

HETEROGENEITE ET REUSSITE EN PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

Profils individuels et fonctionnements pédagogiques

Sous la direction de Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse et
Christine Leroy-Audouin

Christophe Michaut
Guillaume Biot-Paquerot
Magali Danner
Auguste M'Piayi

Appel d'offres 1997 " Hétérogénéité des élèves et des étudiants "
du Comité National de Coordination de la Recherche en Education

Novembre 1999

Résumé

Le contexte de l'enseignement supérieur universitaire en France est caractérisé par une forte croissance des effectifs, au moins jusqu'à une période récente, une indéniable diversification des publics et des interrogations sur la gestion de ce public hétérogène dans un cadre qui, lui, serait demeuré homogène, au moins formellement, à travers l'équivalence affichée des diplômes nationaux.

Cette situation n'est pas sans rappeler celle qu'a connu quelques années plus tôt notre enseignement secondaire. L'accès de plus en plus large des jeunes à ce niveau d'enseignement, le développement d'une politique visant à unifier les établissements, se sont accompagnés d'une interrogation sur les conséquences que cette hétérogénéité croissante des publics pouvait avoir sur la réussite et le déroulement des carrières scolaires des élèves.

A son niveau, et avec le point de vue particulier qui est le sien, l'IREDU a contribué à ces réflexions en réalisant un certain nombre d'évaluations du fonctionnement des établissements, en matière de notation et d'orientation des élèves, en s'interrogeant sur les facteurs individuels et contextuels de la réussite scolaire et en étudiant l'efficacité de certaines des procédures mises en place pour lutter contre l'échec scolaire à ce niveau d'enseignement (gestion des groupements d'élèves, constitution de classes de niveau, expériences d'allongement des scolarités pour les élèves en difficulté, procédures de soutien, zones d'éducation prioritaire...).

La question posée aujourd'hui au niveau de l'enseignement supérieur est du même type, à savoir apprécier le poids de l'hétérogénéité (diversification) des publics étudiants dans le fonctionnement des institutions, et en particulier dans le maintien des échecs qui s'établissent à l'Université à un niveau relativement élevé dans les premières années de scolarité, mais aussi évaluer des dispositifs explicitement mis en place pour faciliter l'intégration et la réussite de ces nouveaux publics. Pour répondre à ces questions il faut une connaissance fine des conditions de la réussite à l'Université et notamment être capable de démêler, parmi les facteurs qui affectent la réussite, ceux qui relèvent des étudiants eux-mêmes et ceux qui renvoient aux choix des modes d'organisation.

La transposition à l'enseignement supérieur de la méthodologie, relativement classique à l'IREDU, qui consiste à relier les variétés observées en matière de résultats aux caractéristiques des étudiants accueillis et aux caractéristiques de l'organisation, n'est cependant pas immédiate :

1) la définition des résultats sur lesquels pourrait reposer une appréciation des performances des institutions y est plus délicate qu'au niveau des enseignements primaire et secondaire. Alors qu'à ces derniers niveaux d'enseignement, il est acceptable (même si ceci ne fait pas l'objet d'un consensus) d'apprécier le fonctionnement des établissements sur la base de mesure des connaissances ou des comportements des élèves, il est plus difficile de se limiter à ces mesures de l'efficacité interne (technique) pour apprécier les performances des institutions d'enseignement supérieur. Le caractère terminal des cycles d'enseignement supérieur, la plus grande proximité à l'entrée dans la vie active, justifieraient qu'on s'intéresse davantage à

l'efficacité externe (finale) et en particulier aux conditions d'accès au marché du travail des anciens étudiants (taux d'emploi, rémunération,...).

En se limitant aux premiers cycles universitaires, dont le caractère de formation terminale a largement disparu aujourd'hui, (y compris pour une partie de plus en plus importante de l'enseignement supérieur technique court), il serait possible de se limiter à un examen de l'efficacité technique des établissements. Cependant le problème de la mesure des performances des établissements demeure. La définition de la réussite individuelle, en l'absence de résultats à des épreuves communes, comme les résultats aux examens nationaux, aux évaluations nationales ou à celles, particulières, mises en place à l'occasion d'évaluations ponctuelles, demeure très contextualisée et dépend finalement du fonctionnement des institutions elles-mêmes. C'est le cas évidemment des notes attribuées aux étudiants par leurs enseignants, c'est également le cas des décisions de passage dans les niveaux supérieurs qui dépendent de ces mêmes notes et de procédures de certification dont la définition est susceptible de larges variations d'un établissement à l'autre.

