - *Mettre en place des dispositifs de rattrapage*, fondés sur des cursus adaptés visant à rentrer dans le cursus commun progressivement, plutôt que des années ou semestres zéro qui allongent les études. Rendre ces dispositifs obligatoires pour les

étudiants qui en ont besoin. Le cas échéant, mettre en place au second semestre des cycles de réorientation en liaison avec les services de la formation continue sur le modèle de ce qui a pu être vu à l'université de Mulhouse ;

- *Mettre en place les modules d'initiation au travail universitaire*, incluant les services documentaires, en parallèle ou en premier stade du projet personnel et professionnel et les rendre obligatoires ;
 - *Privilégier les enseignements en groupes restreints en L1*, permettant de mieux encadrer les étudiants et de repérer les décrocheurs. Introduire progressivement les amphithéâtres à partir du S2, voire du L2, tout en développant les modules d'initiation au travail universitaire ;
 - *Accroître l'offre pédagogique en ligne*, avec, non seulement des contenus de cours et de TD, mais aussi des exercices corrigés, une véritable progression et des forums mettant en liaison étudiants et enseignants. Assurer l'ouverture de salles d'ordinateurs en self service avec présence de moniteurs pour permettre aux étudiants qui ne disposent pas d'un ordinateur d'y accéder facilement, avec, si besoin, définition d'étudiants prioritaires pour cet accès ;
 - *Donner toute leur place aux services d'orientation* au sein des équipes de formation constituées au niveau soit des domaines, soit des mentions en veillant à les articuler avec les équipes pédagogiques, constituées au niveau des parcours et encadrant le tutorat.
- *Dans le domaine de l'aide à l'insertion professionnelle*
 - *Généraliser et rendre obligatoires, dès le S1, les modules de projet personnel et professionnel*, y associer enseignants-chercheurs, responsables des formations et SCUIO, les valoriser en termes d'ECTS ;
 - *Multiplier les stages professionnels intégrés à tous les cursus*, encadrés et suivis, permettant très vite des réorientations en cas d'inadaptation au métier et valorisant les études ;
 - *Favoriser l'intervention des professionnels* dans toutes les formations, y compris générales, aussi bien pour le développement de l'offre de formation que pour la conception des maquettes et la formation aux métiers. Multiplier les occasions de rencontres avec des professionnels.

La plupart de ces propositions sont déjà réalisées dans un certain nombre d'universités visitées. Toutefois, elles doivent faire l'objet d'une adaptation par les établissements en fonction de leur public.

La simple mise en œuvre de ces bonnes pratiques au sein d'une politique nationale, exigera de dégager les moyens matériels et humains nécessaires et de lever les obstacles structurels, ne serait-ce que pour les pérenniser autrement que par le bénévolat. Elle renvoie donc aux réformes plus profondes, signalées plus haut au titre des pré-requis.

A handwritten signature in black ink, featuring a long horizontal stroke followed by a diagonal line and the word "Simon" written in a cursive script.

Thierry SIMON

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive "F" and "W" followed by a vertical red line.

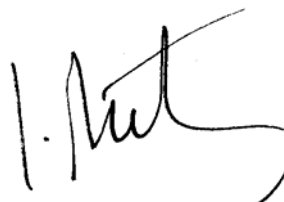
Françoise BOUTET-WAISS

A handwritten signature in black ink, consisting of the letters "F", "Y", and "C" in a stylized, cursive font.

François-Yves CANEVET

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive "B" and "D" followed by a vertical red line.

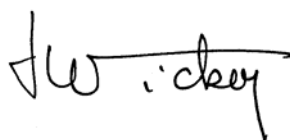
Bibiane DESCAMPS

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive "L" and "D" followed by a vertical red line.

Lucienne DUTRIEZ

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive "P" and "S" followed by a vertical red line.

Philippe SAUVANNET

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive "B" and "W" followed by a vertical red line.

Brigitte WICKER

Annexes

Annexe 1 : Protocole de la mission

Annexe 2 : Listes des personnes et organismes rencontrés

Annexe 3 : Annexes thématiques

- 3.1. Une politique globale de lutte contre l'échec
- 3.2. Les dispositifs de rattrapage
- 3.3. Les dispositifs de réorientation
- 3.4. Le tutorat d'accompagnement
- 3.5. Les enseignants référents
- 3.6. Le projet personnel et professionnel
- 3.7. Une nouvelle approche méthodologique centrée sur l'apprentissage d'une discipline

Annexe 4 : Analyse d'une filière surnuméraire – Les STAPS –

Annexe 5 : Gouvernance des universités

Paris, le 30 novembre 2005.

Inspection
générale
de l'administration
de l'éducation
nationale
et de la recherche

LE CHEF DU SERVICE

PROTOCOLE DE MISSION

ACCUEIL ET ORIENTATION DES NOUVEAUX ÉTUDIANTS DANS LES UNIVERSITÉS

Références
TS/SG

n° 05-374

Affaire suivie par
Thierry Simon

Téléphone
01 55 55 34 45

Télécopie
01 55 55 10 01

Mél.
thierry.simon
@education.gouv.fr

107 rue de Grenelle
75357 Paris 07 SP

Thème de la mission :

- L'accueil et l'orientation des nouveaux étudiants dans les universités
- L'orientation des étudiants en échec en fin de première année

Demandeur :

M. le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (lettre de mission des inspections générales pour l'année 2005-2006, en date du 8 septembre 2005, publiée au B.O. n° 33)

Équipe chargée de la mission :

- Coordonnateur : Thierry Simon
- Participants : Françoise Boutet-Waiss, Bibiane Descamps, Lucienne Dutriez, Brigitte Wicker, François-Yves Canevet, Philippe Sauvannet

Objet de la mission :

La mission analysera l'ensemble des dispositifs existants en matière d'information d'accueil, d'accompagnement pédagogique et d'orientation à l'intention des nouveaux étudiants et des étudiants en échec en fin de première année au regard de deux objectifs :

- La réussite académique
- L'insertion professionnelle

Dans ce cadre, elle sera amenée à s'interroger sur l'ampleur des échecs tant académiques (abandon sans diplôme) que de reconversion ou d'insertion (difficulté à déboucher sur un emploi) en fonction de l'offre de formation des établissements. Elle étudiera particulièrement les filières qui paraissent attirer plus de candidatures qu'elles ne peuvent offrir de débouchés réels et sur les efforts qui sont faits pour en informer les étudiants et les familles.

La mission examinera en outre, comment cette information est organisée par les établissements en liaison avec les rectorats et les lycées avant le passage du baccalauréat afin de prévenir, dès ce niveau les échecs prévisibles et d'orienter les choix des lycéens vers les filières correspondant le mieux à leur profil et améliorer la liaison secondaire/supérieur (avec une attention particulière portée à des dispositifs comme RAVEL pour la préinscription). Elle examinera également les dispositifs complémentaires existants (salons, journées portes ouvertes).

De la même manière, la mission s'interrogera sur la capacité des universités à connaître de manière fine le profil de leurs nouveaux étudiants et à les orienter en fonction de cette connaissance. Plus largement elle analysera les dispositifs de suivi du devenir des étudiants au sein de l'université et au moment de leur insertion. Elle examinera la réalité des dispositifs d'encadrement pédagogique et de soutien des étudiants en difficulté ainsi que leur utilisation pour optimiser l'orientation des étudiants.

Enfin, la mission étudiera l'effort des établissements pour concevoir leur offre de formation dans une perspective d'insertion professionnelle. A ce titre, elle s'intéressera à tous les dispositifs tendant à favoriser l'implication de professionnels dans la définition des contenus d'enseignement, les stages en cours d'étude chez des employeurs potentiels et plus généralement la connaissance et les liens que les établissements auront pu tisser avec leur environnement économique ainsi que les moyens matériels et humains qu'ils y consacrent.

Sur tous ces points, la mission sera conduite à étudier, autant que faire se peut, les modifications introduites par la réforme du LMD et, le cas échéant par la mise en œuvre de la LOLF.

