



HAL
open science

Quelles dynamiques des dispositifs de soutien à la réussite des étudiants au regard des choix politico-stratégiques de la gouvernance universitaire

Cathy Perret, Julien Berthaud

► To cite this version:

Cathy Perret, Julien Berthaud. Quelles dynamiques des dispositifs de soutien à la réussite des étudiants au regard des choix politico-stratégiques de la gouvernance universitaire. 29ème Congrès International de l'AIPU, AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Jun 2016, Lausanne, Suisse. halshs-01343155

HAL Id: halshs-01343155

<https://shs.hal.science/halshs-01343155v1>

Submitted on 10 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelles dynamiques des dispositifs de soutien à la réussite des étudiants au regard des choix politico-stratégiques de la gouvernance universitaire

Cathy Perret & Julien Berthaud
CIPE/IREDU

Papier présenté au 29^{ème} Congrès International de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Lausanne, 6-9 juin 2016

Introduction

En France, où la réussite à l'université, et notamment le constat récurrent de l'échec de masse des étudiants de premier cycle, est une question régulièrement mise à la une de l'actualité et dont s'emparent tous les acteurs de la société (médias, politiques, syndicats étudiants, chercheurs en éducation), les universités ont vécu sous l'ère du Plan Réussite en Licence (PRL) durant cinq ans. Avec ce plan, de nouvelles méthodes d'accompagnement des étudiants vers la réussite devaient notamment être introduites. Si la recherche en éducation française s'est (ré)emparée des problématiques d'efficacité des dispositifs de soutien et plus globalement de la réussite à l'université, aucune recherche ne s'est à ce jour attelée à l'étude de la dynamique des dispositifs de soutien nés avec le PRL, ni même aux facteurs explicatifs des choix de certaines formes d'aide apportée aux étudiants, au détriment d'autres, par les universités, les équipes enseignantes ou les enseignants-chercheurs. D'autant que de fortes différenciations entre les établissements universitaires ont pu être relevées dans la mise en place de ce plan (IGAEN, 2010 ; Comité de suivi de la Licence, 2010 ; Cour des comptes, 2012 ; Chevalier et al, 2014), ces dernières étant liées aux modifications de la gouvernance universitaire avec l'arrivée de l'autonomie universitaire durant cette même période. Dans un contexte où il est désormais acquis que certaines universités arrivent à mieux faire réussir leurs étudiants (Fouquet, 2013 ; 2014), et où les organisations pédagogiques différenciées des universités (Jarousse et Michaut, 2001 ; Felouzis 2000) apparaissent comme des facteurs explicatifs des différences de réussite étudiante entre universités (Nicourd *et al.* 2011), étudier ces choix, c'est offrir de nouvelles perspectives de réflexion sur la politique de lutte contre l'échec à l'université

Par le biais des financements alloués aux universités (soit près de sept cent trente millions d'euros en 5 ans), le PRL apparaissait comme une forte incitation institutionnelle aux changements dans les pratiques pédagogiques et les dispositifs de soutien proposés aux étudiants. Même si le PRL est devenu une aubaine pour certaines universités confrontées à de criants problèmes budgétaires, d'autres ont fait la promotion de nouvelles formes d'accompagnement de leurs étudiants vers la réussite par le biais des actions nées avec le PRL (Perret, 2014). Certains diront même à propos du PRL que « *La pédagogie au service de l'étudiant est réhabilitée, elle redevient un objectif prioritaire* »¹. Il existe des typologies quant aux différents formats que peuvent prendre des dispositifs pédagogiques (Romainville & Noel, 1998), certains visant à la fois un accompagnement préventif axé notamment sur l'accueil des nouveaux arrivants, un accompagnement formatif tourné vers l'apprentissage de la méthodologie universitaire et du métier d'étudiant, et un accompagnement remédial davantage destiné aux étudiants en difficultés, plaçant ainsi les apprentissages au centre de l'accompagnement et du soutien aux étudiants, selon le « paradigme académique » énoncé par Roegiers (2012), où l'aspect formatif apparaît prédominant. La littérature sur les pratiques

¹ Propos tenus par Madame Simone Bonnafous, Présidente de la commission pédagogique à la Conférence des Présidents d'Université et Présidente de l'université du Val de Marne dans « Letudiant.fr », 17/09/2008.

pédagogiques des enseignants universitaires mettent notamment en évidence le poids du savoir pédagogique disciplinaire, l'importance la pratique réflexive ainsi que du contexte (Rege Colet & Berthiaume, 2009), qui peuvent également être des facteurs incitatifs aux changements. Par ailleurs Rogiers (2012) précise que la rénovation des contenus de la formation est un levier du changement des pratiques de formation, pouvant être insufflée par des conjonctures nationales voire des cadres supranationaux qui définissent des exigences. Les raisons poussant à ces changements pouvant être de différentes natures : académiques, socio-économiques ou institutionnelles. Mais les facteurs incitatifs à l'introduction et à l'évolution de dispositifs de soutien à la réussite restent rares. Dans le cas du PRL, on ne peut occulter qu'il s'agissait à la fois de répondre à des exigences nationales en termes d'objectifs de réussite étudiante mais aussi de justifier des dotations financières conséquentes, ces deux formes d'incitation donnant lieu à évaluation par les tutelles. Mais au-delà, quelles peuvent être les motivations d'un établissement, d'une équipe pédagogique ou d'un enseignant-chercheur, à s'engager dans des dispositifs de soutien aux étudiants ? Dans un contexte où l'évaluation est considérée comme un facteur de changement, l'évaluation des dispositifs de soutien telle qu'elle a pu être conduite à l'Université de Bourgogne (UB) (Perret, 2014) a-t-elle permis une modification des stratégies et des pratiques de soutien à la réussite ?

L'objet de cet article n'est pas de lister l'ensemble des facteurs explicatifs à l'introduction de dispositifs de soutien dans une université, mais plutôt de rechercher si certains éléments du contexte universitaire sont prégnants, par le biais de l'analyse empirique exploratoire d'un système d'accompagnement vers la réussite, celui de l'UB né avec le PRL. La démarche adoptée revêt un caractère singulier, puisque basée sur l'exploitation des données administratives d'une université. Elle suppose l'acceptation d'une posture toute aussi singulière : connaître et savoir se contenter des possibilités offertes par le système d'information de l'université en renonçant sans doute à des dimensions plus complexes. Elle ne permet pas de tester l'ensemble des hypothèses possibles mais elle apparaît comme une première tentative d'explicitation, moins coûteuse pour le chercheur, sur un sujet peu exploré.

1. Le Plan Réussite en Licence en France

1.1. Quels contextes ?

En France, le plan pluriannuel pour la réussite en Licence plus communément appelé Plan Réussite en Licence (PRL) a été annoncé lors du discours du 13 décembre 2007 de Madame Valérie Pécresse, alors Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il a introduit de nouvelles formes d'accompagnement (Perret *et al.*, 2012 ; comité de suivi de la licence, 2011), au-delà du traditionnel tutorat introduit quant à lui à l'issue de la réforme dite « Bayrou » en 1997. Ces nouvelles modalités d'accompagnement ou de soutien (destinées notamment mais pas seulement aux étudiants en difficultés) s'inscrivent dans la dynamique d'innovation actuellement à l'œuvre au sein de l'enseignement supérieur en lien avec la professionnalisation des enseignants du supérieur (Roegiers, 2012). Mais plus encore, ce plan s'inscrit dans la lignée d'une politique volontariste d'aide à la réussite des étudiants menée depuis une trentaine d'année en France (Annot, 2012) suite aux constats récurrents d'échec de masse à l'université, notamment en premiers cycles. Actuellement, plus de la moitié des nouveaux entrants en L1 (hors Santé, IUT et formations d'ingénieurs) ne valident pas leur année : 41% passent en 2^{ème} année, 18% redoublent dans la même filière, 8% redoublent dans une autre filière, 32% quittent l'université au terme de la 1^{ère} année qu'il s'agisse d'un

abandon définitif ou temporaire des études supérieures ou d'une orientation vers des filières supérieures non universitaires (MESR, 2013)). Il correspond à un agenda politique où l'échec à l'école est devenu un problème social (Romainville & Michaut, 2012) d'autant plus aigu qu'il s'inscrit dans une période de crise économique marquée par le chômage des jeunes en France.