2) la nouveauté du champ constitue à l'évidence un second obstacle à la transposition des techniques traditionnelles d'évaluation à l'enseignement supérieur. Dans les analyses d'évaluation, la détermination des caractéristiques individuelles et contextuelles pertinentes dans l'explication des écarts de réussite reste largement empirique. La multiplication des travaux au niveau de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire a sans doute permis d'en limiter l'arbitraire et autorisé des évaluations en creux (par solde) des effets-maîtres et des effets-établissements. On ne dispose pas de telles références au niveau de l'enseignement supérieur alors qu'on a tout lieu de penser, d'une part que les déterminants individuels de la réussite y sont plus variés qu'aux autres niveaux d'enseignement, et que, d'autre part, on connaît finalement peu de chose de la variété réelle des modes d'organisation des établissements.

3) Enfin, l'évaluation du fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur pose davantage de problèmes empiriques que celle des autres établissements d'enseignement. Les données aisément disponibles tant au niveau des effectifs que des moyens mis en œuvre sont rares et peu adaptées à ce type d'analyse. Les problèmes d'échantillonnage y sont plus sévères car le nombre d'établissements est limité et la population d'étudiants dans chaque site beaucoup plus large. De fait, l'articulation entre le niveau individuel et le niveau contextuel est beaucoup plus délicate. Soit on s'intéresse aux déterminants individuels de la réussite en travaillant sur un grand nombre d'étudiants mais ceci conduit à ne prendre en compte qu'un nombre finalement limité de sites ; soit on travaille au niveau des établissements, mais avec un contrôle limité de l'influence de la variété du public accueilli dans les écarts moyens de performances observés.

Pour toutes ces raisons, mais aussi parce que les moyens de la recherche étaient en eux-mêmes limités, le programme de recherche mis en œuvre à l'IREDU dans le cadre du financement du CNCRE a un caractère relativement exploratoire. Cette dimension a également concerné la collaboration développée avec les équipes de Toulouse et de Nantes mais aussi l'organisation de la recherche au sein de notre équipe.

Sur le premier plan, un véritable travail en commun a permis de diversifier les points de vue et d'organiser des collectes d'informations qualitatives (entretiens auprès des enseignants) et quantitatives (enquêtes auprès des étudiants et des enseignants) sur les trois sites. Outre d'évidentes économies d'échelle, en particulier lorsque les données ont servi de base aux travaux de plusieurs équipes (Dijon et Toulouse en particulier), la préparation des instruments et le suivi

des différentes enquêtes ont été l'occasion d'échanges qui se sont poursuivis jusqu'à la discussion des résultats et la rédaction des trois rapports.

Sur le second plan, le programme a fourni un cadre commun aux travaux de quatre doctorants de l'IREDU. Les informations spécifiques collectées au cours de la recherche servent en partie de support à la réalisation d'une thèse ; trois jeunes chercheurs dont le travail de thèse, traitait du fonctionnement de l'enseignement supérieur ont été associés au programme et ont ainsi bénéficié de la structure d'échanges et de financement qu'il a permis de mettre en place. Ce rapport présente les contributions des différents participants, réalisées, discutées et rédigées avec les trois enseignants chercheurs responsables du programme. Elles couvrent une part importante des questions posées précédemment.

La première section dresse un bref bilan de différentes tentatives d'analyse sur la base des données existantes de la relation moyens-produits au niveau de l'enseignement supérieur universitaire. La seconde section traite des facteurs individuels et contextuels de la réussite en premier cycle sur la base d'une enquête réalisée auprès des étudiants des trois sites. La troisième section présente le bilan d'un recensement des modes d'organisation des premiers cycles. La quatrième et dernière section présente deux évaluations de dispositifs destinés à lutter contre les échecs en premier cycle, le tutorat d'une part, les cycles de remises à niveau en sciences de la vie d'autre part.

Conformément au projet initial, nous nous sommes efforcés de multiplier les angles d'analyse et notamment de traiter le problème de la relation moyens-produits ou organisation-produits aux plans macro et micro :

. Au premier niveau, il s'agit de considérer les établissements comme unités d'observation. Dans cette optique, il s'agit d'associer les performances moyennes des établissements en fonction de leur dotation (en personnel, en moyens) et/ou de leur mode d'organisation, sous contrôle des caractéristiques moyennes du public étudiant accueilli. L'analyse vise alors, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire pour une population étudiante comparable, à déterminer les facteurs et les modes d'organisation les plus efficaces en termes de réussite.