Périmètre de la mission :

- Universités françaises et plus spécifiquement leurs services de vie étudiante, d'accueil, d'information, d'orientation et d'aide à l'insertion, mais aussi les responsables des formations de premier cycle tant au niveau central qu'au niveau des composantes.

Les universités à visiter sont choisies en fonction de critères (voir liste en annexe) :

- géographiques : répartition sur le territoire national, Paris/province;
- de disciplines et filières : l'échantillon devra permettre d'examiner les situations en fonction des différentes disciplines (sciences, santé, droit/économie/gestion, lettres/sciences humaines...) avec ou sans IUT ;
- de taille : grands centres, universités de taille moyennes, petites universités ou antennes.

Personnes à rencontrer, services ou organismes à voir

Outre les universités, objets de l'étude, la mission rencontrera :

- Rectorats des académies correspondantes (y compris le vice chancelier de Paris).
- Directions du ministère (DES, DEP)
- ONISEP
- CPU
- Organisations étudiantes représentées au CNESER
- Organisation d'employeurs (MEDEF)
- Conférence des directeurs de SCUIO
- Organismes conduisant des études sur l'insertion des diplômés (notamment
- l'APEC)
- Tout organisme ayant conduit des études sur le sujet (mission parlementaire, OVE, CEREQ...)

Ressources documentaires disponibles

Contrats des universités, le cas échéant, rapport d'auto évaluation des universités, réponse des établissements concernés au questionnaire de l'OVE sur les politiques de vie étudiante, rapport parlementaire de Mme Tharin, députée du Doubs, sur l'orientation et la réussite scolaire, études menées par des universitaires sur le sujet (M. Felousis, M. Filatre), rapports de l'OCDE, rapports de divers organismes nationaux ou internationaux sur la réussite académique dans l'enseignement supérieur et sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur...

Personnes pouvant être consultées sur la question

M. Felousis (Bordeaux 2)

M. Filatre (Toulouse 2)

Mme Musselin (FNSP)

Contraintes ou limites de la mission :

Sans objet

Résultats, délais : octobre/novembre : entretiens avec les directions d'administration centrale, les organisations étudiantes, les organismes nationaux (MEDEF, APEC, AFIO, ONISEP, OVE, CPU etc...)

Décembre à mars : missions dans les universités et les rectorats

Avril / Mai : mise en forme et rédaction du rapport

Le rapport devrait être remis le 15 mai au chef du service.

Des réunions du groupe ont lieu chaque mois pour faire le point de l'état d'avancement des travaux. Elles donnent lieu à des comptes rendus écrits.

Missions complémentaires en cours ou prévues :

Sans objet

Points sur lesquels des recommandations sont attendues :

- exemples de bonnes pratiques à modéliser,
- amélioration des dispositifs nationaux de pilotage et d'évaluation
- amélioration des dispositifs des universités, des rectorats et des EPLE ;
- recommandations éventuelles d'études complémentaires ou d'orientation de politique générale.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Thierry BOSSARD', is written over a horizontal red line.

Thierry BOSSARD

ANNEXE

LISTE DES UNIVERSITES ET RECTORATS CONCERNÉS PAR L'ENQUETE

Universités	Rectorats
Paris 2	Paris
Paris 6	Créteil
Paris 7	Toulouse
Paris 12	Lille
Marne-la-Vallée	Orléans-Tours
Lille 1	Lyon
Lille 2	Rennes
Lille 3	Strasbourg
Littoral Côte d'Opale	Nice
Valenciennes	
Arras-Artois	
Toulouse 1	
Toulouse 2	
Toulouse 3	
Centre universitaire de formation et de recherche Jean-François Champollion à Albi	
Tours	
Saint Etienne	
Bretagne Sud Lorient Vannes	
Mulhouse Haute Alsace	
Toulon-Var	

Listes des personnalités rencontrées

- M. ARROUS, directeur du SCUIO, université Strasbourg 3
- Mme DURU-BELLAT, chercheur IREDU
- M. FILATRE, enseignant-chercheur à Toulouse 2
- M. FORESTIER, président du conseil d'administration du CEREQ
- M. PETIT, président du comité du suivi licence

Liste des services et organismes rencontrés

- AFIJ
- APEC
- CEREQ
- Conférence des directeurs de SUIO
- Conférence des présidents d'université
- Direction de l'évaluation et de la prospective
- Direction de l'enseignement supérieur
- HCEEE
- Observatoire de la vie étudiante
- ONISEP
- MEDEF

Organisations étudiantes représentées au CNESER

- UNEF
- FAGE
- UNI
- PDE

La mission a pu rencontrer tous les recteurs et tous les SAIO concernés des académies prévues au protocole, sauf pour l'académie de Paris, ainsi que des proviseurs de lycée.

Dans les universités, la mission a rencontré l'équipe de direction, les services d'orientation et d'insertion, les OVE, des responsables de formation, des étudiants.

Annexes thématiques

Annexe 3.1. : Une politique globale de lutte contre l'échec

- Exemple de l'université Bretagne-Sud

Annexe 3.2. : Les dispositifs de rattrapage

- Exemple de l'université Paris 12
(UFR administration et échanges internationaux)
- Exemple de l'université Lille 1

Annexe 3.3. : Les dispositifs de réorientation

- Exemple de l'université de Mulhouse Haute-Alsace

Annexe 3.4. : Le tutorat d'accompagnement

- Exemple de l'université de Mulhouse Haute-Alsace
- Exemple de l'université Lille 2 (UFR de médecine)

Annexe 3.5. : Les enseignants référents

- Exemple de l'université Paris 6
- Exemple de l'université Toulouse 3 (UFR des sciences)

Annexe 3.6. : Le projet personnel et professionnel

- Analyse du projet personnel et professionnel
et application dans quelques universités
- Nouvelle approche méthodologique appliquée à une discipline

Annexe 3.6. : Exemple d'une nouvelle approche méthodologique centrée sur l'apprentissage d'une discipline

Annexe 3.1.

UNE POLITIQUE GLOBALE DE LUTTE CONTRE L'ECHEC

Exemple de l'université de Bretagne-Sud (UBS)

En L1 sciences et technologies, l'étudiant est suivi par deux enseignants appelés tuteurs, dont un est le référent pour le module MTU (méthodologie du travail universitaire). Chaque étudiant bénéficie de trois entretiens obligatoires au cours de la première année, mais le tuteur peut provoquer d'autres entretiens, comme l'étudiant peut en solliciter de son côté.

- Le premier entretien est conduit par les deux tuteurs en septembre lors de la semaine de prérentrée. Il a pour objet d'expliciter le rôle du tuteur et du contrat pédagogique à remplir par l'étudiant (choix de UE), de donner un certain nombre d'outils favorisant la réussite (assiduité, travail régulier, contrôles continus) et de déceler à travers une fiche étudiant (baccalauréat obtenu, projet) si l'étudiant se range dans une catégorie fragile méritant une attention plus soutenue.
- Le second entretien, en fin de S1, permet d'aider l'étudiant à remplir le contrat pédagogique du S2. Il a un rôle très important dans l'orientation ou la réorientation à travers l'examen des résultats du premier semestre et permet de déterminer avec l'étudiant s'ils sont en adéquation avec le projet annoncé. En cas de difficultés et selon le degré de gravité, des propositions de remédiation sont envisagées : poursuite avec surveillance par le tuteur ou inscription au Cycle d'Orientation et de Consolidation (COC) avec le concours du SUIO et avec mise en œuvre dès le S2 en vue d'une réorientation l'année suivante.
- Le troisième entretien en fin de S2 permet de faire le bilan de la première année.

Dans le dispositif d'accompagnement, la prévention des abandons est une donnée importante que cette université traite par un contrôle de l'assiduité des étudiants. Il est réalisé par les enseignants à différents moments et selon une procédure mise au point avec le SUIO, lequel intervient en cas d'absences multiples. Un premier pointage est effectué lors du premier entretien de tutorat du S1, puis d'autres pointages sont faits à certains cours, systématiques aux TP, aux TD du MTU, auxquels la présence est obligatoire, aux quatre séances du S1 et lors des contrôles continus et des examens de fin de semestre. Les TD sont aussi l'objet de contrôles réguliers. Ces contrôles peuvent déclencher un entretien par le tuteur référent. Sur la base de deux ou quatre absences constatées, selon l'UFR, le nom des étudiants absents est signalé au SUIO qui intervient alors auprès d'eux dans le cadre de sa mission de prévention contre les décrochages (téléphone, courrier, rendez-vous avec le COP afin d'offrir une autre voie de formation).