Ce plan s'intègre dans le cadre des mutations du système universitaire français initiées par le processus européen de Bologne (1999 et 2000) se traduisant notamment par une profonde transformation de l'organisation des études universitaires avec la réforme LMD mais aussi par l'attribution de nouvelles compétences aux institutions universitaires avec la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) du 10 août 2007. Ces réformes ont donné une plus grande liberté aux universités françaises dans la construction de leur offre de formation ainsi que de nouvelles compétences en plaçant les étudiants au centre des préoccupations des universités : qualité pédagogique, information et orientation, insertion professionnelle et accompagnement des étudiants sont ainsi devenus des missions importantes des universités. S'il est désormais possible de penser que la question de la réussite à l'université est abordée institutionnellement d'une manière multidimensionnelle (Endrizzi, 2011), le PRL a rappelé la responsabilité des établissements et de leurs équipes enseignantes dans la réussite des étudiants (Annoot, 2012). Parallèlement, le PRL a vu le jour au sein d'un agenda politique singulier, sa mise en place ayant été accélérée pour répondre aux forts élans contestataires nés de la réforme LRU, et aux revendications étudiantes quant à l'aide à la réussite à l'université, imposant ainsi des délais de mise en application très courts aux universités, et sans orientations pédagogiques initiales de la part du Ministère. Il s'agit également de l'un des premiers exercices soumis aux universités dans le cadre de l'autonomie, avec une dotation financière initialement présentée comme dépendante de l'évaluation des projets conduits (Perret, 2014).

Dans le même temps, ce plan a été proposé à des universités françaises soumises à de profondes transformations de leur public. Contrairement aux années 80 (Prost, 1986), l'arrivée de nouveaux profils étudiants est une réalité à laquelle sont confrontées les universités françaises, la démocratisation allant de pair avec un changement qualitatif et non pas seulement quantitatif comme s'accordent à le dire de nombreux auteurs. Qualifiée de monde atomisé (Dubet, 1994) ou encore d'univers éclaté (Merle, 1997), cette population étudiante est hétérogène (Galland, 2009). Ainsi, dans un système universitaire exempt de sélection à l'entrée, les universités françaises ont par exemple été confrontées à l'arrivée d'un public peu préparé à des études universitaires ; ce public étant issu de l'enseignement secondaire professionnel et destiné initialement à intégrer le marché du travail ou à poursuivre dans des formations professionnelles (ces sortants de l'enseignement secondaire professionnel symbolisés par les bacheliers technologiques et professionnels représentant 22% des inscrits en L1 en 2011 contre 18% en 2006 (MESR, 2012)).

1.2. Quels objectifs ?

Bien qu'inscrit dans une tradition politique de lutte contre l'échec à l'université, le PRL tranche avec les autres politiques de soutien jusque là initiées par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur de la Recherche, en raison de la masse financière allouée et de par la relative liberté laissée aux universités pour la mise en place de ce plan. C'est surtout la première fois que des objectifs en termes de réussite aux examens des étudiants ont été posés par les tutelles ministérielles. Pour les institutions universitaires, les enjeux apparaissent également d'autant plus importants que ces taux de réussite des étudiants

sont désormais des indicateurs inclus dans le système de calcul de la dotation financière de l'Etat, cette dernière n'étant plus seulement allouée aux universités en fonction des effectifs étudiants.

A son lancement, l'objectif final sur 5 ans du PRL était de diminuer par deux le taux d'échec en 1^{ère} année de licence (L1) et d'atteindre un taux de 50% d'une classe d'âge diplômée d'une licence. Pour ce faire, un effort budgétaire de sept cent trente millions d'euros est consenti par l'Etat jusqu'en 2012. Ce plan repose sur trois grands principes : le premier vise à rénover le contenu de la Licence générale. La L1 est une année charnière, elle est dite « *année fondamentale* » et doit entre-autre « *garantir aux étudiants la maîtrise des savoirs fondamentaux et des compétences indispensables à la réussite de leur parcours universitaire* » (MESR, 2008). De plus, le ministère avait émis le souhait que chaque étudiant de L1 bénéficie d'un volume horaire de cinq heures supplémentaires par semaine, à travers des cours complémentaires, le tutorat ou encore le monitorat. Il était également prévu que chaque étudiant dispose de l'aide d'un enseignant-référent auquel s'adresser en cas de problème, que la taille des groupes soit diminuée et que les modes d'évaluation soient révisés. Le deuxième axe de ce plan concernait l'orientation et l'accompagnement des étudiants : il s'agissait de mieux informer les élèves et leurs familles sur les possibilités d'orientation à la sortie du lycée, de réorientation en cours d'année scolaire et de mieux les accompagner dans leurs projets, ce dès le lycée. L'université doit aider l'étudiant, dès sa première année universitaire, à construire un véritable projet professionnel. Enfin, le dernier axe (qui ne touche pas directement les universités), reposait sur une plus forte mobilisation des filières courtes telles que les sections de techniciens supérieurs (STS) ou les instituts universitaires technologiques (IUT) pour la réussite de tous les étudiants.

Proposé dans le cadre d'un appel d'offre ministériel, le PRL a fait l'objet de multiples réponses de la part des universités. C'est seulement à la suite de l'examen des différents projets des universités proposés en dehors des contrats d'établissement négociés régulièrement entre le Ministère et chaque université, que le Ministère a fait un affichage plus détaillé des différentes mesures concernant les deux premières orientations du PRL. Ont ainsi été mis en avant la diminution des effectifs en TD ou certains dispositifs comme par exemple les enseignants-référents, etc. Suivant les recommandations du Comité de suivi de la Licence (Raby, 2011), certaines mesures ont ensuite été inscrites dans le dernier arrêté de la Licence du 1^{er} août 2011 (comme par exemple les enseignants-référents) Ce principe d'appel d'offre a conduit à des logiques différentes d'une université à l'autre, certaines promouvant un ou plusieurs types de dispositifs d'aides pour tous, souvent centrés sur les étudiants entrants à l'université, et d'autres adoptant d'autres mesures (financement des projets lorsqu'une demande était faite par une équipe ou un enseignant, appels à projets internes par exemple). Ce qui s'est traduit par l'introduction de mesures spécifiques à chaque université, voire à chaque composante d'université (Comité de suivi de la Licence, 2011).

1.3. Quel devenir ?

Aussi ambitieux que puisse paraître ce PRL, les conclusions des différents rapports établis sur sa mise en place sont mitigées. Au niveau national, en juillet 2010, l'Inspection Générale de l'Administration, de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAEN) produit une « *note relative à la mise en œuvre du PRL* ». Cette note montre que, même si le PRL a permis des évolutions dans certains domaines, il ne remplit pas tous ses objectifs. En effet, il est par exemple constaté que « *l'objectif d'offrir cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaires par étudiant de L1 n'est pas atteint* ». D'autre part, la réduction de la taille

des groupes, que ce soit en cours magistral ou en travaux dirigés reste « *une démarche minoritaire* ». De plus, le contrôle continu reste trop peu exercé et les réorientations sont encore insuffisantes. Quant au tutorat, même s'il devient une pratique relativement courante (car adoptée avant 2007 par un certain nombre d'universités), il apparaît comme étant « *encore insuffisamment sollicité* ». Enfin, pour ce qui est du projet personnel de l'étudiant, celui-ci ne fait malheureusement l'objet que d'un « *faible essor* ». De façon plus globale, les auteurs pointent le fait que les universités éprouvent « *de réelles difficultés à identifier les crédits PRL et à en assurer le suivi* » et que l'application du plan soit inégale selon les universités et même selon les facultés. Bien que les financements du Ministère aient constitué un fort facteur incitatif dans une période de difficultés budgétaires pour certaines universités, d'autres ont eu des difficultés à mettre en place ce PRL, les financements ayant eu des utilisations variées selon les universités (Cour des comptes, 2012).