. Au second niveau, il s'agit d'examiner sur une base individuelle, c'est à dire en considérant les étudiants comme unités d'observation, en quoi l'appartenance à un site particulier, la fréquentation d'un dispositif spécifique, affectent les conditions moyennes de réussite définies par les caractéristiques individuelles des étudiants.

Cette distinction n'a pas de pertinence en elle-même. Elle constitue uniquement une réponse (imparfaite) aux contraintes rencontrées dans l'analyse. Dans l'idéal, il conviendrait en effet de partir du niveau individuel (étudiants) pour étudier, sur un grand nombre de sites, l'effet spécifique des dotations ou des modes d'organisation. Une telle analyse étant inconcevable sans une large mobilisation des établissements et des moyens d'enquêtes conséquents, il s'agit donc ici d'éclairer ces deux dimensions essentielles (individuelle et contextuelle) de l'analyse sans prétendre pour autant offrir un réel substitut à une analyse d'ensemble. De fait les analyses macro seront limitées quant au contrôle réel des caractéristiques du public tandis que les analyses micro auront un caractère spécifique, localisé, qui rend très imprudent une généralisation des résultats à l'ensemble des sites.

1. Les données existantes : disponibilité et limites

Un des premiers objectifs du programme consistait, en mobilisant uniquement les données existantes, à conduire une analyse des déterminants contextuels de la réussite sur l'ensemble des universités. Outre qu'il offrait potentiellement un cadre général intéressant à l'étude, susceptible d'approfondissements ultérieurs, ce projet permettait a priori d'apprécier la qualité, la nature et la disponibilité des données aisément mobilisables. Les établissements d'enseignement supérieur produisent en effet de nombreuses données dans le cadre de leur gestion courante et dans celui des contrôles qui s'exercent sur les moyens qui sont mis à leur disposition et il semblait intéressant de s'interroger sur la possibilité de constituer une base de données relativement exhaustive regroupant pour les différents établissements des informations concernant les effectifs, les caractéristiques moyennes des étudiants (caractéristiques scolaires et sociales), les diplômes délivrés, les dotations en personnel et en moyens de fonctionnement. Cet objectif n'a pu être atteint.

Les données disponibles au niveau des effectifs sont beaucoup moins fiables qu'on pouvait le penser. Celles concernant les moyens sont plus rares et demeurent relativement grossières. Elles ne permettent même pas une analyse très précise des dotations en personnel enseignant. De plus la mise à disposition des données intervient avec un décalage temporel important. Enfin, alors que les systèmes de gestion des universités sont à présent relativement désagrégés et permettent un suivi des moyens au niveau des UFR, y compris en matière de répartition du service des enseignants, les données disponibles concernent uniquement les universités dans leur ensemble. Il ne paraît donc pas possible a priori de conduire une analyse exhaustive par discipline.

La comparaison directe au niveau des universités reste possible. Elle présente cependant un intérêt très limité du fait d'importantes différences de structure qu'il est difficile de réduire à quelques groupes homogènes. En supposant que les différentes universités puissent en effet se classer en quelques "types" définis sur la base de structures disciplinaires relativement proches (aux différences de taille près qu'il était possible de contrôler a posteriori), des analyses de la relation moyens-produits pouvaient être envisagées sur des catégories comparables. Les résultats de ces différentes tentatives de catégorisation se sont avérés finalement très décevants de même que les essais de modélisation au sein des groupes ainsi constitués.

Le bilan relativement maigre de cette partie du programme est néanmoins compensé par les leçons qu'il est possible d'en tirer quant au système de collecte statistique concernant les établissements universitaires. En dépit d'une production statistique relativement abondante au niveau des établissements, la couverture statistique des universités dans leur ensemble obéit à des logiques très spécifiques (comptable, gestion des personnels, analyse des effectifs,...) et en tout cas très éloignée de celle qui permettrait de disposer d'un instrument d'évaluation externe des établissements. La mise en relation des moyens et des résultats y est impossible sinon à un niveau beaucoup trop grossier pour que les informations ainsi collectées aient un sens quelconque en matière de pilotage du système. Un tel système reste donc à construire et il est difficile à court terme de s'interroger sur les facteurs de la réussite à l'université autrement qu'à travers d'enquêtes conduites directement au niveau des établissements.

2. Les déterminants individuels et contextuels de la réussite

L'analyse des déterminants individuels et contextuels de la réussite forme l'élément le plus important du programme. Elle repose sur la réalisation d'enquêtes spécifiques : la première

conduite en commun auprès des étudiants de première année de trois filières (AES, Psychologie et Sciences de la Vie) sur les trois sites associés (Nantes, Toulouse et Dijon); la seconde réalisée spécifiquement par notre équipe auprès de l'ensemble des responsables de DEUG des universités françaises.