Parmi les unités d'enseignement obligatoires, la méthodologie de travail universitaire (MTU) de 1h par semaine au semestre S1 constitue aussi un moyen de lutte contre les échecs et les abandons tout en favorisant l'adaptation des étudiants à l'université. Ce module comprend, par exemple, au-delà des séances sur la recherche documentaire, une méthode pour les notes de synthèse (le vice-président des étudiants dit les utiliser encore en L3), une réflexion sur la pertinence du choix de la filière et sur le projet personnel et professionnel lors de conférences sur les métiers (par exemple pendant huit lundis pour l'IUT).

Depuis cinq années, l'UBS a fondé sa lutte contre l'échec sur la détection en première année (UFR et IUT) des étudiants en difficulté ou qui s'interrogent sur leur choix. Elle est corrélée à une remédiation possible à travers le cycle d'orientation et de consolidation (COC), mis au point ensemble par les enseignants et la directrice du SUIO. Ce dispositif a nécessité un partenariat avec les lycées pour les réorientations en BTS et un suivi grâce à un comité de 9 membres qui se réunit une à deux fois l'an et qui est garant du fonctionnement de ce cycle. C'est le tutorat (enseignants référents) qui permet de déceler les difficultés. L'inscription au COC est soumise à l'avis favorable d'un jury et/ou du responsable de la filière ou de la directrice du SUIO et à un engagement signé par l'étudiant qui rappelle, notamment, les conditions de fonctionnement et les règles d'assiduité qui ne souffrent aucune exception non justifiée. Ce cycle, de huit à neuf semaines pendant le semestre S2, est sanctionné par un examen final qui permet une certification, utilisable pour une réorientation, mais ne peut, en aucun cas, valoir d'équivalence universitaire. Les enseignements, dispensés en dehors des filières, sont des remises à niveau dans certaines matières et s'organisent autour de trois cours obligatoires et de cinq cours optionnels. Un stage d'un mois en milieu professionnel après le cycle est fortement conseillé. En outre, le cycle comprend des séances d'information pour définir un nouveau projet professionnel et une aide à l'établissement d'un dossier de candidature.

La centaine d'étudiants que compte chaque année le COC s'oriente, pour les 2/3, vers des filières courtes : IUT et BTS (certains poursuivent ensuite en licence), vers des études paramédicales ou sociales, vers les concours de la Fonction publique ou vers la vie active. Rares sont ceux qui n'ont pas de solution. Une enquête effectuée auprès de ces étudiants atteste que ce dispositif est apprécié de ceux qui en ont bénéficié et qu'il est adapté aux études ultérieures.

La lutte contre l'échec se prolonge à l'UBS par une politique sociale, partant du principe que les difficultés ont un effet négatif sur les résultats. C'est à travers la Maison des étudiants (MDE) que des actions sont engagées à cette fin. La MDE est le lieu unique où se traitent les aspects sociaux : bourses, logements....comme les aspects culturels ou sportifs de la vie étudiante. Elle propose des petits jobs compatibles avec les études (financement du logement) grâce à la mise en relations des candidatures avec les fichiers « d'emplois » : cours de l'association « coup de pouce »⁵⁷, cours particuliers, nursing... Le vice-président CEVU est en pourparlers avec les lycées pour réserver des postes d'assistants d'éducation à mi-temps aux étudiants de l'UBS.

⁵⁷ 1 000 élèves ont été encadrés par les étudiants depuis 5 ans.

Les résultats parlent d'eux-mêmes : si l'on se réfère aux seuls indicateurs de résultats publiés sur le site INFOSUP, à savoir le taux d'accès, qui mesure les chances qu'a un étudiant d'accéder en 3^{ème} année dans l'établissement, la performance de Bretagne Sud s'établit à 71,6 %, très au dessus de la moyenne nationale de 56,8 % ou encore le ratio diplômés sur inscrits en licence en 1 an pour lequel la performance de Bretagne Sud est de 78,3 % pour une moyenne nationale de 63,4%.

On a donc là un dispositif complet de lutte contre le décrochage qui met en œuvre de façon concertée et articulée une série de moyens importants : enseignants référents, suivi des absences, module de méthodologie du travail universitaire et procédures de remise à niveau et de réorientation ainsi que des mesures sociales.

Annexe 3.2.

LES DISPOSITIFS DE RATTRAPAGE

Exemple de l'université Paris 12 dans l'UFR AEI (Administration et échanges internationaux)

La prise en charge pédagogique des étudiants s'appuie sur trois éléments : une offre en L1 fondée sur le profil antérieur du bachelier et une organisation particulière de l'enseignement, des équipes pédagogiques chargées du suivi des étudiants, une orientation progressive des étudiants.

Lors de l'inscription en L1, l'UFR propose des parcours spécifiques tenant compte du baccalauréat d'origine de l'étudiant et de son projet professionnel, ce qui signifie qu'elle s'est engagée dans une sorte de rattrapage à partir des manques constatés dans tel ou tel cursus scolaire antérieur. Ainsi, les étudiants bacheliers STT sont inscrits en techniques d'expression et pendant les deux semestres, l'accent est mis sur la rédaction, le résumé de texte et la prise de notes. Ceux issus du baccalauréat ES bénéficient au premier semestre de cours de méthodologie juridique (dissertation de droit, maîtrise de plan, commentaire d'arrêts (lecture juridique) et au second semestre de cours de méthodologie historique (résumé, synthèse, travail en groupe, rédaction de document électronique). Enfin, une formation spécifique en langues étrangères (cultures et civilisations) est dispensée aux bacheliers ayant de bonnes notes en langues afin de préparer leur stage à l'étranger.

Une organisation particulière de l'enseignement est prévue à l'entrée à l'université. Partant du constat que le tutorat ne profitait qu'aux bons étudiants, l'enseignement a été conçu, depuis 5 ans, autour de classes de type lycée avec des cours communs et des TD dans toutes les matières. La présence de l'étudiant aux TD est contrôlée et l'absence non justifiée à deux reprises aux TD est sanctionnée par une exclusion et l'absence de note pour la matière en cause.

Ce sont les équipes pédagogiques qui ont décidé ensemble du dispositif pédagogique décrit ci-dessus. Elles sont organisées de façon pyramidale avec un seul directeur des études pour l'UFR, assisté par des responsables pédagogiques par domaine : un au niveau licence et deux au niveau master. Ceux-ci sont eux-mêmes assistés par des directeurs d'études adjoints : deux en licence (un en L1 et un en L2 et L3). L'encadrement pédagogique est bien plus développé au niveau master puisqu'il existe à la fois un responsable pédagogique et un directeur adjoint des études pour chaque master, ce qui porte leur nombre à quatorze (2×7).

L'UFR tire une certaine satisfaction de cette organisation grâce à la réussite des bacheliers STT qui représentent en DESS un effectif de 13 % des diplômés, alors que la moyenne nationale est de 2 % même si les bacheliers professionnels continuent à avoir des difficultés à suivre un enseignement universitaire aussi poussé.

Exemple de l'université Lille 1

Deux parcours aménagés ont été mis en place, l'un pour les sciences exactes et les sciences de l'ingénieur (parcours A), l'autre en sciences de la vie, de la terre et de l'environnement (parcours B), selon le dispositif suivant :

L'aménagement concerne les trois premiers semestres, les étudiants ayant vocation à rejoindre le cursus normal en S4. Au cours du S3, les étudiants du parcours aménagé suivent les options avec ceux du parcours classique, ce qui favorise leur intégration en douceur au S4. Ils restent dans le même bâtiment. Ces parcours sont fortement conseillés aux bacheliers ST et aux titulaires d'un DAEU, par le biais des entretiens d'orientation organisés après l'étude des dossiers d'orientation pédagogique (DOP). 90 % des bacheliers ST suivent le parcours aménagé, auxquels s'ajoutent un ou deux bacheliers professionnels. Chaque parcours comprend 60 étudiants. En principe, tous les volontaires parmi les nouveaux inscrits peuvent être accueillis, plus des candidats à des BTS en alternance qui n'ont finalement pas été ouverts par le rectorat. L'adaptation est prévue pour ne laisser en dehors du dispositif aucun volontaire parmi les prioritaires.