Certaines interrogations sont posées quant à l'efficacité d'une telle politique éducative. En effet, étudier les effets du PRL sur la réussite étudiante, notamment en termes de résultats aux examens, c'est-à-dire du point de vue de l'efficacité interne pour une université, apparaît crucial même si d'autres types d'évaluations sont possibles pour apprécier un dispositif de formation (Salmon et al, 2009) compte tenu des objectifs affichés par le PRL concernant la réussite à l'université. Bien sûr, les notions d' « échec » et de « réussite » à l'université sont des notions floues, institutionnelles et utilisées autour d'enjeux politiques (Millet, 2012). En effet, l'ampleur de l'échec, de la réussite et de l'abandon dans l'enseignement supérieur dépend fortement des indicateurs retenus (Michaut, 2012). Toutefois, les recherches sur le lien entre réussite des étudiants à l'université et dispositifs d'aide et de soutien nés avec le PRL restent peu nombreuses (Leclercq 2012 ; Morlaix et Perret, 2013). Dans une première tentative de mesure de l'efficacité du PRL, Morlaix et Perret (2013) ont souligné *les effets peu massifs et pas très significatifs de l'introduction du PRL sur l'amélioration des performances des étudiants en 1^{ère} année de Licence*, en renvoyant aux constats établis dans le système universitaire belge comparable au système français, confronté lui aussi à l'arrivée de nouveaux étudiants et où la réussite ne s'est pas améliorée avec l'introduction de nouveaux dispositifs pour les étudiants (Parmentier, 2011). D'autres évaluations ont permis de distinguer des effets positifs mais limités car ne touchant pas l'ensemble des étudiants, notamment les plus faibles, et ne compensant pas l'effet des modifications de la population étudiante (Perret, Berthaud & Benoist, 2013 ; Perret & Berthaud, 2013).

A l'heure actuelle, le PRL est entré dans une nouvelle phase. Toutes les universités ne suivent pas la même dynamique. Dans certaines le PRL perdure, dans d'autres il a été abandonné, et dans d'autres encore il est en renouvellement avec l'arrivée d'un nouveau Plan appelé « 5000 postes pour la réussite en cinq ans » à la rentrée 2012 reposant sur la création de postes et non sur des allocations budgétaires comme le PRL. La fin du PRL a d'ailleurs été envisagée suite aux annonces de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Madame Geneviève Fioraso (Septembre 2012), sur la chute des taux de réussite en Licence, les objectifs initiaux du PRL n'ayant pas été atteints. Dans le dernier arrêté sur la Licence (2011), peu de préconisations précises en termes d'accompagnement des étudiants sont données au-delà de la mise en place du tutorat, ou de l'enseignant-référent, mais sans en indiquer les modalités pédagogiques. De par un exemple d'étude de l'évolution du PRL dans une université française (l'UB), cet article cherche à appréhender les transformations dans l'aide proposée aux étudiants par les équipes enseignante : les dispositifs de soutien ont-ils évolués, et si oui, selon quelles modalités ? Et quels sont dès lors les facteurs responsables des éventuels changements ?

2. Présentation de la recherche

Au sein de l'UB, la réponse à l'appel à projet ministériel a initialement été construite sur la base d'expériences préexistantes reconnues et à partir de besoins exprimés par les équipes pédagogiques. L'introduction du PRL a été faite par le lancement d'un appel à projets pédagogiques (à l'image des appels à projets dans la recherche) au sein de l'établissement. Le déploiement du plan a été fait progressivement : la rentrée 2008 a ainsi été consacrée aux dispositifs destinés aux étudiants de première année entrant à l'université. Les étudiants de L2 ont été intégrés à partir de la rentrée 2009, et la rentrée 2010 a été dédiée aux actions pour les étudiants de 3^{ème} année. Les actions en faveur de la réussite étudiante sont proposées et portées par les différentes équipes pédagogiques de l'établissement et varient ainsi d'une formation à une autre. Différentes logiques politico-stratégiques expliquent ce choix en faveur d'un déploiement progressif et continu du PRL (Chevalier et al., 2014). Mais il est important de souligner que l'introduction des premières mesures d'aide et de soutien aux étudiants a été combinée à l'adoption d'un dispositif d'évaluation par le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE) de l'UB. Ceci constitue l'une des spécificités de l'UB dans le contexte français puisque c'est à notre connaissance la seule université ayant mis en place un suivi des dispositifs nés avec le PRL à l'échelle de l'établissement grâce à son centre de pédagogie universitaire. A l'échelle nationale, les éléments de suivi ou d'évaluation sont trop rares pour établir un bilan global du PRL. Etudier son évolution et les changements de mesures proposées aux étudiants se révèle encore plus difficile. En revanche, le suivi annuel du PRL réalisé par le CIPE pour les actions proposées au cours des ses cinq premières années à l'UB permet d'en étudier ses évolutions et d'analyser les dynamiques s'étant opérées au fil des ans : quels sont dès lors les choix faits par les équipes pédagogiques concernant l'aide à la réussite des étudiants ?

2.1. Des questionnements structurants

Une première analyse du PRL de l'UB pour l'année 2010-2011 (année où les actions en faveur de la réussite étudiante nées avec le PRL sont présentes pour les trois premières années d'études à l'université) a été réalisée (Perret, 2013). Elle montrait la variété des dispositifs d'aide et de soutien, de leurs modalités d'organisation et de leurs bénéficiaires, renvoyant aux constats sur la pluralité des modalités d'organisations pédagogiques des enseignements entre les filières et les sites (Felouzis, 2000 ; Jarousse & Michaut, 2001 ; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011), comme au niveau du tutorat (Alava & Clanet, 2000 ; Annot, 2001 ; Danner, Kempf & Rousvoal, 1999 ; Fornasieri *et al.* 2003). Les besoins et difficultés auxquelles se heurtaient les équipes pédagogiques transparaissaient dans leurs choix : faible niveau ressenti des pré-acquis des étudiants, volume horaire des maquettes de formation jugé insuffisant et conditions d'enseignement vécues comme inadéquates. Cette analyse soulignait également le fait que les équipes pédagogiques avaient privilégiées des actions ayant trait au cœur du métier d'enseignant, à savoir l'acte d'enseigner, et dévoilait les objectifs privilégiés par les enseignants en termes de réussite, à savoir l'acquisition de connaissances et de compétences, faisant fi d'autres facteurs possibles de la réussite étudiante (comme, par exemple, la motivation) et en se concentrant sur des dispositifs cherchant à garder les étudiants dans la même filière. Cette prégnance de l'acquisition des connaissances et des compétences étudiantes suggérait que, ce n'est peut être qu'une fois la question des acquisitions initiales résolue aux yeux des équipes enseignantes que ces dernières se posent celle de la modification des modalités d'enseignement, comme si le lien entre pratiques pédagogiques et

apprentissages des étudiants était peu pris en compte à l'entrée à l'université par les équipes enseignantes. Dans cette analyse du PRL, il n'existait pas de différences majeures entre les filières, exception faite d'une plus grande orientation des formations des secteurs scientifiques en direction d'actions liées à la préparation de l'insertion professionnelle des étudiants.

Une analyse des évolutions du PRL de l'UB peut permettre de voir dans quelle mesure ces premiers constats perdurent. D'autant qu'il n'est pas inutile de rappeler que les dernières années du PRL se sont déroulées alors que les craintes relatives à une faible efficacité des dispositifs étaient connues au sein de l'établissement, compte-tenu du mode de diffusion des informations relatives aux évaluations réalisées par le CIPE (conférence aux membres des équipes pédagogiques et dans les différents conseils de l'université, diffusion sur l'internet des résultats, etc.). Par ailleurs, le nombre important d'actions, notamment au sein d'une seule filière, mis en exergue dans cette analyse de Perret (2013), ne peut qu'être interrogé au regard des résultats sur l'efficacité du PRL. En effet, la multiplication du nombre d'actions paraît avoir des effets négatifs sur les performances aux examens des étudiants (Morlaix & Perret, 2013), et notamment sur les plus faibles (Perret & Morlaix, 2014). Sur le terrain, les équipes pédagogiques ont-elles fait les mêmes constats et, de ce fait, ont-elles réduit le nombre de dispositifs d'aide et de soutien proposés aux étudiants ? Si l'étude proposée dans cet article va chercher à confronter les premiers résultats produits et à répondre aux nouvelles interrogations posées ci-dessus, la posture adoptée dans cette recherche est également de nature exploratoire. Dans cette dernière, sont explorées de nouvelles facettes possibles des effets de la taille des promotions étudiantes et des conditions de réussite des étudiants sur les choix et évolutions des dispositifs d'accompagnement des étudiants vers la réussite à l'université. Cette démarche d'analyse des éventuels effets de la taille des promotions est principalement née des constats faits sur le terrain : certaines équipes pédagogiques arguant de difficultés quant à l'introduction de certains types de dispositifs de soutien compte tenu du nombre important d'étudiants. Par ailleurs, il n'apparaît pas irréaliste de poser l'hypothèse des liens entre les conditions de réussite des anciennes promotions et les actions de soutien conçues et implantées par les équipes enseignantes dans chaque filière. Ne pourrait-on pas aussi penser que les enseignants confrontés à des taux d'échec importants se sentiraient plus impliqués pour mettre en place des dispositifs de soutien, sauf à considérer que l'échec est une forme de reconnaissance du caractère sélectif et prestigieux d'une filière ? Ou au contraire, les enseignants universitaires ne peuvent-ils pas être découragés ou démunis face à de tels constats d'échec ?