L'objectif de la première enquête était d'analyser le plus finement possible les déterminants individuels de la réussite et d'examiner en particulier le contraste sur ce plan entre trois filières relativement typées quant à leurs modes d'organisation et aux caractéristiques des étudiants accueillis. Outre les questions classiques permettant d'identifier les déterminants individuels, familiaux (sociaux) et scolaires de la réussite, le questionnaire permettait d'aborder des éléments plus spécifiques concernant, par exemple, le choix d'études et différentes composantes du "métier d'étudiant"(temps de travail personnel, assiduité, fréquentation des bibliothèques,...). La réussite a été mesurée de manière relativement classique en considérant les notes obtenues par les étudiants et la décision de passage au niveau supérieur en fin d'année.

L'analyse des conditions individuelles de la réussite souligne à nouveau l'importance des indicateurs de la scolarité antérieure sur les résultats universitaires. C'est particulièrement le cas en sciences de la vie où le type et la qualité du baccalauréat, le retard pris dans le secondaire, sont des prédicteurs très importants de la réussite (notes et admission) mais ceci s'observe également, à un moindre degré, dans les autres disciplines considérées. Parmi les éléments qui affectent la réussite individuelle on trouve, à côté de ces facteurs scolaires, les conditions d'accès aux différentes disciplines (premier choix, second choix,...) et les pratiques studieuses des étudiants (assiduité, temps de travail personnel). Le déterminisme scolaire, sur lequel pourraient s'appuyer les partisans d'une plus grande sélection (orientation) a priori des candidats aux études supérieures, n'est donc pas total. Il laisse une place non négligeable à la motivation et à l'implication dans le travail dont on peut penser qu'elles constituent des éléments sur lesquels fonder une politique d'aide aux étudiants en difficulté.

Ces résultats s'observent avec une intensité variable selon les filières mais aussi, à filière donnée, selon les sites. Ceci est vrai de l'influence des caractéristiques scolaires comme des éléments plus comportementaux dont l'effet (plus précisément l'intensité) sur la réussite diffère parfois d'une université à l'autre. Les déterminants individuels et contextuels de la réussite ne sont donc pas juxtaposés mais en interaction, les caractéristiques des étudiants interférant visiblement avec les modalités d'organisation, les exigences, les pratiques, spécifiques aux différents établissements.

Les données collectées permettaient d'apprécier l'importance d'autres éventuels effets de contexte. Il s'agissait ici en particulier d'examiner l'importance d'effets de site (Dijon, Nantes ou Toulouse) en matière de réussite, à la marge des caractéristiques des étudiants. En moyenne, on observe en effet des différences significatives, à disciplines données, selon les sites aussi bien au niveau des notes obtenues par les étudiants qu'à celui des taux de passage. Ces écarts moyens proviennent à la fois de modes d'organisation spécifiques à chacun des sites et de différences dans la structure des populations étudiantes. En considérant le site comme une variable explicative particulière à la marge des modèles individuels de réussite (variables dichotomiques), il devient possible de contrôler une des deux dimensions et en particulier de raisonner à public étudiant comparable.

Les effets de sites, nets des caractéristiques des étudiants, s'avèrent relativement importants dans deux disciplines (Sciences de la Vie et Psychologie) et très faibles en AES. C'est dire que dans cette dernière discipline les écarts moyens observés initialement entre les trois universités étaient en grande partie imputables aux différences de publics alors qu'elles manifestent dans les deux

autres de réelles différences de fonctionnement. Les effets considérés sont évidemment très grossiers et ne permettent pas d'identifier quels sont les modes d'organisation et/ou les différences en matière de dotation qui en sont à l'origine. Ils sont néanmoins importants et soulignent l'intérêt d'une analyse plus spécifique de ces éléments. La seconde enquête conduite dans le cadre du programme constitue une réponse partielle à cette interrogation dans la mesure où elle cherchait explicitement à recenser les différences caractérisant l'organisation des études, au sens large, entre les universités françaises.

3. La variété des modes d'organisation des premiers cycles et leur influence sur la réussite

Un questionnaire permettant de détailler les modes d'organisation par filières a été adressé à tous les responsables de DEUG des universités. Du fait de l'intérêt particulier porté aux filières de Sciences de la vie, Psychologie et AES des relances ont été effectuées pour ces disciplines. Au total un fichier a pu être constitué comprenant 147 sites-filières, ce qui correspond à un retour moyen de 13 % pour l'ensemble des DEUG et de 45 % pour les trois filières cibles. En absence d'un quelconque appui institutionnel, ce taux de retour avec relance est relativement satisfaisant si l'on tient compte de la difficulté à repérer a priori et nominativement les responsables de filières et des problèmes que rencontrent ces derniers pour recueillir les informations souhaitées (ces résultats vont en tout cas à l'encontre de l'opinion selon laquelle les responsables pédagogiques universitaires seraient difficiles à mobiliser pour de telles investigations¹).