Les enseignements ont un volume global supérieur au parcours classique et se déroulent en petits groupes d'une trentaine d'étudiants, avec une méthodologie adaptée et des mesures particulières d'accompagnement, ainsi qu'une aide à l'orientation. Le contrôle des connaissances s'effectue sous forme de contrôle continu en S1 et S2, sous forme de contrôle continu et de partiels en S3 et S4, selon les UE. Les étudiants peuvent, pour certains enseignements, bénéficier d'un tutorat. Des supports pédagogiques multimédia sont en cours de réalisation pour une aide à l'apprentissage. Un suivi global de l'étudiant est mis en place grâce à une équipe pédagogique qui organise des entretiens individuels tout au long de l'année.

Un enseignant référent par groupe assure le suivi. Les enseignants qui reçoivent les étudiants en entretien personnalisé reçoivent 50 heures de cours complémentaires. L'université assure le financement sur ses propres moyens, il s'agit pour elle d'un choix prioritaire. La présence est obligatoire, sous peine de basculement en parcours classique (qui a concerné moins de 10 étudiants sur 120).

Cette formule a été mise en place en 2004-2005 : les S3 spécifiques intègrent actuellement le S4 normal, après avoir eu de bons résultats en S3. Sur un des parcours aménagés, beaucoup d'étudiants se destinent au professorat des écoles. Ils sont pris en charge, selon une pédagogie par projets, par des enseignants volontaires (qui enseignaient auparavant en DEUG par unités capitalisables et au DAEU) : il s'agit ici d'assurer l'intérêt pour les sciences des futurs professeurs de écoles, ce qui devrait avoir des répercussions sur la motivation des élèves pour ces disciplines.

Annexe 3.3.

LES DISPOSITIFS DE REORIENTATION

Exemple de l'université de Mulhouse Haute-Alsace

Les cadres universitaires, y compris le responsable du service de la formation continue (SERFA) se sont préoccupés, il y a déjà 10 ou 12 ans du taux important d'échecs dans certaines disciplines (langues, AES, histoire). Le responsable du SERFA (service qui a pris en charge ces formations) a d'abord « cherché à identifier des portes de sortie débouchant sur un emploi assuré », tels :

- concours d'assistant de service social, éducateur de jeunes enfants et concours d'éducateur spécialisé ;
- concours d'entrée des instituts de formation en soins infirmiers.

Une sélection des étudiants est opérée dans le but d'éviter un deuxième échec, sélection qui tourne, notamment, autour de la motivation du candidat⁵⁸ (un candidat sur deux est retenu pour suivre la formation). Elle est effectuée suffisamment tard pour que l'étudiant ait pris conscience de son besoin de réorientation et accepte d'abandonner ses études initiales. La formation a lieu en cours de journée, pendant 1,5 mois (100 à 150 H), sans changement de statut pour les étudiants, les dépenses étant prises en charge sur le budget global de l'université. Les résultats sont très positifs⁵⁹ :

Années	Présents aux tests	Admis à la préparation	Présents en formation	Admis en école	% Admis/présents
<i>Concours d'entrée écoles d'éducateurs (jeunes enfants et spécialisés) et assistant social</i>					
2003-04	43	23	19	8	42
2004-05	36	25	23	8	35
<i>Concours d'entrée des instituts de formation en soins infirmiers</i>					
2003-04	39	17	13	10	77
2004-05	36	15	14	12	86

Un deuxième projet a ensuite été mis en place concernant cette fois la préparation aux concours administratifs de catégorie B. Les projets sont plus diversifiés et les résultats plus aléatoires. Les formations sont délivrées en « cours du soir » car l'étudiant ne doit pas abandonner la formation dans laquelle il est inscrit. Si un surcroît de travail est généré dans un premier temps c'est aussi une « sortie en douceur » du monde universitaire ou une remise à niveau.

⁵⁸ Certains s'étaient inscrits à l'université après un échec au concours.

⁵⁹ Les chiffres communiqués comprennent, à la marge, quelques « non-étudiants » (aides-éducateurs par ex), mais en nombre insuffisant pour remettre fondamentalement en cause les taux affichés

Des petits modules sont proposés à la carte. Parmi les plus demandés : techniques d'expression écrite, résumé, finances publiques, droit public. Ces modules sont également offerts au personnel de l'université au titre de la formation continue. En 2003-2004, 24 personnes étaient inscrites à l'un ou/et l'autre de ces modules, dont 21 étudiants. Six ou sept étudiants sont concernés par chaque module.

Un dernier projet est en cours de réalisation, pour permettre aux étudiants d'acquérir les bases qui leur manquent. Il s'agit de la création (février 2006) d'un second semestre de réorientation qui s'adresse d'abord aux étudiants ayant échoué au S1, mais également aux autres étudiants de tous niveaux souhaitant remettre leur projet personnel ou leur stratégie en question. Dans ce cas, les étudiants sont invités à interrompre la poursuite de leurs études afin d'être entièrement disponibles pour la démarche de réorientation proposée. Un bilan de compétences et des aptitudes est réalisé pour l'élaboration d'une stratégie d'études et d'un projet professionnel. Le public cible est, pour l'essentiel, constitué de bacheliers technologiques, voire professionnels, et le projet devrait concerner 30 à 50 étudiants motivés.

Annexe 3.4.

LE TUTORAT D'ACCOMPAGNEMENT

Exemple de l'université de Mulhouse Haute-Alsace

Le tutorat à l'UHA se définit comme un espace de formation méthodologique pertinente. Le tuteur, recruté en master ou en 1^{ère} année d'IUFM (préparation au CAPES), de préférence parmi les candidats ayant effectué toutes leurs études à l'UHA, est le médiateur entre l'étudiant et l'institution, il se doit d'assurer une sécurisation des néo-étudiants et de faciliter l'acquisition de compétences basées sur des savoir-faire.

Deux conditions améliorent l'efficacité du tutorat :

- la stabilité du groupe qui facilite le « lien » entre les étudiants et entre le tuteur et les étudiants ;
- l'intégration des tuteurs, après une formation spécifique, dans les équipes pédagogiques.

Les statistiques effectuées avant la mise en place de l'anonymat des tests⁶⁰ ont montré chez les étudiants tutorés 20 % de réussite supplémentaire et huit fois moins d'abandon. En 3^{ème} année, 27 % étaient en L3 (11 % seulement pour la population témoin).

Actuellement, les tests proposés sont destinés à apprécier certaines capacités de raisonnement logique et des compétences qui paraissent nécessaires au suivi des études choisies.

L'idée est de débiter le tutorat au plus tôt dans l'année universitaire. Les études montrent, en effet, que les premiers abandons ont lieu à l'occasion des congés de la Toussaint. On s'aperçoit que les étudiants tutorés ont, globalement sur l'ensemble des domaines et des formations, nettement plus de chances d'accéder en deuxième année que l'ensemble des primo-entrants. Ce résultat semble se vérifier d'année en année en tout état de cause pour les dernières années 2002-2003 et 2003-2004 dont les chiffres ont été communiqués. C'est un élément objectif primordial livré aux nouveaux étudiants lors des réunions de rentrée, de façon à motiver l'inscription aux groupes de tutorat, celui-ci restant en effet fondé sur le volontariat.

⁶⁰ Au départ de l'initiative, l'auto-correction de l'étudiant était transmise au responsable de la formation, ce qui a permis les études statistiques. Les étudiants ont souhaité supprimer cette modalité et préserver l'anonymat pour éviter le « catalogage ».

Exemple de l'université Lille 2 (UFR de médecine)

Le tutorat est proposé à tous les primo entrants (1.700) et 700 étudiants s'y inscrivent.

