



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

Cathy Perret



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/730>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Cathy Perret, « Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 29(2) | 2013, mis en ligne le 10 décembre 2013, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/730>

Ce document a été généré automatiquement le 19 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

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

Cathy Perret

1. Introduction

- 1 En France, en 2007, le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a proposé un Plan pluriannuel pour la Réussite en Licence (ci-après, PRL), dont l'objectif sur cinq ans était de diminuer par deux le taux d'échec en première année de licence et d'atteindre 50 % d'une classe d'âge diplômée d'une licence. Pour ce faire, un effort budgétaire de 730 millions d'euros a été consenti par l'Etat jusqu'en 2012. Sans entrer dans les débats qui agitent la communauté universitaire française concernant les calculs de la réussite universitaire, retenons qu'environ quatre jeunes sur dix entrant en première année de licence en 2007 s'étaient inscrits en deuxième année l'année suivante et que près de 23 % redoublaient ; le reste changeant de formation universitaire ou quittant l'université sans que cela signifie qu'ils ne poursuivent pas des études supérieures. Et trois inscrits sur dix obtiennent une licence en trois ans (29 %) (Fouquet, 2013). Les enjeux apparaissent d'autant plus importants pour les acteurs universitaires, qu'il était prévu que les taux de réussite deviennent des indicateurs d'efficacité des universités servant partiellement de base à leur financement ; la dotation financière de l'Etat n'étant plus seulement allouée en fonction des effectifs étudiants (Adnot & Dupont, 2009). Si les indicateurs de réussite aux examens sont désormais partiellement intégrés dans les modes de calculs des dotations étatiques des universités, le débat est actuellement ouvert concernant les taux d'insertion professionnelle des étudiants. Cette

question de l'insertion professionnelle des étudiants n'est pas absente du PRL, puisque parmi les orientations de ce plan, est mis en avant que l'université doit aider l'étudiant, dès sa première année universitaire, à construire un véritable projet professionnel. Or, l'accroissement des taux de réussite (internes et externes) peut difficilement se faire par des actions cherchant seulement à attirer des étudiants s'adaptant sans difficultés aux exigences du système universitaire et à celles du marché du travail, compte tenu de l'absence de sélection à l'entrée des universités françaises.

- 2 La recherche française sur la réussite étudiante, tant à l'université que sur le marché du travail, est largement monopolisée par des approches économiques et sociologiques : leurs études font, par exemple, la part belle aux phénomènes de sélection et d'autosélection et aux questions de rendement des études, liés notamment aux disparités sociales, sexuées et entre filières. D'autres ont mis en avant les effets des pratiques et conditions d'études des étudiants (méthodes de travail, activité salariée, temps de travail personnel, logement, etc.) comme facteur explicatif de la réussite au sein du système universitaire. Ces dimensions sont toutefois plus rarement explorées au niveau des travaux sur l'insertion professionnelle, excepté *via* l'examen des effets des stages, des réseaux d'étudiants, ou encore du travail durant les études. En effet, l'étude du devenir des diplômés de l'enseignement supérieur est marquée par le poids structurant de la conjoncture économique et des recrutements dans le secteur public. En fait, les examens de la réussite étudiante, durant et après les études, en fonction des contextes d'études sont plus marginaux. Pourtant, il a été montré que, d'une part, les différences entre établissements, sites et filières existantes en termes de réussite étudiante ne sont pas seulement imputables à des compositions différentes de la population étudiante entre filières et établissements et, d'autre part, que les organisations pédagogiques entre les filières et les sites sont variées (Felouzis 2000 ; Jarousse & Michaut, 2001 ; Michaut, 2003 ; Nicourd, Samule & Vilter, 2011) comme l'illustre la variété des dispositifs d'aides aux étudiants en France (tutorat, remédiation et méthodologie) (Alava & Clanet, 2000 ; Annot, 2001 ; Danner, Kempf & Rousvoal, 1999 ; Fornasieri, Lafont, Poteaux & Sere, 2003). Toutefois, l'étude de l'organisation pédagogique des universités et filières comme facteur explicatif de la variété de la réussite des étudiants reste à explorer (Michaut, 2012). Au niveau des conditions d'insertion professionnelle, si les différences selon les types d'établissements de l'enseignement supérieur (écoles versus universités) sont régulièrement rappelées (voir les travaux du Céreq avec par exemple Calmand & Mora, 2011), les disparités entre les universités commencent seulement à être explorées (Bourdon, Giret & Goudard, 2012). Mais ces travaux ne privilégient pas des approches examinant les effets possibles (directs comme indirects) de la variété des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des étudiants comme facteur explicatif de ces différences, si ce n'est en mettant en avant le poids des stages dans la construction de réseaux ou de manière très récente des compétences professionnelles.
- 3 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). Mais face aux constats d'un échec de masse à l'université, notamment en premiers cycles, et d'un chômage plus important des diplômés de l'université, une politique volontariste d'aide à la réussite des étudiants est menée depuis une trentaine d'année en France. Elle est symbolisée, par exemple, par l'introduction du tutorat dans les années 90 dans les universités françaises et la professionnalisation des études universitaires (introduction de stages, du projet professionnel étudiant et de filières professionnelles par exemple). Cette

volonté politique s'articule avec de profondes modifications du système universitaire français et la mise en avant de la responsabilité sociale des universités dans l'avenir de la jeunesse française (Annoot, 2012). Le PRL tranche avec les autres politiques de soutien jusque là initiées par le ministère, notamment du point de vue des fonds importants débloqués et en raison de l'absence de directives claires sur les dispositifs à introduire. En fait, rien n'était d'emblée imposé dans le cadre de l'appel à projet pour le PRL proposé aux universités avec trois orientations générales : 1) la rénovation du contenu de la licence générale ; 2) l'orientation et l'accompagnement des étudiants ; et 3) 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 (ce principe ne touchant pas directement les universités). Les positions institutionnelles plus précises sur les actions à réaliser auprès des étudiants sont apparues après l'examen par le ministère des différents projets des universités présentés dans le cadre d'un appel d'offre initial. Par ailleurs, les résultats des différentes orientations en faveur de l'aide à la réussite sont partiels. A titre d'exemple, les effets du tutorat sont mitigés en raison des profils des étudiants et de la participation étudiante, l'étude des impacts du projet professionnel étudiant (ci-après, PPE) reste à étudier, alors que les effets des stages comme de la professionnalisation sont reconnus positifs en termes d'insertion professionnelle sans que ne soient encore analysés leurs effets possibles sur les performances aux examens. En outre, la recherche française est relativement pauvre pour mettre en évidence les facteurs pédagogiques favorables à la réussite (Adangnikou, 2008 ; Fave-Bonnet & Clerc, 2001). Tout ceci peut donc difficilement être utilisé pour orienter les choix des équipes enseignantes dans la construction de l'accompagnement des étudiants.