Il ressort de cette enquête que les conditions d'organisation et de fonctionnement des filières sont très variables selon les sites. Différents éléments ont été considérés qui peuvent tous apparaître comme des éléments pertinents de l'organisation pédagogique. Il s'agit, entre autres éléments, du volume horaire global d'enseignement, de la répartition des cours entre cours magistraux et travaux dirigés, de l'encadrement des étudiants (taille des groupes, structure du corps enseignant), de l'organisation pédagogique et administrative des filières, de l'organisation des curricula (répartition matières fondamentales/options, tronc commun/spécialisation), des modes de certification (annuel, semestriel, capitalisable, etc.) et enfin de l'existence de dispositifs d'aide aux étudiants (tutorat d'accueil, tutorat d'accompagnement, modules ou semestres de remise à niveau, etc.).

Loin de l'image de filières organisées en référence à un modèle commun, il ressort de ce recensement partiel que c'est la variété qui domine et cela sur tous les plans rappelés précédemment. Il existe bien évidemment des différences marquées, et attendues, entre disciplines mais le constat le plus frappant concerne la dispersion importante qui s'observe entre filières appartenant à de mêmes disciplines : des écarts parfois spectaculaires y sont observables lorsqu'on considère les situations extrêmes, et, au niveau d'ensemble, les indicateurs de dispersion - écart-type, coefficient de variation- s'établissent à des niveaux relativement élevés.

Il était évidemment tentant de rapprocher cette variété dans les modes d'organisation et les indicateurs de performances des filières pouvant être calculés sur la base des informations fournies par les responsables des DEUG (taux de réussite en première année calculé par rapport aux inscrits dans la filière d'une part, et aux présents à l'examen d'autre part; taux de déperdition

¹.Un projet d'enquêtes antérieur, conduit par l'IREDU pour la Direction de l'Enseignement Supérieur et la Direction des études et de la Prospective, avait été abandonné à la demande du ministère au stade du questionnaire sur la base de l'argument selon lequel ce type d'investigation ne recevrait pas un écho favorable auprès des responsables administratifs et pédagogiques des universités.

en cours d'année mesuré par le rapport des présents à l'examen sur les inscrits dans la filière). Ce rapprochement a été réalisé à l'aide de modèles associant réussite (déperdition) et modes d'organisation dans lesquels différentes formes de contrôle de l'appartenance disciplinaire ont été testées (analyse sur l'ensemble du fichier prenant en compte les filières en variables de contrôle, analyse par filière lorsque le nombre de DEUG considérés était suffisamment important, analyse par "familles" de disciplines).

Les résultats obtenus font apparaître une très faible relation statistique entre la variété des modes d'organisation et la réussite moyenne (et la déperdition en cours d'année). Hormis un effet positif du volume horaire global de la formation sur la réussite qui se vérifie dans la quasi-totalité des spécifications estimées, aucune des autres variables d'organisation disponibles n'entretient de relation statistique significative systématique avec les indicateurs de performances de DEUG.

Ce résultat ne peut manquer de surprendre et justifierait à lui seul la poursuite et l'extension de ce type d'investigation. Il peut éventuellement tenir à la qualité des données collectées, et notamment à l'hétérogénéité des filières. La portée de cet argument est cependant limitée dans la mesure où des résultats comparables s'observent également lorsqu'on estime les modèles à l'intérieur de groupes homogènes au plan disciplinaire (ce qui a pu être fait pour les filières les plus représentées dans l'échantillon). Par ailleurs, et tout en reconnaissant que des informations plus précises pourraient être obtenues sur les modes d'organisation, il est peu contestable que celles qui ont été collectées offrent déjà une description recevable des formations, prenant en compte à la fois des éléments qui concernent les dotations et d'autres qui sont liés davantage à l'organisation institutionnelle.