Il s'agit d'un tutorat d'appui psychique et méthodologique, d'accompagnement, organisé par un professeur responsable, auquel deux étudiants volontaires, anciens tuteurs, apportent une aide logistique.

Les tuteurs sont choisis sur appel d'offre lancé auprès des étudiants de 3^{ème} ou 4^{ème} année : les candidats doivent écrire une lettre de motivation et sont vus en entretien. Une journée de formation est organisée à leur intention et un livret du tuteur leur est remis.

Le tutorat est organisé entre 12^h15 et 13^h45, d'abord toutes les semaines, puis tous les 15 jours. Un examen blanc est organisé début décembre pour tous les étudiants qui s'y inscrivent : les résultats permettent aux étudiants et aux tuteurs de cibler les difficultés. 35 % des tutorés réussissent du premier coup à passer en deuxième année (alors que le taux de réussite global est de 15,8 %), mais il ne faut pas minorer l'importance de la motivation, qui est plus forte chez les 41 % d'étudiants qui s'inscrivent au tutorat. Le plus souvent, les étudiants tutorés ne suivent aucune préparation privée, préparation contre laquelle les familles sont mises en garde au moment des portes ouvertes par les tuteurs eux-mêmes, qui mettent en avant leur propre expérience. Les enseignants de première année s'efforcent d'ailleurs de varier des éléments du programme pour prendre à contre-pied ces préparations privées.

Les tuteurs peuvent s'inscrire au certificat optionnel et présenter un mémoire sur un sujet relatif au tutorat. Ce mémoire est corrigé par le professeur responsable du tutorat. Ils perçoivent une rémunération de 150 €, à laquelle souvent ils ne s'attendent pas et qui ne constitue pas leur motivation. Ils sont généralement tuteurs plusieurs années de suite et sont souvent eux-mêmes d'anciens « tutorés », ce qui traduit une solidarité générationnelle clairement exprimée.

Annexe 3.5.

LES ENSEIGNANTS REFERENTS

Exemple de l'université Paris 6

Depuis quatre ans, chaque étudiant volontaire a un enseignant référent qui a la responsabilité de 3 à 20 étudiants. Il ne réunit pas ces étudiants par groupe, mais répond individuellement à leurs demandes, notamment par courriel. Les responsables du cycle d'intégration estiment que ce système est réellement utile pour 1/3 des étudiants qui ont souhaité avoir un enseignant référent.

L'enseignant référent est en relation avec l'équipe pédagogique, ce qui permet d'identifier les besoins des étudiants et surtout de percevoir rapidement les « décrocheurs ». Ce système de référent a été mis en place dans certaines formations avant le LMD, avec une permanence 1 ou 2 jours par semaine.

Le référent doit connaître beaucoup de choses pour pouvoir renseigner l'étudiant. Lorsqu'il est responsable d'un parcours, cela lui donne une autorité morale. Le référent n'existe, en principe, que pour la première année ; on constate toutefois que le contact demeure quand l'étudiant est passé en deuxième année. C'est un service de proximité et l'enseignant référent joue un rôle important en matière d'orientation.

Exemple de l'université de Toulouse 3 (UFR des sciences)

Des enseignants référents suivent les étudiants de L1. Ils ont été formés pour aider les étudiants dans leur orientation. La démarche s'appuie sur trois moments forts :

- un entretien obligatoire dans les 15 premiers jours ;
- le basculement entre le S1 et le S2 où l'étudiant doit choisir une majeure ;
- un entretien juste avant les vacances de Pâques pour faire le bilan de l'année.

L'enseignant référent est au courant de l'absentéisme de l'étudiant.

Ils sont 65 à se répartir le L1 Sciences à raison d'un enseignant référent pour 16 étudiants. Ils sont regroupés par section de sept à huit enseignants chacune afin d'harmoniser les pratiques pour un effectif d'étudiants correspondant à une logique d'amphi qui se retrouveront dans les mêmes TD et TP.

L'enseignant référent est responsable d'une méthodologie de suivi individualisé et de cohorte.

Annexe 3.6.

LE PROJET PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

Des universités ou composantes isolées se préoccupent de l'insertion professionnelle de leurs étudiants et prévoient, au cours des études de licence, des modules spécifiques pour leur permettre de découvrir des métiers et la façon d'entrer dans le monde du travail.

Certaines ont un projet plus global et ont l'ambition d'aider l'étudiant à s'insérer dans ses nouvelles études tout en précisant son projet professionnel.

Il s'agit de répondre à un double objectif :

- découvrir le travail universitaire et sa méthodologie ;
- faire des choix d'orientation pertinents.

Les deux objectifs sont souvent traités en même temps ; on parle alors, comme dans les IUT, de Projet Personnel et Professionnel (PPP). Mais leur traitement peut également être disjoint dans le temps.

On peut noter dès à présent que, alors que la mission considère qu'il s'agit là d'une très bonne pratique à diffuser, les équipes présidentielles sont peu nombreuses à en voir tout l'intérêt et pour beaucoup cela reste un module non disciplinaire à option.

Il est symptomatique de constater par exemple que, pour le module le plus diffusé (inspiré de l'expérience de Lyon 1), les responsables se sont regroupés et ont mis en place un véritable réseau des pilotes, avec un séminaire annuel. Faute d'avoir pu mobiliser suffisamment les responsables universitaires, tant dans les universités qu'au plan national, ils ont pris l'initiative de se regrouper en association (juin 2006), association qui aurait la charge de former les nouveaux pilotes de ces modules.

1.1. LES DIFFERENTS TYPES DE PROJETS

1.1.1. Le projet personnel

Le rapport a signalé la double difficulté rencontrée par l'étudiant à son arrivée :

- rupture entre les formations second degré et universitaire ;
- choix de la formation universitaire centrée sur une discipline, parfois plus par défaut que par goût, sans projet véritable.

Face aux décrochages, trop nombreux, l'objectif est d'abord de motiver l'étudiant en lui faisant découvrir ses goûts, ses aptitudes. Certains modules sont plus pertinents pour des étudiants particulièrement désemparés et sont basés sur la connaissance de soi : défauts, mais surtout qualités afin de pouvoir redonner espoir à des cas difficiles. Il s'agit alors d'une action de socialisation, demandant une spécialisation des intervenants.

Dans d'autres cas, selon le modèle de Lyon 1, le module s'appuie sur la découverte d'un métier. La méthodologie est bien rodée et l'encadrement est assuré par des personnels universitaires (enseignants ou personnels du SCUIO) coordonnés par le pilote.

Le projet est plus ou moins personnalisé, mais, dans la plupart des cas, il est conduit au sein d'une petite équipe de trois ou quatre étudiants et débouche sur une production écrite et/ou orale évaluée.

Dans cette première optique de « projet personnel de l'étudiant », ce module est généralement placé en S1 ou éventuellement en S2.

1.1.2. Le projet professionnel

Il peut faire en partie l'objet d'un travail collectif, mais il débouche également sur un travail plus personnalisé, avec l'objectif de faciliter l'insertion professionnelle de l'étudiant qui, au-delà de la découverte d'un métier, apprendra à solliciter et préparer un entretien d'embauche, à rédiger un CV, une lettre de motivation...

Lorsque les deux projets ne sont pas confondus, le projet professionnel se situera plutôt en L3 ou en master.

Le module peut être organisé au sein d'une formation ou être offert en entretien individuel au sein du SCUIO. Dans la quasi-totalité des cas, ce sont les personnels du service d'orientation qui interviennent.

1.2. QUELQUES PRATIQUES EXEMPLAIRES

1.2.1. Le module projet personnel de l'étudiant (PPE)

Ce module a été créé en 1984 pour les étudiants de 1^{ère} année de l'université Claude Bernard (Lyon 1). Il est actuellement mis en œuvre dans près de la moitié des universités françaises.