- 4 Les premiers constats ont mis en évidence une application inégale du plan selon les universités et même selon les facultés (Cour des comptes, 2012 ; IGAEN, 2010) se traduisant par l'introduction de mesures spécifiques à chaque université, voire à chaque composante d'université (Comité de suivi de la Licence, 2010). Dans cet article, l'existence de projets pédagogiques variés au sein d'une université française – l'Université de Bourgogne – permet d'explorer quelles sont les actions d'aide à la réussite des étudiants privilégiées par les équipes enseignantes. En effet, dans cette université, le PRL ne correspond pas à la promotion d'un ou plusieurs dispositifs portés par l'établissement. Cette approche permet d'explorer comment la réussite étudiante peut être envisagée par les enseignants et enseignants-chercheurs dans une université française. Elle tente d'appréhender des éléments sur les différentes conceptions de la réussite et de l'accompagnement des étudiants qui cohabitent parmi les enseignants-chercheurs sachant que de tels travaux restent relativement rares dans le contexte français seulement exploré par Romainville et Noel (1998) proposant une typologie des modalités d'accompagnement orientée sur trois dimensions : l'accompagnant, le contenu et la fonction.
- 5 En dehors des directives institutionnelles et des conditions humaines et matérielles nécessaires à l'introduction de dispositifs nouveaux pour accompagner les étudiants vers la réussite, d'autres facteurs peuvent avoir une influence plus ou moins forte, dans un contexte où le dispositif PRL n'a pas pour vocation de se questionner sur le système de formation dans son ensemble, comme Romainville et Noel (1998) ont pu déjà le dénoncer à propos des dispositifs existants dans les années 90. Parmi ces facteurs, on peut, par exemple, répertorier les perceptions des enseignants universitaires sur les étudiants et la

réussite ainsi que leurs conceptions de l'acte d'apprendre comme de l'enseignement. Les représentations du rôle d'un enseignant-chercheur et de ses missions en tant qu'enseignant, sans négliger le poids accordé à la recherche comparativement à l'enseignement dans un contexte français où seule la recherche peut être valorisée en termes de carrière professionnelle, sont sans doute autant de facteurs jouant lors de l'introduction de nouveaux dispositifs. Mais au-delà, d'autres facteurs plus externes n'ont sans doute pas un rôle négligeable comme, par exemple, la taille des promotions étudiantes concernées ou encore les cultures disciplinaires. Dans cet article, la posture adoptée s'inscrit dans une démarche exploratoire empirique plus inductive que déductive s'appuyant sur un compte-rendu de travaux dont l'objectif est d'avancer des premiers éléments pour des réflexions futures pour la recherche. Cette posture s'explique notamment par le cadre contraint des informations utilisées, à savoir des données administratives de suivi du PRL qui sont les plus facilement accessibles. Ce parti pris épistémologique nous place dans un système où la nature de l'empirie peut paraître équivoque. Le risque d'une telle démarche est que le chercheur se contente de la représentation du réel sans chercher à en expliciter les structures explicatives. Tout l'enjeu de ce texte est de parvenir à mobiliser des spécialistes de la pédagogie universitaire afin de tenter une interprétation des résultats et ainsi tendre vers une meilleure compréhension pour aller au-delà de la mesure des choix des enseignants universitaires en termes d'accompagnement des étudiants vers la réussite.

2. Présentation de la recherche empirique

2.1. Données de l'étude

- 6 Les dispositifs favorisant la réussite des étudiants ne sont pas nouveaux à l'Université de Bourgogne, puisqu'une politique active d'accompagnement des étudiants via le tutorat existe depuis 1997 avec un fond d'innovation pédagogique pour soutenir les équipes pédagogiques engagées dans des actions innovantes pour aider les étudiants à réussir. A cet effet, un accompagnement pédagogique des enseignants est offert par le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Evaluation (CIPE) depuis 2004. Le PRL a permis la création de nouveaux dispositifs co-existants avec ceux existants. Compte tenu de sa pluridisciplinarité et de la diversité de ses publics étudiants, l'Université de Bourgogne a fait le choix de laisser les équipes pédagogiques proposer et expérimenter des dispositifs nouveaux pour favoriser la réussite de leurs étudiants dans le cadre d'un appel à projets pédagogiques ancré sur les priorités de l'établissement. Dans ce cadre, les projets des équipes pédagogiques ont été examinés par la commission de la pédagogie et validés par le Conseil des études et de la vie étudiante (le CEVU).
- 7 Cette étude s'appuie sur les informations collectées par le CIPE dans le cadre du suivi des actions PRL financées par l'établissement, c'est-à-dire les dossiers des projets annuels déposés par les équipes pédagogiques et les dossiers d'autoévaluation qu'elles ont renvoyés annuellement au CIPE. En effet, chaque équipe devait rendre compte des différentes actions financées via un dossier comportant différentes rubriques à renseigner pour chaque action :
 - La présentation des objectifs, des modalités de mise en œuvre, des résultats espérés et nombre d'étudiants concernés ;