2.2. Les données de la recherche

A partir de l'année 2010-11, le PRL à l'UB est présent sur l'ensemble des trois premières années de Licence après un déploiement progressif au sein de notre institution (par niveau et par année universitaire : 2008-09 étant consacrée aux L1, 2009-10 aux L2 et 2010-11 aux L3). L'année 2012-13 correspond à la 5^{ème} année de présence du PRL à l'UB. La formule d'appel à projets auprès des équipes pédagogiques a été choisie pour implanter le PRL en retenant trois axes prioritaires pour les L1 : 1) la préparation à la vie professionnelle ; 2) la réorientation et orientation active ; 3) l'accompagnement et la pédagogie. Cette université s'est concentrée sur les actions à destination des étudiants de première année, en privilégiant 4 thèmes : 1) l'accueil et le suivi pédagogique renforcés des étudiants, 2) l'enseignement de la méthodologie du travail universitaire, 3) les méthodes pédagogiques rénovées et 4) la réorientation des étudiants en situation d'échec. Pour les étudiants de deuxième année, l'établissement avait souhaité soutenir des projets liés à la professionnalisation du cursus de

L2, des projets liés à la recherche documentaire, des projets permettant aux étudiants étrangers de suivre des enseignements de français langue étrangère (FLE) et le développement de dispositifs numériques pour la réussite des étudiants en L1 ou L2 (en particulier en direction des étudiants empêchés). Enfin pour les étudiants de troisième année, ce sont les actions destinées à une professionnalisation des parcours des étudiants de L3 qui ont été particulièrement encouragées. Précisons qu'au sein de l'UB, le financement du PRL de l'année 2010-11 a été reconduit à l'identique et de manière automatique par les instances universitaires aux rentrées 2011 et 2012.

L'analyse des évolutions du PRL à l'UB sur plusieurs années est délicate, en raison d'une part du déploiement progressif du dispositif au sein de l'établissement et d'autre part, parce qu'un tel type d'analyse suppose une collecte de données exhaustive pour plusieurs années. Or le recensement des actions engagées auprès des étudiants s'était révélé délicat à effectuer entre 2008 et 2010, puisque le décompte des actions effectivement mises en place auprès des étudiants - et pas seulement celles financées, car certaines ont pu être abandonnées - ne pouvait se fonder uniquement sur les dossiers d'autoévaluation réalisés par les équipes pédagogiques, tous n'ayant pas été retournés au CIPE². Ce type de constat est également valable pour la dernière année de suivi du PRL à l'UB, la difficulté s'étant accrue dans la mesure où les financements ont été renouvelés à l'identique pour 2012-2013, compte-tenu des calendriers institutionnels de l'établissement (changement d'équipe dirigeante avec l'élection d'un nouveau président), alors qu'ils étaient alloués sur la base de projets précis examinés par les conseils (ainsi que par les vice-présidents et les chargés de mission). Enfin, les remontées d'informations ne sont pas parfaites : par exemple, pour l'année 2012-2013, on compte ainsi plusieurs formations qui n'ont pas rempli le dossier de suivi des actions produit par le CIPE. Dès lors, l'analyse longitudinale repose sur un certain nombre de choix méthodologiques qui sont décrits ci-dessous.

L'analyse est conduite pour les formations de licence ayant renvoyé leur dossier au CIPE en 2010-11 et 2012-13. Les actions réalisées en 2011-12 ne sont pas prises en compte, aucun suivi n'ayant été réalisé au sein de l'établissement cette année-là. Les actions PRL réalisées en dehors des licences généralistes (IUT, PACES, actions transversales) sont exclues ainsi que les actions dont les équipes pédagogiques signalent leur abandons. Les actions réalisées aux rentrées 2008 et 2009 sont également écartées dans la mesure où elles ne concernaient pas les trois années de Licence contrairement à celles des rentrées 2010 et 2012. Précisons également que les actions pour lesquelles aucune information n'est disponible ou dont les dossiers de suivi n'ont pas été renvoyés au CIPE ne sont pas incluses : 12 formations de Licence sont ainsi retirées des analyses puisque nous ne disposons pas d'information pour les deux années considérées dans cette étude.

Ne sont donc prises en compte que les informations de nature identique pour les actions des rentrées universitaires 2010 et 2012 compte tenu des modifications apportées aux modalités de suivi des actions du PRL dans les dossiers du CIPE. Dès lors, pour chaque action, les informations utilisables sont : la filière de la formation, le niveau (L1 ; L2 ; L3), le type d'action, les objectifs des actions (nombre et types). Pour chaque formation, nous disposons également du nombre total d'actions, du nombre d'enseignants impliqués et du nombre de personnels non enseignants impliqués, ainsi que des effectifs étudiants et des informations sur les performances aux examens de fin d'année des étudiants. Les données relatives aux effectifs étudiants et aux résultats d'examens ont été recueillies *via* les documents produits annuellement par le pôle Pilotage de l'université.

² Le taux de retour des dossiers au CIPE pour les trois premières années d'application du PRL est de 71%.

Plusieurs informations ont fait l'objet d'un traitement spécifique. Les informations quantitatives relatives au nombre d'étudiants ainsi qu'aux pourcentages d'étudiants admis, ajournés ou défaillants aux examens de fin d'année (1^{ère} session seulement) ont été catégorisées en fonction des quartiles relevés pour chaque niveau de formation (L1, L2 ou L3). Signalons que ces calculs de quartiles ont été réalisés sur la base des formations présentes dans notre base de données et non sur la base de l'ensemble des formations de Licence de l'UB. Les informations relatives aux résultats d'examens de la première session concernent l'année précédant les actions analysées (soit les résultats de l'année 2011-2012 pour les actions 2012-13 et les résultats de 2009-2010 pour les actions 2010-11). Ces indicateurs ont été construits, non sur la base des inscriptions administratives, mais en ne tenant compte que des inscriptions pédagogiques, démarche nécessaire pour s'inscrire aux examens. Ce choix permet notamment d'éliminer les étudiants dits « fantômes ». Au-delà de ces ajustements, l'étude du PRL et de ses dispositifs pédagogiques sur différentes années se heurte à d'autres difficultés. D'une part, certaines formations ont fait le choix de simplifier leur dispositif en regroupant des actions sans toutefois en abandonner le contenu. Le nombre d'actions recensées diminue alors de manière artificielle, comme c'est le cas en L1 Histoire de l'Art et Archéologie (HAA), L1 Allemand, L1 et L3 STAPS, L2 Géographie. D'autre part, les maquettes des formations ayant été modifiées à la rentrée 2012-13, certaines formations ont intégrées des actions PRL dans la nouvelle offre de formation, ces actions n'apparaissant donc plus comme des dispositifs spécifiques liés au PRL.