Ainsi que l'explique Jean Arrous⁶¹, directeur du SCUIO de l'université Robert Schuman (Strasbourg 3) dans une note de problématique diffusée largement dans les différentes instances universitaires : « l'inscription de ce module dans la première année universitaire est fondée sur une double conviction. D'une part, le projet professionnel conditionne le projet de formation – et non l'inverse – et, d'autre part, il est de la responsabilité de l'institution universitaire d'inciter l'étudiant à l'élaboration de son projet professionnel au moment même où il entreprend des études universitaires... Le module poursuit un double objectif..... rendre l'étudiant acteur de son projet professionnel en le confrontant aux réalités d'un domaine choisi par lui ; le second de lui faire acquérir à cette occasion une méthode de travail, en fait celle de la recherche scientifique ».

⁶¹ Membre du Comité national du cursus Master.

Descriptif des modules

Le module se déroule en cinq étapes : une séance en amphi, suivie de quatre séances en groupes plus restreints (type TD).

Séance en amphi

La démarche générale est présentée ainsi que les objectifs du PPE, puis l'étudiant choisit un thème de recherche (hors question d'actualité ; on peut, par exemple choisir la recherche en biologie, mais pas le sida). Les étudiants quittent la séance en remettant une fiche « choix de thème ». Les étudiants sont ensuite réunis, en fonction des thèmes choisis, par groupes de 25 qui formeront quatre ou cinq équipes.

Première séance de groupe

L'étudiant remplit une **fiche projet** dans laquelle il retranscrit sa représentation⁶² du domaine qu'il a choisi d'explorer. C'est au cours de cette séance également qu'il recevra des informations sur les modalités de recherche documentaire.

Deuxième séance de groupe

Les étudiants rendent compte des résultats de leurs recherches documentaires après avoir désigné un rapporteur. Ils reçoivent également des consignes concernant la préparation d'interviews de professionnels.

Troisième séance

Les étudiants rendent compte des résultats des interviews. Ils reçoivent ensuite des consignes pour la rédaction d'un rapport qui reste individuel (5 pages plus annexes), ainsi que pour la présentation orale.

Quatrième séance

Chaque étudiant remet un dossier PPE ; mais la présentation orale des résultats de leur recherche est collective et s'appuie sur un poster également réalisé collectivement.

Pour terminer, chaque étudiant remet une fiche d'évaluation du module.

A noter que le module résiste au temps puisque ces différentes étapes n'ont pas subi de modifications substantielles depuis l'origine.

Il a été créé à l'initiative de professionnels de l'orientation, confrontés au début de la massification de l'université, mais il est tout à fait possible de le faire assurer par des enseignants-chercheurs volontaires.

Le module aide à la construction du projet professionnel ne prétend pas régler définitivement le problème de l'insertion, mais il lance un processus et répond manifestement à la demande des étudiants si l'on en croit les évaluations communiquées.

⁶² Celle-ci figurera en annexe du rapport et permettra de comparer avec le rapport et de comprendre l'évolution de l'étudiant

Le dispositif PPE

Pendant 10 ans, l'université Claude Bernard a été la seule à mettre en place ce module.

En 1994, il a été étendu à quatre universités (Toulouse 3, Toulon, Paris 4 et Strasbourg 1).

Financée à la demande du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche de l'époque (François Fillon), cette expérimentation avait été tentée sous l'impulsion de l'IUMM (union des industries et des métiers de la métallurgie).

L'un des effets de la transposition du module a été de mettre en évidence la nécessité d'un « pilote » dans toutes les universités. Les compétences attendues des pilotes ont été définies et les formations ont été mises en place et, de 1995 à 2001, ce sont 70 personnes appartenant à 23 académies qui ont été formées.

Même lorsqu'ils prennent un nom un peu différent, la structure des modules n'est pas profondément modifiée, mais chacun peut être personnalisé. Ainsi à l'université Toulouse 3, l'atelier d'accompagnement du projet professionnel (A2P2) concerne 1 800 étudiants entrant en 1^{ère} année de licence. Pour leur présentation devant le jury, les étudiants doivent réaliser une affiche qui synthétise leurs découvertes. Les affiches font ensuite l'objet d'un concours et sont exposées dans les locaux du SCUIO communément appelés E4 (Espace Etudiants Emploi Entreprise), lieu ressource phare de l'université pour l'orientation, la réorientation et l'insertion professionnelle.

Ce module, prévu à l'origine pour des scientifiques, a été repris très facilement au sein d'autres formations (AES à Strasbourg 3) et son coût est relativement minime (1 CM et 4 TD), très inférieur à ce qui a été retenu pour le PPP des IUT⁶³ (50h, plus diversifiées, avec une approche psychologique prononcée qui implique de faire appel à des spécialistes).

Ce module peut également s'intégrer dans une chaîne plus vaste accompagnant l'étudiant, en matière d'orientation et d'insertion professionnelle, tout au long de ses études.

1.2.2. Le projet de l'étudiant de licence (PEL)

Le service d'orientation de l'université de Lyon 1 est devenu SOIE (service d'orientation et d'insertion de l'étudiant) pour rendre plus apparentes ses préoccupations. Il s'implique, depuis de longues années, dans l'aide à l'insertion des étudiants avec des actions qui commencent au S1 et d'autres qui se poursuivent jusqu'au doctorat.

⁶³ Cf. programmes pédagogiques nationaux 2005-2006.

Figure ci-dessous l'ensemble du projet licence, le PEL2 correspondant au PPE décrit ci-dessus.

- Le 1^{er} semestre (**PEL1**), il s'agit de conférences méthodologiques pour « apprendre le métier d'étudiant » : organiser et gérer son temps, utiliser le serveur pédagogique interactif (SPIRAL), travailler à partir de notes prises en amphithéâtre, connaître l'offre de formation, se repérer sur le marché de l'emploi, élaborer CV et lettres de motivation.
- Le trimestre suivant, le **PEL2** doit permettre à l'étudiant de « découvrir les réalités professionnelles ». Un cours en amphithéâtre dispense la méthodologie de construction du projet ; ensuite, 4 TD encadrés par des enseignants⁶⁴ permettent d'accompagner les équipes d'étudiants (en général deux) et les aident à définir leur thème, à préparer leurs entretiens, puis leur dossier, l'objectif étant de présenter les résultats lors du 4^{ème} TD.
- Enfin, au 4^{ème} semestre, le **PEL3**, « communiquer son projet personnel » a pour objectif de préparer l'étudiant aux entretiens de motivation, l'épreuve finale consistant en une présentation orale de son projet, devant un jury de trois personnes dont un professionnel, à l'aide d'un support écrit de deux ou trois transparents.

L'adhésion des enseignants est acquise et semble-t-il assez unanime puisqu'il y a plus de volontaires pour participer à l'encadrement des groupes que de besoins.

⁶⁴ A noter que ces enseignants, rémunérés par 13 HTD par groupe, sont eux-mêmes très encadrés par la responsable du projet qui assure le 1^{er} cours magistral et met à leur disposition un dossier explicatif très élaboré.

Annexe 3.7.

UNE NOUVELLE APPROCHE METHODOLOGIQUE CENTREE SUR L'APPRENTISSAGE D'UNE DISCIPLINE

Dans le cadre du cycle d'échanges LMD, l'AMUE a consacré une journée aux « Innovations pédagogiques ». Des enseignants en sciences économiques de l'université de Bourgogne ont ainsi présenté la mise en œuvre d'un projet pédagogique complet qui s'appuie sur l'enseignement d'une discipline, avec une nouvelle méthode pédagogique en vue d'une meilleure intégration des nouveaux étudiants.

C'est une démarche originale et complète dans la mesure où, si elle entend répondre aux mêmes objectifs que les projets personnels classiques – notamment en termes de compétences à acquérir – elle s'appuie sur la discipline elle-même, sur le tutorat, sur un encadrement renforcé de la part des enseignants. De plus, une évaluation des formations a été mise en place en parallèle.

CONTEXTE DE LA REFORME MISE EN ŒUVRE

Un cours à orientation nouvelle « méthodes et enjeux de l'économie » a été créé en septembre 2004 pour les L1.