- Les points de vue de l'équipe pédagogique sur cette action (modalités de mise en œuvre, résultats, implication des enseignants, etc.) ;
 - L'analyse de la satisfaction des étudiants sur cette action (en précisant la méthode utilisée pour connaître cette satisfaction) ;
 - L'analyse de la participation des étudiants concernés (taux de participation des étudiants concernés et commentaires de l'équipe pédagogique) ;
 - Des informations sur l'efficacité de l'action (taux de réussite et autres éléments).
- 8 Ces informations sur chaque action sont également complétées par des informations générales (filière, diplôme, composition de l'équipe), des informations sur les actions abandonnées, les commentaires des équipes sur les indicateurs de réussite des étudiants fournis par le CIPE (indicateurs sur les inscriptions, les examens, les abandons, les réussites sur deux années), la déclinaison du financement alloué par l'établissement par actions et des dépenses faites, et par leurs conclusions et perspectives sur les résultats des différentes actions engagées. Précisons que le tutorat n'a pas été d'emblée inséré dans le dispositif PRL, dans la mesure où il existait depuis 1997 dans l'ensemble des licences de l'Université de Bourgogne. Ce tutorat se décline sous deux formes : un tutorat de rentrée organisé par le Service d'information et d'orientation (SIO) pour tous les étudiants en première année de licence, sous l'aile d'étudiants plus âgés de leur filière (information sur l'Université de Bourgogne et la filière, visite des locaux etc.) et un tutorat dit « d'accompagnement » organisé par chaque formation selon ses propres modalités pour aborder des aspects méthodologiques et disciplinaires durant l'année universitaire. Pour des raisons d'allocations budgétaires, les actions relatives au tutorat d'accompagnement ont été réintégrées dans le PRL à partir de l'année universitaire 2009-2010. Toutefois, elles n'ont pas été intégrées dans le suivi annuel du PRL réalisé par le CIPE qui se concentrait sur les nouvelles actions proposées. Elles sont donc exclues de cette étude.
- 9 Le recensement des actions engagées auprès des étudiants s'est révélé délicat à effectuer puisque le décompte des actions effectivement mises en place auprès des étudiants - et pas seulement celles financées, car certaines ont pu être abandonnées - ne peut se fonder exclusivement sur les dossiers d'autoévaluation réalisés par les équipes pédagogiques, tous n'ayant pas été renvoyés au CIPE (le taux de retour des dossiers pour les trois premières années d'application du PRL est de 71 %). En outre, d'une année à l'autre, les équipes pédagogiques ont parfois choisi de décliner de manière différente leur PRL : pour une année donnée, une action proposée par une équipe pédagogique peut apparaître comme une action à part entière et ne pas être le cas une autre année, car elle aura été intégrée dans une action plus large. Enfin, un même type de projet peut avoir été décliné en un grand nombre d'actions par certaines équipes ou regroupé sous une seule action par d'autres.
- 10 Dans notre contexte, le nombre d'actions repose sur une estimation faite en tenant compte des actions théoriquement proposées et éliminant les actions abandonnées connues. Les trois premières années d'introduction du PRL au sein de l'Université de Bourgogne se sont concrétisées par une croissance progressive des actions au sein des licences généralistes de l'établissement liée au déploiement du PRL par niveau et par année universitaire : 2008-2009 a été consacrée aux premières années de licence (L1), 2009-2010 aux deuxièmes années de licence (L2) et 2010-2011 aux troisièmes années de licence (L3). Au terme de ces trois premières années, le nombre d'actions non renouvelées était relativement faible (entre 20 à 30 % selon les années et les niveaux de formations

considérés), comme le nombre d'actions n'ayant pas pu être mises en place (moins d'une dizaine d'actions par an tous niveaux confondus).

2.2. Méthodes

- 11 Pour établir une cartographie des actions du PRL de l'Université de Bourgogne, les actions de l'année 2010-2011 ont fait l'objet d'une attention particulière. Elles représentent 222 actions sur 501, soit 44,3 %. Ceci permet de mettre en évidence différents constats sur les filières impliquées et sur la nature, comme sur les objectifs des actions proposées à la fin des trois premières années d'expérimentation. Une analyse longitudinale apparaît peu pertinente dans la mesure où les modifications pour un niveau de formation donné sont peu nombreuses (nature et nombre d'actions). En outre, la prise en compte de l'ensemble des actions sur la période 2008-2011 se traduirait par un artefact statistique, les actions à destination des étudiants de L1 étant surreprésentées et celles en faveur des étudiants de L3 sous-représentées, en raison de leur ancienneté, les premières existant les trois années considérées et les secondes n'existant que pour la dernière année d'observation.
- 12 Après quelques constats sur les caractéristiques des actions PRL en 2010-2011, la construction de la cartographie a été menée en recourant à l'analyse factorielle pour synthétiser les différents aspects des actions (nature, objectifs, filière, niveau -L1, L2 ou L3- et taille des promotions étudiantes) et pour appréhender comment s'articulent les différentes dimensions des actions PRL. Dans cette analyse factorielle des correspondances multiples (ACM), filières, niveaux (L1 à L3) et tailles des promotions 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 de l'analyse factorielle soit centrée sur les actions et non sur les caractéristiques des formations proposant les actions PRL. D'un point de vue technique, précisons que la taille des filières a fait l'objet d'un traitement particulier. Pour chaque niveau de licence, les effectifs des inscrits dans chaque filière ont été répartis en fonction des quartiles constatés pour chaque niveau (L1 à L3) : le premier correspondant à des petites promotions, le deuxième à des promotions de taille moyenne inférieure à la médiane, le troisième à des promotions de taille moyenne supérieure à la médiane et le quatrième à des promotions de grande taille. Concrètement, cette analyse a été menée en passant une analyse factorielle des correspondances à partir du tableau disjonctif complet (toutes les modalités ont été recodées en variables binaires).
- 13 Au niveau national comme local, le PRL ne correspond pas à l'application de directives. Les universités ont été financées sur la base de leur réponse à l'appel d'offre du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ; leurs projets pouvant être très différents d'une université à une autre concernant les actions et acteurs mobilisés comme les modalités de mises en œuvre. A l'Université de Bourgogne, cette même formule d'appel à projet auprès des équipes pédagogiques a été choisie 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 renouvelées ; 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. Ces orientations n'ont pas été utilisées lors de l'examen des propositions de chaque équipe pédagogique fait dans le cadre de discussions collectives. Toutefois, ces axes ont été globalement conservés pour catégoriser les différentes actions du PRL des filières, exception faite des méthodes pédagogiques rénovées remplacées par modalités pédagogiques rénovées. En effet, les actions correspondant à des modalités pédagogiques rénovées renvoient à des pratiques et modalités d'enseignement innovantes dans le contexte local, mais elles ne peuvent pas prétendre au statut d'innovations pédagogiques au regard des pratiques décrites par la littérature. En outre, les actions de réorientation, de FLE et celles relatives à des dispositifs numériques ont été regroupées avec celles de la catégorie « Autres ». Il s'agit, en effet, d'éviter un artéfact 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 d'autoévaluation des actions 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. La construction de cette cartographie des actions PRL s'appuie également sur le codage des objectifs déclarés par les équipes pédagogiques. Améliorer la réussite des étudiants est l'objectif final du PRL, mais l'examen des objectifs des actions présentées dans les projets PRL présentés par les équipes pédagogiques lors des campagnes de financement par l'établissement et dans les rapports d'autoévaluation envoyés annuellement au CIPE permet d'apprécier comment les enseignants et les équipes pédagogiques de l'Université de Bourgogne appréhendent l'aide à la réussite des étudiants. Les dossiers préparés pour le financement des actions ont été utilisés pour compléter les informations contenues dans les rapports d'autoévaluation envoyés au CIPE dans la mesure où, pour une partie d'entre eux, la rubrique « objectifs de l'action » n'était pas renseignée (5 % des actions de L1, 6 % en L2 et 47 % en L3 de 2010-2011). Le nombre et la nature des objectifs affichés ont été codifiés. 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 douzaine d'actions ont toutes été regroupées dans une catégorie « autres » qui représente au total 6 % des actions.