Enfin, il convient de ne pas sous-estimer les effets possibles des modifications survenues dans le suivi du PRL par le CIPE. En effet, compte-tenu des enseignements sur les limites du dispositif d'évaluation conduit pour les trois premières années du PRL (Perret, 2014), différentes modifications ont été apportées au suivi. D'une part, les dimensions financières et budgétaires ainsi que le recensement des points de vue des étudiants ont été abandonnés. D'autre part, de nouveaux thèmes ont été introduits afin de renforcer le caractère formatif de l'évaluation et d'inciter les équipes pédagogiques à entrer dans le temps de la réflexion pédagogique à l'issue de la réalisation des actions de soutien et d'accompagnement auprès des étudiants, en les invitant à dépasser les comptes-rendus organisationnels. Cette modification constitue une première étape dans l'accompagnement de la réflexion pédagogique afin que les enseignants produisent des résultats utilisables dans leurs pratiques, et qu'ils ne se contentent pas seulement de justifier des actions d'accompagnement auprès des instances. Précisons que la construction du dispositif d'évaluation de l'UB se situe dans une démarche exploratoire, à l'image de la recherche actuelle sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur, et dans une logique de développement de l'Evaluation-Conseil (Bedin, 2009). Si les informations exploitées dans cette étude sont de nature identique, elles s'insèrent toutefois aussi dans le cadre d'une autre modification de la méthode de collecte des informations. En effet, contrairement aux précédentes années, les dossiers de suivi envoyés par le CIPE aux équipes pédagogiques pour les actions 2012-13 n'étaient plus pré-remplis avec les intitulés des actions (connus grâce aux différents dossiers budgétaires et financiers de l'établissement). En outre, dans une tentative de dématérialisation du suivi, les équipes pédagogiques n'ont reçu cette année-là qu'une fiche vierge à compléter pour chacune des actions via une application en ligne (ou ils pouvaient répondre en retournant un fichier texte), là où ils recevaient auparavant un dossier global intégrant les différentes fiches respectives aux différentes actions proposées aux étudiants. Une première fiche relative aux actions réalisées était accompagnée d'un second document visant à recenser les actions abandonnées depuis l'introduction du PRL dans l'établissement. Certaines équipes ont dès lors fait le choix de répartir les fiches entre les enseignants responsables des actions sans qu'il n'y ait de concertation avec l'équipe et, le cas échéant, le responsable du projet PRL de la formation.

Certaines formations ont par ailleurs renoncé à proposer des actions d'aide à la réussite en 2012-13. De ce fait, pour conduire une analyse comparative des évolutions des dispositifs de soutien et d'accompagnement proposés qui ne soit pas impactée par ce choix des équipes, il est nécessaire de faire un dernier ajustement : seules les formations ayant proposé des dispositifs PRL en 2010-11 et 2012-13 sont conservées. L'étude est donc réalisée sur la base de 45 formations ayant évalué (via le dossier de suivi du CIPE) leurs actions pour les deux années considérées dans cette étude, ce qui correspond à 179 actions en 2010-11 et 131 en 2012-13, soit 310 actions au total.

Parmi ces actions, 51% sont destinées aux étudiants de 1^{ère} année, 31% aux étudiants de 2^{ème} année et 18% aux étudiants de L3. Ces actions d'accompagnement vers la réussite étudiante sont à 43% proposées par le secteur Arts-Lettres-Langues, à 22% par le domaine Sciences Technologie Santé, à 18% par les Sciences Humaines et Sociales et 17% par le secteur Droit Economie Gestion. 32% de ces actions sont proposées par des formations aux effectifs restreints (les formations ayant été catégorisées sur la base des quartiles de chaque niveau de formation, il s'agit du 1^{er} quartile).

Les orientations des appels à projets lancés pour le déploiement du PRL au sein de l'établissement ont été globalement conservées pour catégoriser les différentes actions du PRL, exception faite de la catégorie « méthodes pédagogiques renouvelées » remplacée par « modalités pédagogiques renouvelées ». En effet, les actions correspondant à des modalités pédagogiques renouvelées renvoient à des pratiques et modalités d'enseignement innovantes dans le contexte local, mais elles ne peuvent prétendre au statut d'innovations pédagogiques au regard des pratiques décrites par la littérature. En outre, les actions de réorientation, de Français Langue Etrangère (FLE), et celles relatives à des dispositifs numériques, ont été regroupées avec les actions de la catégorie « Autres ». Il s'agit-là d'éviter un artefact statistique bien connu : la construction des axes opposant ces actions peu nombreuses aux autres types d'actions en raison de leur faible fréquence dans l'échantillon. Cette catégorisation a été réalisée en s'appuyant sur les dossiers de demande de financement soumis aux instances par les équipes pédagogiques comme sur les comptes-rendus envoyés au CIPE par ces mêmes équipes. A cet effet, ont non seulement été examinés les intitulés des actions, mais également leurs objectifs et résultats espérés comme leurs modalités de mise en œuvre. Les données montrent que 44 % des actions proposent des modalités pédagogiques renouvelées. Viennent ensuite les actions de préparation à la vie professionnelle, représentant 22 % des actions. Les actions de méthodologie du travail universitaire constituent 15 % des actions, celles relatives à l'accompagnement et au suivi des étudiants représentent 10% des actions. Enfin, on compte 9% d'actions diverses (FLE, réorientation des étudiants et dispositifs numériques, langues étrangères). Cette déclinaison est différente selon l'année considérée puisque les modalités pédagogiques renouvelées représentent 50% des actions de 2012-13 contre 39% des actions de 2010-11. En outre, des différences marquantes existent selon le niveau de formation considéré (cf. tableau 1) : les dispositifs d'accueil et de suivi renforcés des étudiants étant plus présents en L1 (16% des actions de L1 contre 4% en L2 et 0% en L3), contrairement à ceux dédiés à la préparation de la vie professionnelle plus nombreux en L3 (66% contre 20% en L2 et 8% en L1). Ceci se traduit par une concentration des actions d'accueil et de suivi renforcés en L1 (87%) et des dispositifs de préparation de la vie professionnelle en L3 (54%). Mais il ne faut également pas négliger que 67% des actions répertoriées comme modalités pédagogiques renouvelées relèvent des formations de L1 alors qu'elles sont quasi-inexistantes en L3 (cf. tableau 2).

Tableau 1 : Type de dispositifs d'aide à la réussite selon le niveau de formation

	Accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants	Enseignement de la méthodologie universitaire	Modalités pédagogiques renouvelées	Préparation à la vie professionnelle	Autres	
L1	16%	11%	57%	8%	8%	100%
L2	4%	15%	46%	20%	15%	100%
L3	0%	23%	2%	66%	9%	100%

Tableau 2 : La répartition des actions selon le niveau de formation

	Accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants	Enseignement de la méthodologie universitaire	Modalités pédagogiques renouvelées	Préparation à la vie professionnelle	Autres
L1	87%	40%	67%	19%	20%
L2	13%	31%	33%	28%	80%
L3	0%	29%	1%	54%	0%
	100%	100%	100%	100%	100%

Le nombre et le type d'objectifs déclarés par les équipes pédagogiques pour chaque action ont également été étudiés. La nomenclature relative à la nature des objectifs a été élaborée de manière empirique. Compte-tenu de la structuration des résultats, les catégories représentant moins d'une vingtaine d'actions ont toutes été regroupées dans une catégorie « autres objectifs » qui concerne 47% des actions. 53% des actions n'ont qu'un seul objectif, 36% ont 2 objectifs et les équipes enseignantes ont déclarés au moins trois objectifs pour 11% des actions. Il est délicat de mettre en évidence des différences selon le niveau de formation considéré, compte-tenu des variations annuelles constatées. Le secteur Sciences-Technologie-Santé se distingue par la faible proportion de ses actions n'ayant qu'un seul objectif (35% contre 53% en moyenne). Quant à la nature des objectifs donnés par les équipes enseignantes, il apparaît que 72% des actions ont comme objectif l'acquisition ou le renforcement de connaissances et/ou de compétences (avec une progression selon le niveau de 67% en L1 à 80% en L3), 18% ont pour objectif l'accompagnement individualisé (26% en L1, 12% en L2 et 4% en L3) et 10% des actions ont pour but d'informer sur les cursus et les débouchés de la formation (25% des actions de L3 contre respectivement 6% et 8% des actions de L1 et L2). Des différences entre les secteurs disciplinaires existent : l'acquisition et le renforcement de connaissances/compétences concerne davantage les domaines Sciences Humaines et Sociales et Arts-Lettres-Langues (respectivement 82% des actions contre 62% des actions de Droit-Economie-Gestion et 51% des actions de Sciences-Technologie-Santé). L'accompagnement individualisé est moins fréquemment un objectif pour les actions de Sciences Humaines et Sociales (seulement 5% alors qu'il représente 15 à 30% dans les autres secteurs). Enfin, la catégorie « autres objectifs » est particulièrement représentée par les actions de Sciences-Technologie-Santé (70% contre 39 à 47% pour les autres secteurs).