Avant de le mettre en place, l'enseignante responsable s'est interrogée, avec d'autres collègues, sur les caractéristiques générales de son public ; deux séries de difficultés ont été identifiées :

- les unes sont liées aux étudiants : « compétences orales et écrites faibles au baccalauréat, changement radical d'environnement, anonymat (amphi), encadrement peu présent » ;
- les autres sont plus spécifiques aux études de sciences économiques : baisse des inscrits en L1 en septembre 2003 et 2004, enseignement considéré comme trop théorique, déconnecté de la réalité.

Pour l'enseignante, la conjonction des difficultés des étudiants et de la caractéristique de la discipline explique le phénomène de découragement et les abandons au cours de la licence.

OBJECTIFS DE LA REFORME

- Développer l'encadrement individualisé avec un contact plus direct avec les enseignants et une réforme du tutorat ;
- Lier enseignement et faits réels en cherchant à faire comprendre l'utilité des concepts théoriques et des outils mathématiques. Une réforme de l'enseignement des mathématiques a également été mise en œuvre en parallèle.
- Donner aux étudiants des compétences professionnalisantes : production écrite (rapport), soutenance orale devant un auditoire, travail en équipe, maîtrise de l'outil informatique.

OUTILS DE LA FORMATION

- La formation s'appuie sur **9 enseignants** qui accompagnent les étudiants dans leur préparation de plan, la rédaction du mémoire et sa soutenance. Les thèmes retenus sont à la fois liés au cours et aux thèmes de recherche des enseignants. Par ailleurs, trois d'entre eux assurent le cours en amphi, par alternance : « amphi à trois voix ».
- Les **travaux dirigés** sont conçus pour approfondir les liens entre la théorie et les faits d'actualité.
- Les **tuteurs** prennent en charge la présentation de la méthodologie du mémoire et la formation à l'outil informatique (Word, PowerPoint, messagerie et Internet).

L'évaluation faite par les étudiants est globalement positive, avec une mention particulière pour la préparation à la présentation orale. Les enseignants responsables ne manquent pas de souligner les marges de progression possible et précisent : « ces résultats de l'évaluation soulignent les difficultés auxquelles nous nous heurtons concernant non la mesure des **connaissances** mais des **compétences** (savoir travailler en équipe, réaliser un plan, savoir mener une recherche efficace sur Internet...). En outre, la question est de savoir s'il s'agit de mesurer les compétences perçues par les étudiants ou celles qui sont observées par les enseignants ».

Par ailleurs, la responsable a précisé que l'une des premières retombées positives avait été de faire travailler les enseignants en équipe.....

LES ENSEIGNANTS REFERENTS

Parallèlement à l'organisation spécifique décrite ci-dessus pour un cours, les 168⁶⁵ étudiants de S1 ont été répartis en début d'année entre 13 enseignants « référents » volontaires, mais pas forcément enseignants en L1.

Trois missions essentielles leur étaient confiées pour les deux semestres S1 et S2 :

- aider les étudiants à améliorer leurs méthodes de travail, à mieux s'organiser tout au long de l'année... et les orienter vers les enseignants, chargés de TD ou tuteurs chaque fois que c'est nécessaire ;
- éviter l'impression d'anonymat en renforçant l'encadrement et le suivi individualisé dès le S1 ;
- aider les étudiants à définir leur orientation professionnelle parmi les différentes filières dès le L1, pour permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet professionnel.

⁶⁵ 145 se sont présentés aux examens de S1.

Les enseignants référents devaient rencontrer 4 fois les étudiants, en groupe les 1^{ère} et 4^{ème} fois, individuellement les autres séances.

Les résultats sont jugés un peu décevants : il est difficile de créer une équipe pédagogique homogène aussi importante et, surtout, il est difficile de donner du contenu à l'opération et de le faire comprendre aux étudiants : c'est ainsi que ce sont eux qui attendaient qu'on leur pose des questions, n'ayant manifestement pas compris comment tirer parti de l'aide proposé.

Un des enseignant résume ainsi la question : si 15 étudiants étaient bien présents à la 1^{ère} séance collective de présentation, ils n'étaient plus que quatre pour la séance individuelle ayant pour objet de repérer les décrocheurs et de donner des informations sur les examens ; la 3^{ème} séance qui devait permettre de faire le point après la publication des résultats du 2^{ème} semestre a été annulée en raison du mouvement CPE ; pour la 4^{ème} (collective) en avril destinée à préparer les examens de mai et à se préoccuper de la suite, sept étudiants étaient présents.

En conclusion, l'expérience a été jugée perfectible mais positive. L'information a été relayée par la presse locale et lors d'une présentation aux enseignants du second degré qui pouvaient servir de relais auprès des lycéens et les rassurer sur l'encadrement qu'ils pourraient trouver, et sur la façon dont seraient traitées leurs difficultés en mathématiques, jugée discipline repoussoir. Le relais semble avoir bien joué son rôle et, la 2^{ème} année, les effectifs ont augmenté.

Analyse d'une filière surnuméraire

– Les STAPS –

La discipline des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) est la plus généralement citée comme discipline surnuméraire, conduisant un trop grand nombre de ses étudiants principalement vers le chômage. Ce constat, en partie vrai, est nuancé par deux arguments en faveur de cette discipline en termes de réussite et d'insertion professionnelle.

A noter d'emblée que c'est une discipline relativement nouvelle (1975) qui s'est développée en termes de cursus universitaire jusqu'au début des années 80. Elle a, de ce fait connu une croissance importante puisque ses effectifs de 6.000 à l'origine ont été multipliés par 8 en 30 ans. Il n'est cependant pas anormal que, dans un premier temps et avec l'intitulé qu'a cette discipline dans une société où le sport est probablement l'activité la plus médiatisée et où la pratique du sport et le développement des loisirs ne cessent d'être mis en valeur, elle ait attiré un grand nombre de jeunes sur des bases très incertaines, non seulement quant aux débouchés, mais aussi quant aux exigences universitaires que comportent ces cursus. L'insertion de la filière dans le paysage global passait inévitablement par des ajustements en termes d'adaptation au marché du travail. L'évolution des effectifs de STAPS s'est rapprochée, selon la DEP⁶⁶, de celle de l'ensemble des filières universitaires, avec cependant un taux de progression plus élevé, mais « en 2004 on enregistre une baisse de 13,6 % des nouveaux entrants en STAPS en première année de premier cycle ».

L'examen des statistiques ne montre ni un taux d'échec particulièrement élevé aux examens (réussite académique), ni un taux d'insertion professionnelle particulièrement calamiteux (réussite professionnelle) :

- sur le premier point⁶⁷, le taux de poursuite d'études en université des STAPS est supérieur au taux moyen de l'ensemble des disciplines : respectivement, en deuxième année 54,5 % contre 46,5 % et en taux global de poursuite 87,1 % contre 68,5 %.
- sur le second point, le CEREQ⁶⁸ montre que la filière a des taux de chômage faibles au bout de 3 ans, mais des emplois à durée limitée. L'essentiel du problème posé par cette filière est concentré sur l'accession au professorat d'EPS, naturellement limitée, mais globalement le CEREQ note que trois ans après leur sortie de l'université, les jeunes issus de STAPS sont moins touchés par le chômage que l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur (8 % au lieu de 12 %) mais les emplois occupés sont plus fréquemment à durée déterminée. Enfin et surtout, l'enquête montre qu'un emploi sur deux est sans rapport véritable avec les études effectuées.

⁶⁶ Note d'information 05.13 : *Les sciences et techniques des activités physiques et sportives.*

⁶⁷ Note d'information DEP 05.19 : *Que deviennent les bacheliers, les 2 années après le baccalauréat ?.*

⁶⁸ La filière STAPS : des formations attractives mais des débouchés professionnels inégaux – in 2001-2004 *Les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail* – CEREQ – NEF n° 21 mars 2006.

Il semble que les procédures d'admission et notamment la mise en place de tests à l'entrée dans cette discipline, soient un facteur de déflation des effectifs et de meilleur succès par la suite pour les étudiants admis. Ainsi, la suppression des tests à l'entrée au niveau national dans le milieu des années 90 est concomitante avec un triplement des effectifs de la filière entre 1994 et 2000.