3. Résultats

3.1. Premiers constats

- 14 Les premiers résultats de l'analyse permettent de préciser qu'en 2010-2011, 40 % des actions PRL étaient destinées aux étudiants de L1, 36 % aux étudiants de L2 et 24 % aux étudiants de L3. Cette prégnance des actions en L1 est sans doute grandement liée aux choix stratégico-politiques de l'établissement mettent la priorité sur les actions de L1, dès la naissance du PRL combinée, avec un déploiement progressif du dispositif pour les étudiants plus avancés les années suivantes. Elle correspond également sans doute aux

envies des équipes pédagogiques de l'établissement souhaitant d'abord s'intéresser aux étudiants entrants pour lesquels l'échec leur apparaît plus important.

- 15 Selon les filières¹, le nombre d'actions proposées varie de deux (sociologie) à 28 (sciences économiques et de gestion) pour les trois années de licence. Sans nier les effets des modalités de présentation des projets (déclinaison plus ou moins fine en actions), et les effets de la construction de projets différents lorsqu'il existe des parcours différents dans une même formation (STAPS par exemple), ces différences peuvent être le reflet de l'expression de besoins et/ou d'envies des équipes pédagogiques plus ou moins importants. Le poids du nombre d'enseignants volontaires pour participer aux actions PRL n'est sans doute pas négligeable, celui-ci dépendant non seulement du projet de développement professionnel de chaque enseignant et de l'existence d'un projet d'équipe plus ou moins affirmé mais aussi des possibilités concrètes d'investissement des enseignants, cet investissement étant contraint par la charge de travail des enseignants et notamment par le nombre élevé d'heures supplémentaires réalisées en dehors du PRL compte tenu du sous-encadrement existant de manière plus ou moins importante dans les différentes filières de l'établissement. Dans cette étude, la prise en compte du nombre d'acteurs (enseignants et administratifs) n'a pas été retenue dans la mesure où ne sont disponibles que des données globales par filières et niveaux et non par actions.
- 16 Les données montrent que 38 % des actions proposent des modalités pédagogiques renouvelées. Viennent ensuite les actions de préparation à la vie professionnelle, représentant 26 % des actions. Les actions de méthodologie du travail universitaire concentrées en L1 concernent 14 % des actions, celles relatives à l'accompagnement et au suivi des étudiants à 9 % des actions. Et enfin, on compte 3 % d'actions dites FLE. En licence, les actions dédiées à la réorientation des étudiants et aux dispositifs numériques sont très marginales : respectivement 2 actions. 9 % des actions ne relèvent pas des orientations prioritaires affichées par l'Université de Bourgogne.

Tableau 1 : Les actions PRL en 2010-2011 en licence par filières (les 3 années de licence)

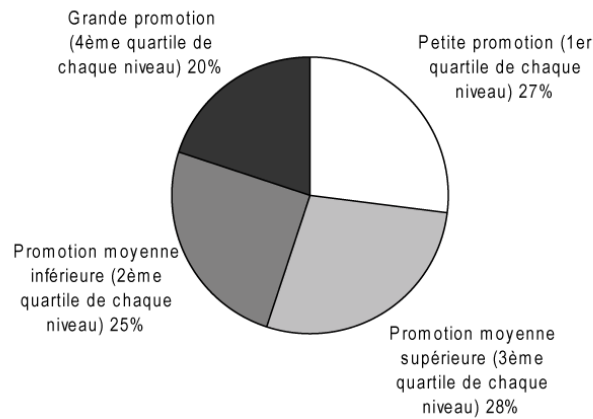
UFR Droit et sciences politiques	Licence Administration économique et sociale (AES)	9
	Licence Droit	12
UFR Langues et communication	Licence Langues étrangères appliquées (LEA)	7
	Licence Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) allemand	17
	Licence Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) anglais	21
	Licence Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) espagnol	18
	Licence Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) italien	12
UFR Lettres et philosophie	Licence Lettres modernes	10
	Licence Philosophie	3
UFR Science économique et de gestion	Licence Sciences économiques	28
UFR Sciences de la vie de la terre et de l'environnement	Licences sciences de la vie de la terre et de l'environnement (SVTE)	11
UFR Sciences et techniques	Licence Sciences et techniques	12
UFR Sciences humaines	Licence Géographie	13
	Licence Histoire de l'art	7
	Licence Histoire	4
	Licence Musicologie	9
	Licence Psychologie	7
	Licence Sociologie	2
UFR STAPS	Licences Sciences et techniques des activités physiques et sportives STAPS	20
TOTAL		222

- 17 Au sein de chacune des catégories, les actions se révèlent parfois très différentes tant dans leur contenu que dans leurs modalités d'application. Ainsi, les modalités pédagogiques rénovées au sein de cet établissement concernent des pratiques où un soutien nouveau est apporté aux étudiants à travers des séances de soutien ou de remédiation pouvant avoir été ou non rendus obligatoires en fonction de critères différents d'une filière à une autre (tests de rentrée ou à des sessions d'examens anticipés, résultats de l'orientation active ou encore type de baccalauréat). Elles concernent également des actions de réduction de la taille des groupes de TD ou de renforcement du contrôle continu ou encore des actions relatives à l'introduction ou le renforcement de l'oral dans certaines formations, et associent également des actions dites « cours intégrés » et « atelier d'écriture », apprentissage par objectifs ou par projet ou d'introduction de la vidéo, etc. Quant aux actions de préparation à la vie professionnelle, elles peuvent être faites ou non en partenariat avec un service universitaire dédié à l'insertion professionnelle (plateforme d'insertion professionnelle) en revêtant des formes très différentes selon les formations : production de rapports oraux ou écrits (généralement notés par les enseignants), stages en milieu professionnel, ateliers liés à la recherche d'emploi (CV, lettre de motivation, etc.), conférences de professionnels, réalisation de projets, bilans de compétences, rencontres de professionnels, conférences sur l'orientation, participation à des forums (parfois obligatoires pour les étudiants) prise de contacts avec des anciens de la formation, définition d'un projet professionnel, notamment dans le cadre d'un projet professionnel étudiant et certaines formations ont misé sur la réalisation de projets par les étudiants pour les différentes actions proposées pour préparer leurs étudiants à la vie professionnelle. Les dispositifs relatifs à l'accueil et au suivi personnalisé des étudiants regroupent des actions de suivis personnalisés d'étudiants particuliers (parfois repérés par des tests de niveau à la rentrée, ou en

fonction de leur baccalauréat) et le système d'enseignant-référents défendu par le ministère, ce système étant décliné de manière très différente selon les filières (entretien individuel ou en groupe, de une jusqu'à trois fois dans l'année, par le responsable pédagogique de la filière ou des enseignants volontaires ou encore tous les enseignants, etc.). Les actions dites d'enseignement de la méthodologie du travail universitaire ont été assurées soit par les enseignants des filières concernées, soit en partenariat avec le service commun de documentation (méthodologie de la recherche documentaire). Ces actions ont pu être mises en place sous forme de travaux dirigés (TD) spécifiques renforçant des enseignements existants ou correspondre à de nouveaux enseignements proposés aux étudiants. Enfin, la dernière catégorie retenue dans l'ACM regroupe toutes les autres actions (introduction d'une nouvelle langue étrangère ou d'une nouvelle matière, FLE, réorientation, etc.).