En s'interrogeant sur l'origine de cette quasi-absence de relations entre les modes d'organisation et la réussite, on peut évoquer deux explications possibles :

.La première renvoie à la non-prise en compte dans les modèles précédents des caractéristiques du public étudiant propre à chaque site. Il faudrait cependant pour cela considérer que les modes d'organisation choisis par les différents sites répondent précisément aux difficultés associées au public accueilli (l'efficacité des modes d'organisation en matière de réussite étant alors "compensé" par un effet négatif lié aux caractéristiques des étudiants);

. La seconde explication renvoie au caractère contextualisé de la mesure de la réussite. Les travaux réalisés dans les niveaux d'enseignement pré-universitaires ont clairement mis en évidence le caractère local (en référence à une évaluation externe du niveau scolaire des élèves) de la notation et des décisions d'orientation. Si, comme cela est assez probable, le même phénomène s'observe au niveau de l'enseignement supérieur, ceci mettrait directement en cause la possibilité de mesurer de manière fiable l'efficacité des modes d'organisation (l'efficacité des dotations) sur la base d'indicateurs de performances dont le niveau serait endogène au fonctionnement de l'institution.

Les alternatives sont évidentes mais assurément difficiles à mettre en œuvre. Elles supposent toutes la production de mesures externes des performances des établissements reposant sur des observations individuelles.

Une première possibilité, à l'image de ce qui se pratique dans les niveaux d'enseignement primaire et secondaire (et en l'absence de véritables examens nationaux), serait de disposer de résultats des étudiants à des épreuves communes de connaissances. Techniquement concevable

au niveau du DEUG dans la plupart des disciplines, ce type d'investigation serait d'une part relativement coûteux (dès lors qu'il importe de le répéter sur un grand nombre de sites), et d'autre part difficilement acceptable par les universitaires peu habitués à un quelconque contrôle pédagogique².

Une seconde possibilité consisterait à évaluer les performances des établissements en regard de la situation professionnelle des sortants (accès à l'emploi, positions professionnelles, salaires,...). La multiplication des travaux réalisés par les "observatoires de la vie étudiante" implantés dans les établissements, les fichiers constitués par le CEREQ pourraient fournir des données de ce type. La prise en compte de ces indicateurs, sous contrôle des caractéristiques moyennes des étudiants accueillis sur chacun des sites, permettrait de disposer de mesures externes des performances des différentes filières disciplinaires. Notre problème ne serait pas complètement résolu pour autant. D'une part ces "performances" des établissements tiennent à des facteurs en partie exogènes, en particulier ils dépendent des conditions régionales du marché du travail et au degré de mobilité des étudiants vers d'autres marchés; d'autre part, et à supposer que les éléments précédents puissent être pris en compte, il demeurera difficile de séparer, dans les performances observées des différentes filières, ce qui tient à la variété des modes d'organisation d'une part et ce qui renvoie à l'efficacité pédagogique particulière des équipes enseignantes d'autre part (écarts de performances à public et à modes d'organisation donnés). L'intérêt d'une mesure externe de l'efficacité réside précisément dans la prise de distance qu'elle offre relativement aux conditions locales de fonctionnement. Ici cependant, la distance séparant les conditions d'accès au marché des diplômés et les choix effectués en matière de modes d'organisation sur chacun des sites-filières est spécialement grande et risque sans doute de limiter la précision et la fiabilité des évaluations qui pourront être conduites.

4. L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants en difficulté

Le dernier aspect de l'analyse a trait à l'évaluation directe de modes d'organisation spécifiquement destinés à lutter contre l'échec universitaire. Ces évaluations ont concerné uniquement l'Université de Bourgogne et portent sur le tutorat d'accompagnement d'une part, qui a été développé dans un grand nombre de disciplines, et les cycles de remise à niveau (SPESS/CPS) d'autre part, réservé aux étudiants de Sciences de la Vie et de la Terre.

4.1 Le tutorat d'accompagnement

Le tutorat d'accompagnement est aujourd'hui présent dans la plupart des universités mais dans le cadre de dispositifs très variés aussi bien au plan des conditions d'accès qu'à celui de l'organisation concrète des séances (qualification des tuteurs, contenus, durée, horaires des séances,...). Au niveau de l'Université de Bourgogne, le tutorat concerne un grand nombre de filières. Il est basé sur le volontariat.

L'évaluation repose sur la comparaison des résultats (notes, passage vers le niveau supérieur) d'étudiants ayant ou non bénéficié du tutorat. Comme lors de l'analyse précédente, la comparaison est effectuée sur la base modèles dans lesquels l'introduction des caractéristiques des étudiants, et en particulier du niveau universitaire en début d'année (lors des premiers partiels), assure la comparabilité des groupes cibles et témoin. L'analyse permet de traiter à la fois le problème de l'éligibilité des étudiants (qui fréquente le tutorat?) et celui de l'efficacité du

² L'évaluation externe des modes d'organisation contient évidemment la possibilité d'un jugement, en creux, à modes d'organisation et à public étudiant donnés, de l'efficacité pédagogique des filières.

dispositif, efficacité moyenne (pour l'ensemble des étudiants), efficacité différentielle (pour des catégories particulières d'étudiants).