L'exemple de l'université de Valenciennes confirme ces données. Dans cette université, en effet, malgré certaines tentatives d'abandon à la demande des étudiants élus, l'université a conservé une procédure de pré orientation des primo entrants, sur tests physiques et dossier scolaire. L'abandon de cette procédure en 2004-2005 avait eu pour conséquence d'augmenter sensiblement le nombre d'inscrits de 126 à 200 et le nombre de demandes de 259 à 410, mais a eu aussi pour conséquence de faire chuter le pourcentage des reçus au S1 de 65 % à 37 %. La procédure spécifique a non seulement été rétablie à la rentrée 2005, mais elle a été alourdie avec une évaluation écrite en plus de tests physiques et de l'examen du dossier scolaire. Elle a eu pour effet de réduire le nombre de demandes d'inscription (305) et celui des inscrits (135) mais de rétablir le pourcentage de reçus en fin de S1, 67 %. Toutefois, en cas de volonté réaffirmée du candidat de s'inscrire, on ne lui oppose pas de refus définitif. Les responsables des STAPS insistent sur le courage de leur attitude, qui leur fait perdre des moyens en financement, mais sert au bout du compte l'étudiant.

Il semble donc que la situation de cette filière soit en train de se stabiliser, tant du point de vue des effectifs que du point de vue des débouchés qui dépassent très largement le seul domaine du professorat d'EPS et devrait connaître, avec les services à la personne et le développement des loisirs et du sport, un développement non négligeable, mais au risque d'une déqualification du diplôme. En revanche, il paraît judicieux et justifié, eu égard à la spécificité de la filière, de rétablir les tests à l'entrée comme le fait l'université de Valenciennes.

GOUVERNANCE DES UNIVERSITÉS

Deux exemples originaux d'organisation permettant une gouvernance forte

Une gouvernance forte est apparue comme un facteur essentiel de réussite en matière de mise en œuvre d'une politique globale d'accueil et d'orientation des nouveaux étudiants. Les modalités de cette gouvernance peuvent être variées. La mission est particulièrement intéressée par deux tentatives d'organisation originale, l'une plus ancienne, qu'on n'a pas laissé aboutir à Marne-la-Vallée et l'autre, encore en projet, à Paris 6.

Exemple de Marne la Vallée

Dans les années qui ont suivi sa création, l'UMLV s'est d'abord structurée **sans composantes**, selon une double articulation : les formations pluridisciplinaires, demandaient des prestations d'enseignement à des collèges disciplinaires, chargés de fournir les enseignants. Les disciplines traditionnelles étaient ainsi prestataires de service des formations qui exprimaient leurs besoins en matière d'enseignement. Les enseignants-chercheurs ne sont pas affectés à une composante et c'est un service central qui gère les services et les heures complémentaires. La contrepartie de cette organisation était la mise en place d'un niveau central fort avec, autour du Président, une véritable administration suffisamment structurée pour lui permettre d'être à l'origine de projets véritablement construits.

Cette organisation primitive était totalement différente de l'organisation prévue par la loi de 1984 et plus cohérente avec les missions de l'université. En effet, ces missions n'ont pas eu à se couler dans le moule prédéfini de la loi, mais l'organisation, a émergé de la construction pluridisciplinaire de la recherche et de l'enseignement, c'est-à-dire des 2 missions principales d'une université. On a d'abord réfléchi à ce que l'on voulait chercher, puis à la manière dont on allait transmettre le fruit de cette recherche à travers l'offre de formation, déclinée à partir du baccalauréat + 5 et fortement orientée vers la professionnalisation. A partir de là, l'organisation administrative en a découlé. De ce fait, on avait évité tous les inconvénients constatés ailleurs, et, très avant que n'émerge le LMD on avait conçu la formation et la recherche sur une base largement pluri et inter disciplinaire, sans cloisonnements, sans multiplication de conseils d'UFR, de services de scolarité, de services financiers, de secrétariats, etc., etc., source de dispersion des moyens et d'inefficacité, régulièrement pointée par la Cour des Comptes dans ses rapports sur les établissements. On avait donc commencé à bâtir l'université à partir de ses missions de production de connaissances (recherche) de transmission des connaissances (formation) et de préparation à l'emploi (professionnalisation), articulées entre elles en fonction de leur logique propre et sans les limites imposées par des champs disciplinaires restreints, préfigurant du même coup ce que seraient les thèmes majeurs de la réforme LMD. A cela s'ajoutait l'existence d'une véritable "culture" d'établissement (au sens où l'on parle de culture d'entreprise) basée sur l'esprit pionnier, la créativité, le refus des cloisonnements et des schémas préétablis, bref, l'imagination, clé de la recherche et source d'un fort potentiel d'innovation. Enfin, autre

conséquence de cette organisation : la concertation entre les acteurs à tous les niveaux était incontournable.

Le schéma ainsi ébauché pouvait être porteur d'une organisation nouvelle de l'université, plus conforme à l'évolution de la recherche scientifique et de l'économie, plus réactive et créative, mieux gouvernée et plus économe de moyens rendus plus performants, bref, l'UMLV aurait pu, sur cette base à parfaire, devenir un modèle.

Quand est arrivée la fin de la période dérogatoire, on a imposé à l'université de se créer des composantes. Les composantes ont alors été créées à partir des formations existantes, ce qui explique leur multiplication, l'UMLV tâchant de préserver son originalité et le caractère transdisciplinaire de ses formations tout en se conformant à l'injonction de se structurer en composantes. Il en est résulté un éparpillement des moyens pour faire fonctionner ces composantes et l'existence de composantes très en dessous de la masse critique. La lisibilité de l'ensemble de l'université s'en est trouvée brouillée. Il est donc regrettable que la suppression du caractère dérogatoire de l'université ait entraîné sa « normalisation », contre son gré, avec un découpage en UFR qui, là comme ailleurs, perdent une bonne partie de leur raison d'être avec la mise en place du LMD.

Fort heureusement, l'université a gardé les outils de sa gouvernance forte : présidence et administration centrale (direction des enseignants et direction de la recherche) et la culture d'établissement qui la caractérise. S'ajoutant à cela, sa très forte orientation professionnelle (30 % des effectifs sont inscrits dans des formations strictement professionnelles et 1 200 étudiants sont en apprentissage) lui a permis de développer des politiques qui permettent clairement de la classer dans la première catégorie d'établissements.

Exemple de Paris 6

Son gouvernement est très centralisé et les présidents (M. Pomerol, élu le 16 janvier dernier, a succédé à M. Bereziat) se sont entourés d'une équipe et de services pour définir et mettre en oeuvre leur politique ; les services administratifs, sous la responsabilité du secrétaire général, ayant essentiellement à gérer les affaires courantes. Cette nouvelle organisation a fait l'objet d'une délibération du CA en date du 11 juillet 2005. Le Président peut ainsi s'appuyer, en dehors de son cabinet, sur :

- **l'équipe de direction** : président, VP, directeur de cabinet, responsables des directoires, SG et adjoints, agent comptable-chef des services financiers. Elle se réunit une fois par semaine ;
- **le comité directeur** : président, VP, SG et adjoints, directeurs de composantes. Il se réunit une fois tous les deux mois.
- **les directoires**, « chargés d'instruire et préparer les dossiers qui seront soumis aux conseils et à leurs commissions statutaires ». Leurs responsables sont choisis par le président, mais validés tous les ans par l'Assemblée, lors d'un vote bloqué. Les autres membres sont proposés au président par les responsables des directoires, la moitié au moins devant être issus des conseils. Composés de cinq à dix membres, ils sont au nombre de six : recherche ; formation ; affaires générales et moyens ;

relations internationales ; technologies de l'information et de la communication ; activités culturelles, vie étudiante et action sociale.

Les services de la présidence mettent en œuvre la politique définie au sein de directions qui reprennent, pour la plupart, les dénominations des directoires.

Cette organisation, originale et complexe, se met en place et il est sans doute trop tôt pour porter un jugement définitif à ce stade, reste qu'elle témoigne de ce souci de gouvernance autour de services centraux forts et investis de réelles fonctions de définition et d'impulsion de la politique de l'établissement que l'on retrouve aussi sous d'autres formes à Marne-la-Vallée.