L'étude des actions selon les conditions de réussite a été menée en s'appuyant sur les informations relatives aux taux d'admission, d'ajournement et d'abandon aux examens de la première session, observées l'année précédente à la réalisation des actions, et à partir d'une catégorisation par quartile afin d'éliminer les effets liés aux différences de réussite par niveau de formation. Il ne ressort pas d'éléments saillants à ce niveau, les actions se répartissant de manière relativement homogène entre les différentes conditions de réussite observées.

2.3. Méthodes : analyses transversale et longitudinale

Les choix effectués dans la construction des données de cette étude empirique sont le reflet de notre volonté d'étudier les dynamiques internes du PRL en se concentrant sur les formations impliquées dans le dispositif et son évaluation durant toute la période d'observation. En ce sens, nos choix sont portés vers une analyse longitudinale des choix formulés par les mêmes formations de licence. Ainsi, la comparaison ne concerne pas le PRL à l'UB dans sa globalité à des dates différentes, mais plutôt les choix opérés par une partie des formations, cette méthodologie étant en partie liée à la nature même des données (cf. infra). Pour mettre en évidence les éventuels changements dans les choix de soutien offerts à la population étudiante au sein des formations de licence sélectionnées, deux types d'analyses sont dès lors possibles dans le cadre d'analyses des correspondances multiples (ACM) : la comparaison des cartes factorielles des deux années étudiées mises en regard l'une de l'autre (type 1) et/ou la construction d'une seule carte factorielle où les données de chaque année sont ensuite réinjectées comme variables supplémentaires dans l'ACM (type 2). En effet, l'introduction de ces données comme variables supplémentaires offre de voir les évolutions de position entre les deux années considérées des différentes variables. Précisons que dans toutes les analyses factorielles produites, secteurs disciplinaires, niveaux (L1 à L3), tailles des promotions et indicateurs de réussite ont été introduits comme informations supplémentaires (ils sont représentés sur les axes sans avoir contribué à la formation de ces axes). Ce choix méthodologique a été fait afin que la construction des axes des analyses factorielles soit centrée sur les actions et non sur les caractéristiques des formations proposant les actions PRL. Ce choix apparaît d'autant plus pertinent au regard par exemple de la sous-représentation de certains domaines disciplinaires. Pour chaque ACM, les informations principales utilisées concernent chacune des actions proposées aux étudiants, à savoir son type (Accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants ; Enseignement de la méthodologie universitaire ; Modalités pédagogiques renouvelées ; Préparation à la vie professionnelle ; Autres), ainsi que la nature et le nombre d'objectifs assignés par les enseignants à chaque action.

Ces deux types d'analyse sont néanmoins problématiques car elles ne permettent pas d'appréhender la baisse constatée du nombre d'actions d'accompagnement et de soutien proposés aux étudiants de licence. C'est pourquoi, une nouvelle variable a été construite pour l'analyse et introduite dans les informations relatives à l'année 2012-13 pour traduire le fait qu'une action est rattachée à une formation ayant un nombre d'actions constant, en diminution ou en augmentation, entre les deux années considérées. Dès lors, il serait possible de produire différentes cartographies de type 2. Mais nous avons fait le choix de nous limiter à la réalisation d'une cartographie générale de type 2 (en plus des cartographies de type 1) où ces informations sur le nombre d'actions sont introduites en variables supplémentaires, plutôt que de réaliser trois cartographies, soit une carte selon la nature des choix des formations en termes de nombre d'actions (c'est-à-dire baisse, constance ou augmentation). Ce choix est notamment contraint par la taille de notre échantillon.

3. Résultats de la recherche

Au-delà de la baisse du nombre de dispositifs d'aide à la réussite proposés aux étudiants dans le cadre du PRL entre 2010-11 et 2012-13 (179 à 131 actions), une première comparaison entre ces deux périodes ne révèle pas l'existence de différences significatives dans la

répartition par niveau, par secteurs disciplinaires, ni selon la taille des promotions étudiantes ou les conditions de réussite. En revanche, la nature des actions a évolué puisque la proportion d'action PRL dites « modalités pédagogiques rénovées » passe de 39% en 2010-11 à 50% pour 2012-13. Cette première confrontation souligne également que le nombre d'objectifs affichés par les équipes pédagogiques pour les dispositifs de soutien aux étudiants varie entre les deux périodes d'observation. En 2010-11, 67% des actions n'ont qu'un seul objectif contre 34% des actions de 2012-13, et la part des actions ayant plus de 2 objectifs passe de 5 à 19%. Cette modification ne doit néanmoins pas être analysée sans tenir compte des évolutions survenues dans le recueil des données, puisque le questionnement sur les objectifs a été étoffé dans le cadre du dernier suivi organisé par le CIPE. En effet, la déclaration des objectifs est désormais menée sur la base d'un questionnement plus détaillé, incitant à mieux préciser les objectifs, le formulaire produit par le CIPE avait ainsi l'espoir de favoriser l'émergence d'une démarche plus réflexive des enseignants en ancrant l'évaluation dans une logique formative.

Avant de procéder à la comparaison des cartes factorielles réalisées pour chaque période, il est important d'explicitier chacune d'entre elles. Dans la première carte (cf. figure 1), relative à l'année 2010-2011, les deux premiers axes de l'ACM représentent respectivement 23,6% et 19,0% de la variance. L'interprétation de ces deux axes permet d'établir différents constats. Ainsi, le premier axe de l'analyse spécifie la présence de deux types de dispositifs nés avec le PRL se différenciant quant à la nature de leurs objectifs et le nombre de leurs objectifs. Plus précisément, les premiers sont dédiés à l'accompagnement des étudiants et sont essentiellement présents en L1. Ils ne visent pas l'acquisition ou le renforcement de connaissances et/ou compétences chez les étudiants mais poursuivent de multiples objectifs très différents les uns des autres. Les seconds ont pour seule particularité d'avoir l'ambition d'accroître les connaissances et compétences des étudiants, sans être toutefois rattachés à un seul type d'actions PRL, un niveau de formation ou encore à une particularité de la filière de formation dans laquelle ils sont proposés aux étudiants. Le second axe de l'analyse marque quant à lui la spécificité des actions de préparation professionnelle centrées sur l'objectif premier d'informer les étudiants sur les cursus, les métiers et les débouchés. Ces actions liées à la vie professionnelle sont plus fréquemment les seules proposées aux étudiants des formations dans lesquelles elles ont lieu : pour 2010-2011, parmi les 27 formations proposant de telles actions, 6 formations n'offrent aucun autre type d'action soit 22% et il s'agit uniquement de L3. Ces actions de préparation à la vie professionnelle se singularisent vis-à-vis des dispositifs d'accueil et de suivi pédagogique renforcés des étudiants qui poursuivent des objectifs multiples, et des dispositifs associés à des « modalités pédagogiques rénovées », ces deux types de dispositifs se combinant plus fréquemment avec d'autres dispositifs d'aide et de soutien à la réussite que les actions de préparation à la vie professionnelle : parmi les 30 formations proposant des actions de type « modalités pédagogiques rénovées », seules 4 formations ne proposent pas d'autre type d'action (soit 13%), et parmi les 16 formations offrant des actions de type « accueil et suivi renforcés », aucune ne propose exclusivement ce type d'action aux étudiants. Cette mise en évidence de différentes sortes de dispositifs d'aide à la réussite étudiante en 2010-11 concorde avec une différenciation entre les niveaux de formation, les équipes de L3 ayant plus fréquemment proposé des actions de préparation à la vie professionnelle (66 % des actions contre 20 % en L2 et 8% en L1) et les équipes de L1 concentrant l'essentiel des actions d'accueil et de suivi pédagogique renforcés des étudiants (87% de ces actions sont destinées aux étudiants de 1^{ère} année) et une grande part des actions associées à des modalités pédagogiques rénovées (67%). Ajoutons par ailleurs qu'aucune formation de L3 n'a proposé de telles actions aux étudiants en 2010-11. Cette carte factorielle apparaît peu différente de celle établie par Perret (2013) pour l'année 2010-11, à l'exception des spécificités concernant les tailles des promotions étudiantes et certains domaines

disciplinaires qui ne sont ici mis en évidence. Mais il ne faut pas oublier que l'analyse réalisée pour étudier les changements ne s'appuie pas sur le même échantillon (des actions et formations ont été exclues en raison de la disparition des dispositifs deux ans plus tard). Ces effets liés aux différences d'échantillons permet de réaffirmer que les équipes pédagogiques engagées dans le PRL depuis 5 ans n'ont pas adoptés de comportements spécifiques à l'égard du PRL à l'exclusion de ceux présentés ci-dessus (c'est-à-dire quant au niveau de formation et à la multiplicité et la diversité des actions au sein d'une formation). En revanche, ce sont les équipes qui se sont désengagées du PRL qui sont singulières.