- 18 En termes d'objectifs déclarés par les équipes pédagogiques, il ressort que 65 % des actions ont un seul objectif, 27 % deux objectifs et 6 % plus de deux objectifs (pour 2 % des actions aucun objectif n'a pu être repéré). 64 % des actions ont pour ambition de permettre l'acquisition ou le renforcement de connaissances et/ou de compétences chez les étudiants. Les autres objectifs avancés par les équipes enseignantes sont moins fréquents : 13 % des actions mettent en avant l'accompagnement et le soutien individualisé ou le fait d'apporter des informations sur les cursus et les débouchés aux étudiants ; les autres objectifs affichés concernent moins de 6 % des actions et sont très variés (amélioration de l'assiduité, identification des difficultés des étudiants, amélioration des conditions d'études, information sur les cursus et débouchés, préparation aux examens, etc.).
- 19 L'examen de la répartition des actions en fonction de la taille de promotions étudiantes (appréhendée à partir des quartiles de chaque niveau de formation) met en évidence que le nombre d'actions diminue avec l'augmentation de la taille des promotions. Ainsi, 27 % des actions concernent de petites promotions (à niveau donné) contre 20 % pour les grandes promotions. Faut-il y voir les effets d'une moindre préoccupation pour la réussite des étudiants dans les filières concentrant un nombre important d'étudiants ? Si les difficultés d'organisation des actions pour des effectifs importants ne sont pas à exclure de l'explication de cette différence, d'autres explications sont à explorer, sans doute du côté de ce qu'est une équipe pédagogique pour des promotions importantes comme du côté des modalités d'enseignement, des taux d'encadrement et du volume des heures complémentaires d'enseignement, avant de répondre positivement à une telle question.

Figure 1 : Actions PRL en 2010-2011 en licence selon la taille des promotions étudiantes

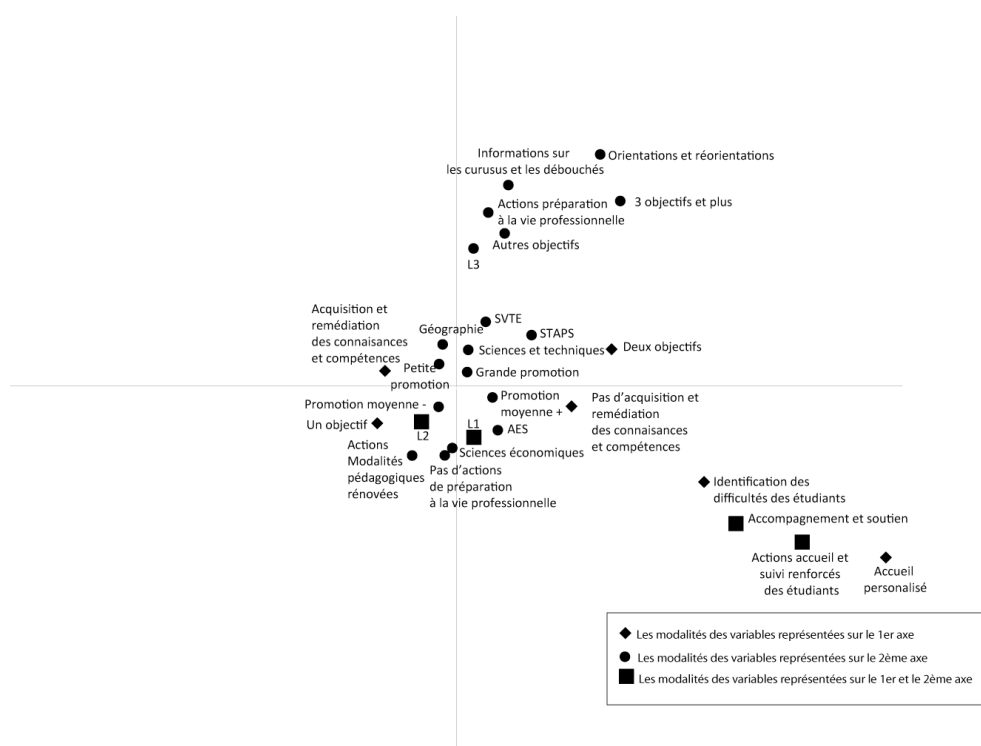


3.2. Typologie des actions destinées à favoriser la réussite étudiante

- 20 Se plaçant dans une perspective empirique descriptive et exploratoire, les résultats de l'ACM permettent d'établir différents constats grâce à l'interprétation des deux premiers axes de l'ACM représentant respectivement 16,8 % et 13,3 % de la variance.
- 21 Le premier axe de l'analyse spécifie la présence de deux types d'actions en opposant nombre et nature des objectifs des actions. Les premières sont consacrées à un seul objectif : celui de l'acquisition ou la remédiation des connaissances et/ou compétences des étudiants. Elles représentent une part importante des actions PRL 2008-2011, 101 actions sur 222, soit 45 %. Cette configuration n'est pas associée aux actions catégorisées dans la rubrique « accompagnement et suivi des étudiants ». En effet, ces dernières combinent des objectifs variés tournés vers l'accueil, le soutien des étudiants et même l'identification de leurs difficultés. Elles sont plus fréquemment menées par les équipes pédagogiques de L1 (17 % des actions de L1 contre 7 % pour les L2) et par ces équipes de L1 en charge des plus grandes promotions étudiantes (21 % des équipes de L1 dont la taille de la promotion est supérieure à la médiane constatée pour les L1 impliquées dans le PRL contre 13 % des équipes de L1 aux effectifs plus restreints). Les équipes de L1 comme de L2 confrontées à des promotions plus restreintes vont davantage centrer leurs actions sur celles ayant pour unique ambition de travailler sur les connaissances et compétences des étudiants. En effet, 67 % des actions de ces équipes de L1 sont consacrées à ce type d'actions contre 50 % des équipes de L1 ayant des promotions plus importantes, et respectivement 71 % contre 55 % pour les équipes de L2.
- 22 Le second axe de l'analyse marque une autre opposition entre les différents types d'actions en les associant à des objectifs différents : les actions de préparation à la vie professionnelle aux objectifs variés ont pour vocation d'informer les étudiants sur les cursus, les métiers et les débouchés, et dans une moindre mesure de préparer