Sur le premier point, on observe que la liberté d'accès conduit à un relatif détournement du dispositif. En distinguant les étudiants en plusieurs groupes (d'après leur probabilité de réussite prédite par les résultats obtenus aux premiers partiels), on constate que les étudiants les plus faibles, à qui le dispositif est initialement destiné, sont proportionnellement peu nombreux à le fréquenter. Ce sont les étudiants moyens, et même de nombreux étudiants dont les chances de réussite sont déjà élevées, qui assistent aux séances. En fait, les conditions d'accès privilégiant le volontariat ôtent au tutorat son caractère de dispositif spécifique et en font un enseignement "ordinaire" (en dépit de ses modalités particulières de fonctionnement), que toutes les catégories d'étudiants fréquentent.

Sur le second point, il ressort que le tutorat se présente a posteriori comme un dispositif relativement efficace. Dans toutes les filières sauf une, les étudiants ayant fréquenté les séances de tutorat améliorent en moyenne leur situation. Ce résultat positif est cependant à nuancer dans la mesure où cette amélioration du niveau de réussite, ne permet pas, notamment pour les étudiants les plus faibles, d'accéder au niveau supérieur. Pour les étudiants dont les résultats au premier partiels annonçaient une faible probabilité de succès en fin d'année, les bénéfices retirés du tutorat ne modifient pas en moyenne ce pronostic négatif. L'analyse différentielle de l'efficacité du dispositif fait cependant apparaître que le tutorat est en lui-même plus profitable aux étudiants faibles qu'aux autres, leur moindre assiduité ne leur permettant pas d'atteindre un niveau de réussite correspondant au seuil d'admission.

Ces résultats sont encourageants dans la mesure où ils montrent qu'une organisation différente du dispositif pourrait permettre de mieux atteindre l'objectif initial. En concentrant les moyens sur les étudiants les plus faibles et en s'assurant de leur assiduité (ce qui pourrait aller jusqu'à rendre le dispositif obligatoire pour certains étudiants, comme cela est le cas dans d'autres établissements) il devrait être possible d'amener une proportion plus importante d'entre eux à progresser au niveau du seuil d'admission.

Cette évaluation, même très intéressante, d'un dispositif précisément destiné à prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants, reste cependant partielle. Au-delà de son caractère local et des limites qu'il impose à toute généralisation, sur lesquelles nous reviendrons plus tard, l'évaluation est centrée sur le dispositif dans sa globalité. Elle ne permet pas à l'échelle d'un seul établissement une comparaison interne des modes de fonctionnement (effets des pratiques des tuteurs, de la taille des groupes, des horaires,...). Surtout, elle ne nous dit rien sur les conséquences d'une utilisation alternative des moyens mobilisés (réduction de la taille des groupes de TD, production et distribution de supports de cours et d'exercices,...). Pour dépasser ces limites, il conviendrait au moins d'étendre la comparaison à d'autres sites et à d'autres procédures ayant le même objet mais avec le danger de se trouver à nouveau confronté aux difficultés évoquées précédemment (spécificité des indicateurs de réussite).

4.2 Les cycles de remise à niveau en Sciences de la Vie

Plus limités dans leur champ disciplinaire, les cycles de remise à niveau qui fonctionnent en SVT dans certains établissements, constituent cependant une réponse plus formelle que le tutorat au problème posé par l'hétérogénéité des étudiants. Ce formalisme renvoie au caractère intégré du dispositif (au plan réglementaire, le semestre de remise à niveau, et de fait, l'année consacrée à la

remise à niveau n'est pas considérée comme un échec limitant l'autorisation administrative de redoublement) mais aussi à la définition stricte des contenus (disciplines, volume horaire,...) et des modalités d'accès.

Le principe est d'offrir aux étudiants de première année les plus faibles, repérés lors des partiels de janvier, la possibilité de suivre un semestre spécifique destiné à l'acquisition de connaissances et compétences censées mieux les préparer aux études entreprises. En fonction des résultats obtenus aux partiels certains étudiants se voient proposer le semestre de remise à niveau (entre 7 et 8 sur 20) alors que pour les plus faibles (7 et moins) l'offre est systématique. Les étudiants convoqués, y compris les plus faibles, restent libres d'accepter ou non cette proposition. Le volume horaire du semestre de remise à niveau est nettement inférieur à celui des enseignements correspondant à la poursuite du cursus normal.