Dans la deuxième carte factorielle réalisée pour l'année 2012-13 (non présentée), les deux premiers axes participent respectivement à 22,0% et 17,1% de la variance. D'emblée cette carte apparaît plus complexe que la précédente, mais elle n'offre pas une autre caractérisation des différents types de dispositifs proposés aux étudiants. Plus précisément, le premier axe rappelle les différences entre les actions quant à la multiplicité de leurs objectifs : les dispositifs d'accompagnement et de suivi renforcé comme ceux de préparation à la vie professionnelle étant plus fréquemment centrés sur un seul objectif qui n'est pas celui de l'accroissement des connaissances et des compétences des étudiants, ce qui les oppose aux actions de méthodologie du travail universitaires proposés aux étudiants de Licence. Avec le second axe de l'analyse, on retrouve la spécificité des dispositifs préparant à la vie professionnelle comme celles des dispositifs d'accompagnement et de suivi mis en avant dans l'analyse de 2010-11, les premiers étant plus fréquemment associés aux études de 1ère année proposant également plus souvent de nouvelles modalités pédagogiques aux étudiants, et les seconds étant quasi exclusivement à destination des étudiants de 3ème année de Licence et dans des formations de L3 ne proposant généralement que ce type d'actions PRL aux étudiants. De même qu'en 2010-2011, cette seconde cartographie ne révèle aucune spécificité quant aux indicateurs de réussite aux examens, d'effectifs étudiants ou de secteur disciplinaire. L'ensemble de ces constats quant à la relative inertie du PRL au sein de l'établissement sont finalement renforcés par l'étude de la carte factorielle (non présentée) superposant les informations des deux périodes (ACM de type 2 cf. infra), celle-ci ne permettant effectivement pas de montrer des changements significatifs entre les deux périodes d'observations.

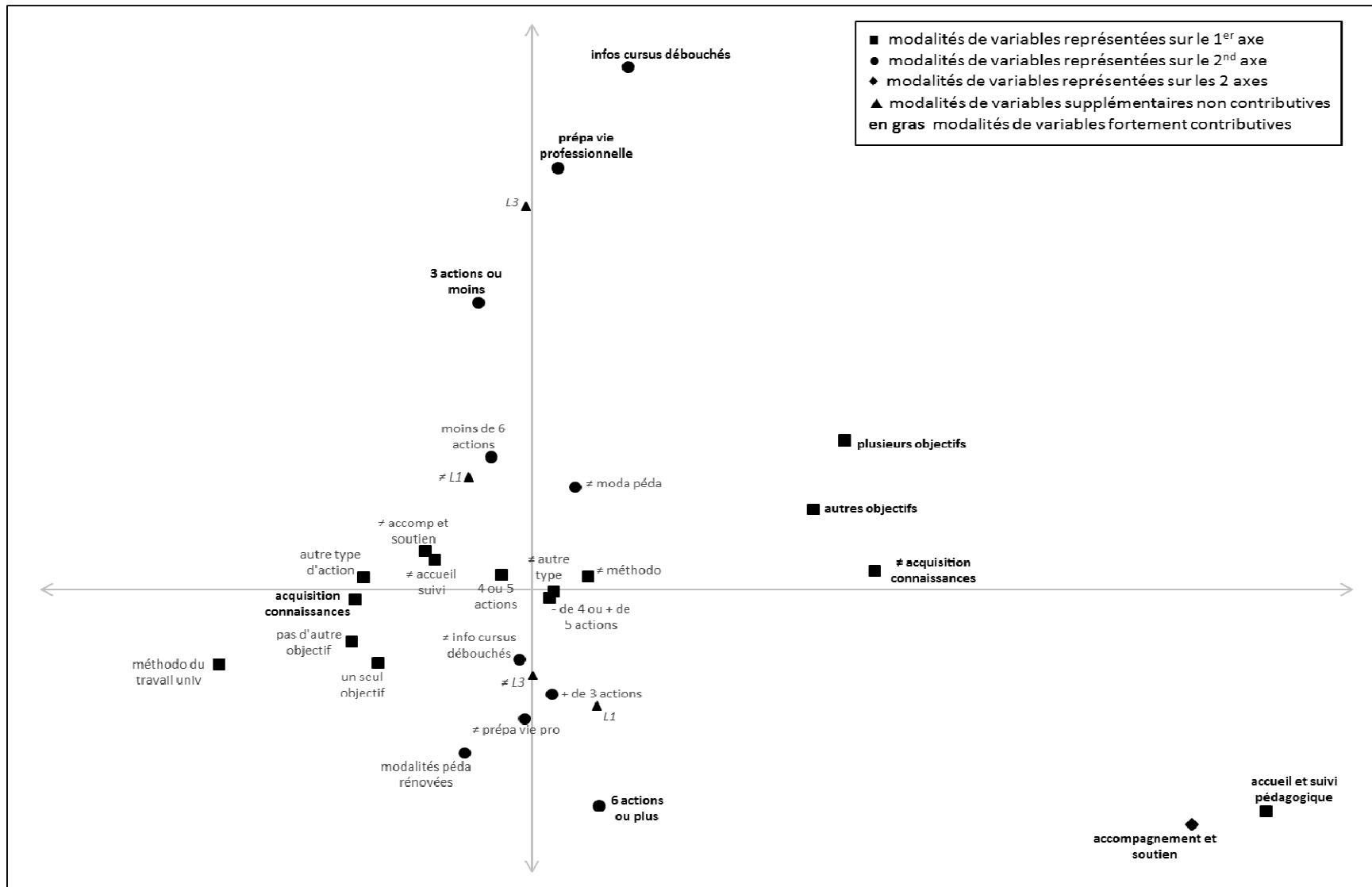


Figure 1 : cartographie du PRL à l'UB pour l'année 2010-2011 (ACM de type 1)

4. Discussion / Conclusion

L'objectif de cet article visait à étudier les possibles dynamiques à l'œuvre dans l'aide à la réussite étudiante avec le PRL. Bien évidemment, l'étude proposée avec l'exemple de l'UB se doit d'être enrichie grâce à l'étude d'autres universités ayant eu une réelle politique de soutien aux étudiants avec le PRL. N'oublions pas en effet certaines dérives relevées sur le PRL : difficulté pour certaines universités de justifier les fonds perçus, utilisations parfois éloignées des objectifs initiaux (Chevalier et al., 2014 ; Cour des comptes, 2012), d'autant que peu d'universités ont semble-t-il mis en place un dispositif d'évaluation des actions engagées. Passé le constat sur la réduction du nombre de dispositifs d'une année à l'autre, les analyses révèlent que cette réduction ne se traduit pas par des changements majeurs dans la cartographie du PRL à l'UB. Tout au plus, les objectifs sont déclinés de manière plus détaillée, sans que nous puissions nier l'effet possible du changement du mode de recueil d'informations entre les deux périodes (modification du suivi administratif par le CIPE). Ceci conduit à se poser la question des motivations de la part des équipes pédagogiques impliquées dans le PRL quant à la reconduction ou l'abandon de certaines actions. Ce résultat ne vient qu'abonder dans le sens de la difficulté, pour les équipes enseignantes, de prendre le temps d'une réflexion sur les actions conduites (Cartier et Langevin, 2001 ; Perret, 2014). La taille des promotions étudiantes comme les performances des étudiants aux examens n'apparaissent pas comme des critères de différenciation des dispositifs de soutien à la réussite étudiante. Plus précisément, ni les équipes pédagogiques confrontées à de forts taux d'échec ni celles confrontées aux plus petites promotions ou aux flux d'étudiants importants ne se singularisent dans les formes de soutien qu'elles proposent aux étudiants. De plus, ces critères n'apparaissent pas comme des éléments explicatifs de la baisse du nombre de dispositifs. Les critères d'introduction de certaines formes d'aide à la réussite étudiante sont à rechercher ailleurs. Connaître les motivations des équipes enseignantes pour s'impliquer dans des dispositifs de soutien aux étudiants est désormais nécessaire pour s'engager dans une nouvelle dynamique d'accompagnement des étudiants vers la réussite en Licence, si le souhait est toujours de s'appuyer sur les enseignants-chercheurs.