l'orientation des étudiants, alors que les autres formes d'actions PRL et notamment celles relatives à l'accueil et à l'accompagnement (et dans une moindre mesure celles concernant des modalités pédagogiques rénovées) sont davantage considérées comme une forme de soutien apporté aux étudiants. Cette caractérisation des actions du PRL 2011 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 (77 % des actions contre 12 % en L2 et 8 % en L1). Au-delà apparaît également une distinction entre L1 et L2 : les actions d'accueil et d'accompagnement des étudiants sont principalement le fait des équipes de L1 (70 % des actions d'accueil et d'accompagnement sont le fait des équipes de L1 et 30 % dépendent des équipes de L2) et les actions relatives aux modalités pédagogiques rénovées sont plus fréquentes en L2 (51 % en L2 contre 44 % en L1).

Figure 2 : Cartographie des actions PRL 2010-2011 (tous niveaux)



- 23 Notre analyse ne permet pas d'établir une typologie des actions PRL selon les filières. Elle permet seulement de relever quelques spécificités de certaines filières. Les filières STAPS, SVTE et Sciences et techniques forment un groupe relativement homogène dans la mesure où leurs actions de préparation à la vie professionnelle représentent une part importante de leur PRL (tous niveaux confondus) en étant concentrées en L3 (11 actions sur 20 en STAPS, 5 sur 7 en Sciences et techniques, 4 sur 11 en SVTE). Toutefois, il ne faut sans doute pas négliger ici le poids de la construction des formations de licence et des modalités de réponse à l'appel d'offre interne concernant le PRL adoptées par ces équipes pédagogiques : certaines formations apparaissant en L3 ou L2 ont demandé des financements PRL indépendamment les uns des autres. En géographie, le poids de telles actions est tout aussi important (5 sur 8 actions) mais ces actions sont présentes tout au long du cursus de Licence. Bien que le nombre et la nature des actions proposées en AES et en Sciences économique et de gestion soient très différents, ces deux filières sont emblématiques de filières dans lesquelles le poids de ces actions de préparation à la vie

professionnelle est très faible (une action sur 10 en AES et 2 sur 28 en sciences économique et de gestion).

4. Discussion et perspectives

- 24 Cette étude montre qu'avec le PRL les équipes pédagogiques de licence se sont attachées à développer d'autres dispositifs que le tutorat pour favoriser la réussite étudiante à l'image des constats établis par le comité de suivi de la licence (2011). La variété des actions et de leurs modalités d'organisation font échos aux différents travaux ayant mis à jour la pluralité des modalités d'organisations pédagogiques des enseignements entre les filières et les sites (Felouzis, 2000 ; Jarousse & Michaut, 2001 ; Nicourd, Samule & Vilter, 2011) comme au niveau du tutorat (Alava & Clanet, 2000 ; Annot, 2001 ; Danner, Kempf & Rousvoal, 1999 ; Fornasieri *et al.* 2003). Le PRL peut alors être également considéré comme un facteur d'accentuation de la différenciation des contextes pédagogiques de licence au sein du paysage universitaire français. Dans notre étude, les modalités d'organisation des différentes actions apparaissent multiples (volume horaire, découpage, etc.). Mais surtout, certaines sont destinées à tous les étudiants des filières concernées, certaines sont réservées aux étudiants en difficultés, certaines ont un caractère obligatoire et d'autres non, ces différentes modalités étant combinées différemment selon les formations. Cette variété illustre encore une fois cette pluralité des contextes pédagogiques de licence. Le nombre important d'actions variées donne l'image d'une université à la recherche de la réussite étudiante et d'enseignants-chercheurs cherchant des solutions face à l'arrivée des nouveaux publics étudiants posant des questions nouvelles en termes d'enseignement, sans que soient toutefois connus les dispositifs pertinents et que ne soit évoquée la question des pratiques d'enseignement. Parfois, les choix des équipes pédagogiques font transparaître les besoins exprimés par les enseignants et les difficultés auxquelles ils se heurtent. Ces besoins et ces difficultés sont multiples aux yeux des enseignants universitaires : faible niveau ressenti des pré-acquis des étudiants (connaissances et compétences disciplinaires et méthodologiques) transparaissant par les actions de remédiation et de remise à niveau comme d'enseignement de la méthodologie, volume horaire des maquettes de formation jugé insuffisant apparaissant à travers la mise en place de nouveaux enseignements ou l'accroissement du volume horaire de certains enseignements réalisés, conditions d'enseignement vécues comme inadéquates révélées par l'introduction de certaines nouvelles modalités pédagogiques. Mais le nombre important d'actions, notamment au sein d'une seule filière, ne peut qu'être interrogé au regard des premiers résultats sur l'efficacité du PRL mettant en évidence les effets négatifs de la multiplication du nombre d'actions sur les performances aux examens des étudiants (Morlaix & Perret, 2013) : les conditions de succès de ces actions sont-elles réunies ? Les étudiants sont-ils en mesure de bénéficier de toutes les actions, notamment lorsqu'ils sont en difficulté et qu'elles demandent un investissement important ? Les étudiants cherchent-ils à bénéficier de toutes les aides possibles sachant que l'insertion dans un dispositif d'aide peut dépendre d'autres critères. En effet, les travaux menés sur le tutorat ont montré que la participation étudiante à des dispositifs d'aide à la réussite, comme par exemple le tutorat, pouvait être freinée (au-delà des dimensions organisationnelles du tutorat) par la crainte d'être catalogués comme « étudiants en difficultés » ou encore la difficulté d'admettre la probabilité de l'échec, que ce soit du point de vue de l'estime de soi ou en

raison du regard de l'entourage, notamment familial (Romainville, 1992) ou encore par la non perception de l'utilité du dispositif. Comment les étudiants choisissent-ils les actions suivies, leurs critères de sélection pouvant dépendre de multiples facteurs et notamment de perceptions différentes des facteurs de réussite que ceux prônés par les enseignants de l'université ?