L'évaluation du dispositif a porté sur la comparaison de la réussite (notes, admission) des étudiants ayant ou non bénéficié du cycle de remise à niveau mis en place à l'Université de Bourgogne : SPESS (semestre de préparation aux études scientifiques supérieures) puis CSP (Contrat de Soutien Pédagogique).

De nombreuses estimations ont été effectuées en faisant varier les variables de contrôle (prise en compte ou non des caractéristiques scolaires et sociales des étudiants) et la population d'analyse (ensemble des cohortes, limitation aux seuls étudiants en difficultés aux premiers partiels,...). Toutes ces estimations conduisent au même constat : les cycles de remise à niveau permettent aux étudiants (et surtout à ceux qui l'ont validé) de mieux réussir les premiers partiels l'année suivante mais n'ont pas d'effet positif sur l'admission (le passage en deuxième année).

Ce résultat n'est pas sans rappeler ceux du même type évaluant l'efficacité des activités de soutien pendant le temps scolaire dans les différents niveaux d'enseignement ou ceux correspondant à l'évaluation de l'aménagement de cycle (6ème-5ème en trois ans) au collège. Quelle que soit la qualité des remédiations proposées, le déficit d'enseignement ordinaire associé à la fréquentation du cycle de remise à niveau font du redoublement une stratégie plus efficace.

On ne peut exclure dans le cas étudié ici que l'échec du dispositif soit dû en partie au contenu des cours dispensés dans le cadre du cycle de remise à niveau. L'évaluation du CPS, conduite selon la même méthodologie, fait en effet apparaître que le redoublement constitue toujours une stratégie aussi efficace en matière de réussite que la fréquentation du dispositif.

Méthodologiquement, cette évaluation échappe à la restriction formulée précédemment quant à l'évaluation du tutorat dans la mesure où elle intègre, par nature, une alternative (le redoublement ordinaire). Elle n'en conserve pas moins un même caractère local.

*

*

*

Pour conclure la présentation de ce travail d'équipe, on peut retenir qu'il souligne l'hétérogénéité de notre enseignement supérieur universitaire. Hétérogénéité du public d'abord qui conduit à des parcours très différenciés selon le niveau scolaire à l'entrée dans les établissements, mais aussi en fonction de pratiques différentes du "métier d'étudiant". Hétérogénéité des enseignements et de l'organisation des filières ensuite : pour de mêmes publics étudiants, il existe des effets de sites manifestes aussi bien en matière de notation qu'en termes de valorisation des pratiques des

étudiants; par ailleurs, pour de mêmes disciplines les modalités d'organisation apparaissent très différentes d'une université à l'autre.

Au-delà de ces constats, le problème que pose ce travail est surtout celui de l'articulation de ces deux ordres de variétés. Il y a peu de raisons de penser que ces différents modes de fonctionnement sont tous simultanément coût-efficaces ou, en termes moins économiques, qu'ils offrent tous une réponse adaptée à l'hétérogénéité des publics. Une telle variété ne serait pas gênante en elle-même si elle constituait, comme cela a été en partie le cas dans les autres niveaux d'enseignement, une situation de référence à partir de laquelle il est théoriquement possible d'évaluer et de comparer les pratiques.

Les travaux présentés dans ce rapport justifient un certain scepticisme quant aux possibilités effectives d'évaluation des modes d'organisation des établissements universitaires : les données actuellement collectées au niveau national ne sont pas directement utilisables pour de telles évaluations et les indicateurs de résultat qui pourraient être aisément mobilisés pour apprécier l'efficacité des modes d'organisation ne semblent pas adéquats. Pour certains d'entre eux ils sont discutables (c'est le cas des notes et des indicateurs de réussite qui pourraient être eux-mêmes dépendants de pratiques spécifiques aux établissements) et pour d'autres sans doute trop "distants" des phénomènes étudiés (insertion des diplômés, par exemple). Même en limitant l'évaluation de modes d'organisation alternatifs à des établissements isolés, comme cela a été fait dans la dernière partie du rapport, on a pu constater qu'on n'échappait pas pour autant aux limites précédentes.

La question de l'évaluation interne des établissements universitaires est loin d'être résolue. Elle suppose une confirmation des éléments réunis dans ce rapport sur des bases empiriques qui demeurent fragiles et surtout une réflexion sur la mesure des "performances" des filières d'enseignement (organisation d'épreuves communes de connaissances, examens nationaux,..).