Alors qu'une information a été largement diffusée sur la difficile efficacité des dispositifs de soutien sur les performances des étudiants aux examens, cette inertie ne peut que conduire à s'interroger sur les stratégies et les politiques à mettre en œuvre pour encourager les changements dans les pratiques. Faut-il alors avancer qu'un fort soutien politique, voire une politique volontariste fortement incitative, est une condition nécessaire pour le développement des systèmes de soutien des étudiants ? Dans le cas précis de l'UB, l'arrivée d'une nouvelle équipe présidentielle s'est traduite par une simple reconduction des crédits alloués aux équipes pédagogiques, et ce, pour plusieurs raisons (nouvelles priorités politiques, apaisement de la communauté après une campagne d'élections très tendue, temps nécessaire pour connaître le dossier notamment). La reconduction des crédits sans discussion sur les projets n'est pas un facteur incitatif aux changements. Mais plus encore, les constats largement relayés sur la faible efficacité des dispositifs au sein de l'établissement ne peuvent qu'interroger sur le poids de l'évaluation dans la conduite des changements. Se posent alors les questions de l'appropriation et de la diffusion des résultats de l'évaluation auprès des acteurs et notamment des équipes enseignantes. Dans notre cas, les changements d'enseignants récurrents au sein des équipes impliquées dans le PRL, dont l'une des causes est une faible reconnaissance de l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs, apparaissent comme un obstacle pour la prise en compte des résultats de l'évaluation dans un processus d'amélioration des pratiques. Mais ne peut-on pas également voir ici un manque de ressources chez les enseignants qui se sentent démunis face à l'échec de leurs étudiants et à la

faible efficacité des dispositifs qu'ils ont initialement conçus de surcroît ? Au-delà, c'est aussi la question de l'accompagnement pédagogique qui est posée dans l'une des rares universités françaises disposant depuis 10 ans d'une structure universitaire de pédagogie dont l'originalité repose sur la combinaison de l'accompagnement et de la formation pédagogiques avec l'évaluation des enseignements. En effet, alors que le CIPE participait à l'examen des propositions du Fond d'Innovation Pédagogique (FIP) antérieur à l'introduction du PRL, qu'il a activement participé à la rédaction du projet de l'établissement dans le cadre de l'appel d'offre national sur le PRL lancé par le ministère, il n'a pas été associé à la phase de construction du PRL à l'UB (hormis l'évaluation *a posteriori*). Ni les instances universitaires, ni les équipes enseignantes ne se sont emparées de l'opportunité de faire appel au CIPE pour engager un réel accompagnement des enseignants dans leurs pratiques de soutien à la réussite étudiante et dans la conduite de changements en réponse aux évaluations menées. Et ceci, dans un contexte où le premier bilan sur le PRL à l'UB soulignait que certains résultats étaient identiques à ceux faits par d'autres et où les projets pédagogiques pourraient bénéficier des informations sur certaines pratiques issues de la recherche en pédagogie universitaire ou d'expériences d'autres universités ou collègues universitaires, grâce au soutien proposé par le CIPE (Perret et al, 2012). Ce constat invite encore une fois à s'interroger sur le temps de la réflexion pédagogique chez des enseignants-chercheurs avant tout concernés par l'organisation annuelle des dispositifs de soutien, mais aussi sur les facteurs incitatifs du recours à l'accompagnement pédagogique par les enseignants et la gouvernance universitaire.

Références

- Alava, S. & Clanet, J. (2000). Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVI (3), pp. 545-570.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le « temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28(2), pp. 383-402.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. De Boeck : Collection Pédagogie en développement.
- Bedin, V. (2009). *L'évaluation à l'université évaluer ou conseiller ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Cam, P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. In L. Gruel, O. Galland, & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 307-330). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Cartier, S. & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Chevalier, S., Grayot-Dirx, S., Morlaix, S. & Perret, C. (2014). « Entretien : Les choix politico-stratégiques du Plan Réussite en Licence de l'Université de Bourgogne ». In C. Perret (Dir.), *Le Plan Réussite en Licence : quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon : Editions universitaires de Dijon. A paraître.

Comite de suivi licence. (2011). « Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence ». [en ligne] <http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqlicence.pdf> (consulté le 9 janvier 2012)

Cour des comptes (2012). *Rapport public annuel 2012*. Paris : Cour des comptes.

Danner, M., Kempf, M. & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 25, n°2, pp. 243-270.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, pp. 511-532.

Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur, un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n°64, 24p.

Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines*, N°38, pp. 67-97.

Fornasieri, I., Lafont, L., Poteaux, N. & Séré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat: des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche & Formation*, (43), pp. 29-45.

Fouquet, S. (2013). Parcours de réussite en licence et en master à l'université. *Note d'information*, 13.02.

Fouquet, S. (2014). Parcours et réussite aux diplômes universitaires : les indicateurs de la session 2012. *Note flash Enseignement supérieur & Recherche*, n°3.

Galland, O. (2009). « Autonomie, intégration et réussite universitaire ». In L. Gruel, O. Galland, & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 349-380). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

IGAEN (2010). « Note relative à la mise en œuvre du PRL ». Rapport 2010-091. [en ligne] <<http://www.assisesesr.fr/var/assises/storage/original/application/aa9cbbc3839a2c14340147fc5fa91166.pdf>> (consulté le 2 janvier 2012)

Jarousse, J.-P. & Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*. Volume 136, 2001. pp. 41-51.

Leclercq, E. (2012). Enseigner le projet professionnel personnalisé : une nouvelle approche pédagogique pour les enseignants chercheurs ? *Carrefours de l'éducation*, 2012/2 n° 34, p. 161-175.

Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 367-387.

MESR. (2008). « Plan pluriannuel pour la réussite en licence, document d'orientation ». [en ligne] <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>> (consulté le 4 juin 2012)

MESR. (2012). « Les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2011 ». *Note d'information* 12.07, Juillet 2012, MESR-SIES.

MESR. (2013). « Réussite et échec en premier cycle ». *Note d'information*, 13.10, Octobre 2013, MESR-SIES.

Michaut, C. (2012). « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche ». In M. Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp. 53-68). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Millet, M. (2012). « L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et description empirique ». In M. Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, (pp. 69-89). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Morlaix, S. & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Education*, 15, pp. 137-150.

Nicourd, S., Samuel, O. & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue française de pédagogie*, 176, pp. 27-40.

Parmentier, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.

Perret, C. (2013). Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29-2, 2013.

Perret, C. & Berthaud, J. (2013). Les choix des étudiants et l'efficacité des actions de soutien - évaluation de dispositifs du programme de réussite en licence. *Les Documents de travail de l'IREDU*, n°2013-4.

Perret, C., Berthaud, J. & Benoist, S. (2013). Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan « Réussite en Licence » selon les acquis initiaux des étudiants. *Revue française de pédagogie*, n°183, pp. 83-98.

Perret, C., Berthaud, J. & Morlaix, S. (2012). « Plan réussite en licence à l'uB : bilan de 3 années d'expérimentation en licence ». Rapport pour les instances universitaires de l'Université de Bourgogne, CIPE-IREDU/CNRS-Université de Bourgogne.

Perret, C. & Morlaix, S. (2014). « Des effets du Plan Réussite en Licence sur la sélection universitaire en 1^{ère} année de Licence ». *Carrefour de l'éducation*. A paraître.

Perret, C. (2014). « Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-2, 2014.

Perret, C. (2014). *Le Plan Réussite en Licence : quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Dijon : Editions universitaires de Dijon. A paraître.

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris: Presses Universitaires de France.

Raby, G. (Dir.) (2011). « Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants ». Rapport du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle.

Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M. & Michaut, C. (dir.) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck Université.

Romainville, M. & Noel, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, n°2.

Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., Lanotte, A.-F., *et al.* (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 25(2). [en ligne] <<http://ripes.revues.org/index252.html>> (consulté le 9 janvier 2012)