- 25 L'examen de la nature des actions pensées par les équipes de licence permet d'appréhender leurs conceptions de la réussite étudiante. En effet, les équipes privilégient les actions ayant trait au cœur du métier d'enseignant, à savoir enseigner. En effet, ce sont les actions portant sur des nouvelles modalités pédagogiques qui sont les plus nombreuses, l'accompagnement, l'information et la réorientation des étudiants étant nettement moins importants, comme celles liées à la professionnalisation des cursus. Elles renvoient aux objectifs privilégiés par les enseignants en termes de réussite à savoir l'acquisition de connaissances et compétences, faisant fi d'autres facteurs possibles de la réussite étudiante (comme, par exemple, la motivation). Il n'est désormais peut être pas inutile de s'intéresser aux facteurs de réussite tels qu'ils sont perçus par les étudiants pour examiner leur adéquation avec les objectifs soutenus par les enseignants pour comprendre une nouvelle facette de l'absentéisme des étudiants aux différents dispositifs d'aide à la réussite. Le développement de connaissances et compétences des étudiants n'est pas l'objectif associé aux actions dites d'accompagnement des étudiants, ces dernières ayant des objectifs multiples renvoyant à la multitude des dimensions de l'intégration des étudiants arrivant à l'université. Cette problématique de l'intégration universitaire apparaît institutionnalisée au sein des universités au-delà des programmes de tutorat de rentrée. Mais surtout, cette prégnance de l'acquisition des connaissances et compétences étudiantes plus marquée en L1 qu'en L2 tend à laisser penser que plus souvent, ce n'est peut-être qu'une fois cette 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. Cette volonté d'agir sur les connaissances et compétences des étudiants passe également peu et pas seulement par des actions spécifiques de méthodologie universitaire qui représentent une part restreinte des actions d'aide proposées aux étudiants (13 actions sur 88 de L1 et 14 sur 81 de L2 en 2010-2011). Par ailleurs, les choix des équipes pédagogiques se concentrent essentiellement sur des actions qui cherchent à garder les étudiants dans la filière et à les faire réussir dans cette filière. La réussite étudiante apparaît ainsi peu envisagée dans sa globalité, ce qui explique sans doute, en partie, la faible importance des actions de réorientation des étudiants ou de préparation à la vie professionnelle, même si les effets des choix d'orientation du PRL faits par l'établissement ne peuvent pas être gommés dans cette étude.
- 26 Cette étude ne montre pas l'existence de différences majeures entre les filières, exception faite d'une plus grande orientation des formations des secteurs scientifiques (SVTE, STAPS et S&T) en direction d'actions liées à la préparation de l'insertion professionnelle des étudiants. Dans un contexte de désaffection des étudiants dans les filières scientifiques (SVTE et S&T) ou d'explosion des effectifs (STAPS), ce choix peut-il être imputé à une plus forte sensibilité des équipes pédagogiques aux questions d'insertion professionnelle de leurs étudiants face aux difficultés rencontrées sur le marché du travail à l'issue de ces formations ? La nature et le nombre d'actions pensées pour les

étudiants n'apparaissent pas affectés par la taille des promotions étudiantes. Ces résultats mériteraient toutefois d'être approfondis à partir d'un échantillon plus important d'universités permettant la construction d'une nomenclature plus fine des dispositifs, les différences pouvant être associées à certains types d'actions, notamment au sein des actions relatives aux « modalités pédagogiques renouvelées ».

- 27 Mais encore, la nature et le type des actions proposées par les équipes pédagogiques mettent en évidence les nouvelles facettes du métier d'enseignant-chercheur à l'université. En effet, alors que l'introduction du tutorat dans les universités françaises dans les années 90 s'était traduit par une « décomposition de la fonction enseignante » (Annot, 2012) dans la mesure où il est proposé par des étudiants expérimentés dont la principale mission est d'aider les étudiants arrivant à l'université à acquérir la méthodologie universitaire (ressources documentaires utilisées, attentes des enseignants, déroulement des examens, etc.). Désormais, les dispositifs d'accompagnement des étudiants ne sont plus une fonction réservée exclusivement aux étudiants, mais ils s'étendent aux enseignants universitaires qui se voient confier de nouvelles tâches venant compléter leur enseignement (Annot, 2012) : l'accueil et l'intégration des étudiants, le suivi et l'orientation dans le cursus, l'insertion professionnelle, etc. Ceci se traduit dans la nouvelle fiche relative aux activités des enseignants-chercheurs du répertoire des métiers où est indiqué notamment : « Diriger, évaluer, conseiller, orienter et contribuer à l'insertion professionnelle des étudiants » aux côtés des tâches d'élaboration et de transmission de connaissances, d'organisation des enseignements et des travaux relatifs à la recherche (développement, valorisation, formation, diffusion) (MESR, 2011). L'affirmation de nouveaux rôles pour les enseignants-chercheurs de l'université, qui trouve, par exemple, sa concrétisation via le dispositif d'enseignant-référent (Perret, Pichon & Berthaud, 2012), n'apparaissait pas au début des années 2000 (Espéret, 2001). Il vient bouleverser le travail des enseignants-chercheurs, déjà traversé par la prise en charge de nombreuses tâches au sein des universités (Faure, Soulier & Millet, 2005).
- 28 Au-delà, le difficile recensement des actions réellement mises en place questionne sur le suivi des actions tels qu'il a pu être mis en place à l'Université de Bourgogne, sachant toutefois que rares sont les universités françaises à avoir mis en place un dispositif de suivi du PRL. Ce suivi permet toutefois de positionner cette université dans le contexte français par le biais d'une comparaison avec les résultats de l'enquête du comité de suivi de la licence réalisée auprès de 69 universités. Comme la quasi-totalité des universités participant à cette enquête, l'Université de Bourgogne propose du tutorat, des éléments de professionnalisation et des dispositifs spécifiques d'accompagnement des étudiants et comme nombre d'universités, enseignements disciplinaires et enseignements méthodologiques ont été déployés avec le PRL. Signalons que l'Université de Bourgogne figure parmi les 78 % des universités ayant proposé des enseignements de langue française dans certaines filières. Elle se singularise en revanche sur plusieurs points. Elle apparaît ainsi comme l'une des rares à avoir modifié ses pratiques pédagogiques via l'introduction de pédagogie par projet² et des examens blancs³ ou encore la mise en place d'enseignements intégrés⁴. Elle figure également parmi le tiers des universités ayant saisi l'opportunité de réduire les effectifs étudiants dans les travaux dirigés (TD) dans certaines formations. En outre, alors que l'accueil personnalisé sous forme d'entretiens personnalisés ou par petits groupes⁵ est marginale au sein des universités, celui-ci est largement développé au sein de l'Université de Bourgogne, notamment en L1, que ce soit

via les enseignants-référents ou d'autres dispositifs. Par ailleurs, aucun projet n'a concerné des parcours adaptés ou renforcés pour des étudiants motivés désirant avoir une progression plus rapide et un contenu de formation plus dense (40 universités déclarent avoir mis en place ce type de dispositifs d'après le comité de suivi de la licence). Ces spécificités méritent d'être confirmées par des études plus larges et, si elles se confirment, c'est bien les facteurs de cette spécificité qui mériteraient d'être examinés attentivement.

- 29 Au terme des trois premières années d'implantation du PRL au sein de l'Université de Bourgogne, la proportion d'actions n'ayant pas pu être mises en place par les équipes pédagogiques de licence est relativement faible : les projets des équipes ont ainsi été largement réalisés. Ceci met en évidence le dynamisme des équipes enseignantes fortement impliquées dans le PRL : peu d'équipes de licence ne se sont pas insérées dans le PRL (il s'agit principalement de formations commençant seulement en L3). Cette implication peut sans doute être interprétée comme le résultat de la volonté des enseignants-chercheurs de favoriser la réussite de leurs étudiants, renvoyant à une image du métier d'enseignant-chercheur qui n'est pas seulement intéressé par la recherche. L'étude des profils des enseignants-chercheurs impliqués dans le PRL permettrait de mieux connaître les enseignants de l'université fortement impliqués dans leur métier d'enseignant. Par ailleurs, l'examen des actions proposées aux étudiants réalisé à partir des projets et des comptes rendus faits par les équipes pédagogiques demeure toutefois difficilement exploitable pour appréhender finement les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les acteurs de terrain, puisque ce sont principalement les objectifs et les modalités d'organisation qui ont été détaillés. Un tel résultat interpelle sur les perceptions du dispositif de suivi du PRL proposé à l'Université de Bourgogne, mais plus encore sur les habitudes des enseignants-chercheurs concernant la description des enseignements basée sur des logiques plus administratives que pédagogiques, d'autant que prises dans l'engrenage de la mise en place concrète des actions (Cartier & Langevin, 2001), peu se sont posé la question de leur efficacité, comme l'a révélé l'analyse des taux de réponse des parties des dossiers d'autoévaluation portant sur l'efficacité des actions (seules 24 % des actions ont été commentées en termes d'efficacité par les équipes pédagogiques ayant retourné leur dossier de suivi au CIPE). Tout se passe comme si le temps de la réflexion pédagogique était difficile à mettre en place.

BIBLIOGRAPHIE

- Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621.
- Annot, P., & Dupont, J.-L. (2009). *Autonomie budgétaire et financière des universités et nouveau système d'allocation des moyens (SYMPA) : le chemin de la vertu ?* Rapport d'information du sénat n° 532. Repéré à : <http://www.senat.fr/rap/r08-532/r08-532.html>
- 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*, 26(3), 545-570.

- Annot, E. (2001). Le tutorat ou le « temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 383-402.
- Annot, E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdon, J., Giret, J.F., & Goudard, M. (2012). Peut-on classer les universités à l'aune de leur performance d'insertion ?, *Formation emploi*, 117, 89-110.
- Calmand J. & Mora V., (2011). *Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation*, Bref n° 294-2, Marseille : CEREQ.
- 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.
- Comité de suivi licence (2011). *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*. Repéré à http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqlicence.pdf
- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des Sciences de l'Education*, 25(2), 243-270.
- Espéret, E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. La Documentation française. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Fouquet, S. (2013). *Parcours et réussite en licence et en master à l'université*. Note d'information n° 13.02, Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Faure, S., Soulier, C., & Millet, M. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ?* Rapport de recherche. Repéré à www.univ-paris8.fr/sociologie/fichiers/soulie2005a.pdf
- Fave-Bonnet, M.-F., & Clerc, N. (2001). Des héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 9-19.
- Felouzis, G. (2000). Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines*, 38, 67-97.
- Fornasieri, I., Lafont, L., Poteaux, N., & Sere, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche & Formation*, 43, 29-45.
- IGAEN (2010). *Note relative à la mise en œuvre du PRL. Rapport 2010-091*. Repéré à www.assisesesr.fr/var/assises/storage/original/application/aa9cbbc3839a2c14340147fc5fa91166.pdf
- Jarousse, J.-P., & Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136, 41-51.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : Entrer à l'université. *Recherche et formation*, 43, 101-113.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville & C. Michaut (Dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68) Bruxelles : De Boeck.
- Millet, M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur un notion ambiguë et description empirique. Dans M. Romainville & C. Michaut (Dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-89) Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2011). *Répertoire des métiers : Enseignement supérieur - recherche*. Repéré à www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid56838/repertoire-des-metiers-des-competences-s-men.html

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

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

Perret, C., Pichon, L., & Berthaud J. (2012). Un nouveau dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants entrant à l'université : les enseignants-référents. *Recherche et formation, Récits d'expériences*. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/editions/revues/recherche-et-formation/copy_of_recits-dexperience.

Romainville, M. (1992). Pourquoi les étudiants n'exploitent-ils pas l'aide pédagogique ? *Réseau n° 20*. Namur : Université de Namur, Service de Pédagogie Universitaire

Romainville, M., & Noel, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 10(2), 63-80.

NOTES

1. Les différentes formations de sciences de la vie de la terre et de l'environnement (SVTE) ont été regroupées au sein d'une seule filière comme celles de Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) et Sciences et Techniques (S&T).
2. 18 universités soit 26% des universités recensées par le comité de suivi de la licence.
3. 21 universités, soit 30% des universités recensées par le comité de suivi de la licence.
4. 20% des universités recensées par le comité de suivi de la licence.
5. 25% des universités le pratique d'après le comité de suivi de la licence.

RÉSUMÉS

Cet article présente les premiers enseignements sur les actions proposées aux étudiants de licence de l'Université de Bourgogne, suite à l'instauration du Plan Réussite en Licence (PRL) en France. S'appuyant sur un dispositif de suivi, il présente une cartographie des actions choisies par les enseignants de licence pour accompagner leurs étudiants vers la réussite. La cartographie montre comment les enseignants universitaires se sont emparés de ce dispositif. Elle permet également d'appréhender différentes conceptions de la réussite et de l'accompagnement des étudiants qui cohabitent parmi les enseignants-chercheurs.

This article discusses the first outcomes of a series of supportive actions introduced for first year students at the University of Burgundy under a "program for improving undergraduate students' achievement rates" funded by the Ministry of Higher Education. Based on an administrative survey, it presents a typology of actions chosen by teachers to help achievement rates of their

students. The typology shows how the teaching staffs have implemented this reform and describes different conceptions of success and supports for students among teachers.

INDEX

Mots-clés : accompagnement des étudiants, aide à la réussite à l'université, équipe enseignante

AUTEUR

CATHY PERRET

CIPE/IREDU-CNRS

Université de Bourgogne

Dijon (France)

cathy.perret@u-bourgogne.fr