

Le décrochage étudiant

Méthode utilisée

Le rapport ci-joint et les propositions qu'il contient ont été élaborés selon la méthode de travail suivante :

- des visites de terrain menées de janvier à avril 2011 dans huit établissements d'enseignement supérieur. Un panel d'étudiants a été à chaque fois auditionné lors de ces visites.
- des auditions à Paris de présidents et vice-présidents d'universités, doyens ou directeurs d'UFR, enseignants-chercheurs, responsables des organisations patronales, syndicales et étudiantes, délégués généraux et responsables d'associations.
- des auditions des directeurs généraux, directeurs et sous-directeurs compétents du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle) et du Ministère de l'Education nationale (direction générale de l'enseignement scolaire) et du secrétariat général commun Ministère de l'Education nationale- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (direction générale des ressources humaines, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) des responsables de la Délégation interministérielle à l'orientation, de plusieurs Inspecteurs Généraux de l'Education nationale (Igen) et de l'Administration de l'Education nationale et de la Recherche (Igaenr), du directeur et responsables du CEREQ (centre d'études et de recherche sur les qualifications) à Marseille, de proviseurs.
- des recherches bibliographiques en particulier pour la connaissance qualitative et quantitative du phénomène du décrochage et l'observation des expériences étrangères.

Notre travail de terrain a porté principalement sur le décrochage universitaire bien que le décrochage soit également une réalité importante dans les filières courtes et sélectives (environ 28 000 jeunes concernés). L'abandon d'études en université (46 000 jeunes concernés) est en effet celui qui impacte le plus fortement le niveau de décrochage définitif de l'enseignement supérieur. La mise en place de manière quasi concomitante de la loi LRU (loi sur l'autonomie et la responsabilité des universités), du Plan Réussir en Licence et du nouveau système d'allocation des moyens aux universités justifiait aussi ce focus sur la dimension universitaire du décrochage étudiant. Enfin, les études montrent aussi que les conséquences en termes d'emplois et de rémunération sont plus lourdes pour le décrocheur issu de l'université que pour celui issu d'une formation courte, en BTS ou en IUT. Une très large part de notre propos impliquera néanmoins, directement ou indirectement, l'ensemble de la formation supérieure, d'une part parce que les réponses au décrochage universitaire trouvent également leur pertinence pour les BTS ou les IUT, d'autre part parce qu'à l'exemple du sujet si essentiel de l'orientation et des réorientations, les solutions ne peuvent demeurer des questions strictement « intérieures » à l'université.

Nous adressons nos remerciements pour leur disponibilité et leur précieux concours à l'ensemble des personnes rencontrées. Leur identité et leur qualité figurent en annexe de ce rapport ainsi que les principales sources bibliographiques utilisées. Et pardon à toutes celles et tous ceux dont nous n'avons pu faute de temps observer les expériences ou recueillir les avis.

Propos liminaire et principales problématiques du rapport.

Les taux d'échec, souvent soulignés, de fin de première année de licence universitaire occultent souvent une réalité bien plus positive de notre enseignement supérieur. Huit jeunes français sur dix qui s'inscrivent dans l'une de nos formations du supérieur en sortent avec un diplôme. C'est un résultat bien meilleur que celui de la plupart des pays de l'OCDE, dont le taux d'échec moyen est de 30 %.

Loin de nous l'idée de nous satisfaire de ce niveau de sorties sans diplôme qui représente près de 75 000 jeunes par an. Cela reste beaucoup trop, quand bien même ce chiffre recouvre des réalités très diverses.

Ce taux d'échec est trop élevé d'abord en raison de ses effets négatifs sur les jeunes, surtout quand ceux-ci avaient fondé beaucoup d'espoir sur la formation entreprise. Les effets psychologiques s'additionnent aux effets matériels et parfois de manière durable tout au long de la vie. « Combien de talents gâchés, d'illusions perdues, qui détruisent insensiblement la confiance dans l'avenir et menacent la cohésion sociale et le modèle républicain », ajoutait justement la ministre en charge de l'enseignement supérieur dans son allocution de rentrée 2010-2011.

Le décrochage est aussi un problème sérieux pour les établissements d'enseignement supérieur. Les taux d'abandon interpellent forcément sur la qualité d'une offre de formation, son organisation, sa production et ses contenus. Ils mettent en jeu des réputations.

Le décrochage est enfin un problème économique pour notre société qui investit lourdement dans la dépense de formation supérieure avec l'objectif raisonnable qu'au moins un jeune français sur deux d'une classe d'âge devienne diplômé de l'enseignement supérieur. Défi d'autant plus important que la faiblesse de la formation continue dans notre pays permet difficilement de rattraper les carences de la formation initiale. C'est sans doute près d'un milliard d'euros par an qui n'aboutit pas à un résultat de formation tangible.

Pour toutes ces raisons, il est important de faire reculer le décrochage étudiant et nous pensons que l'objectif de le réduire de moitié dans un délai de dix ans est possible.

Cet objectif est tenable d'abord parce que des solutions existent. Une meilleure orientation des bacheliers, un meilleur accompagnement des étudiants les plus fragiles, une meilleure production de formation, une meilleure fluidité des parcours au sein du monde de l'enseignement supérieur, tels seront les grands axes de ce rapport, des observations et des propositions qu'il contient. Beaucoup de ces questions ont été largement abordées depuis 2007 avec, sur le terrain de nombreuses initiatives. Nous avons essayé de les mettre en perspective, de les ordonner sous forme d'un plan d'action global et d'indiquer, parmi les actions que nous avons observées, celles qui pouvaient constituer de vrais facteurs clés de succès.

Certaines recommandations ne sont pas nouvelles comme par exemple toutes celles qui visent à limiter les effets d'éviction et les orientations par défaut dont sont victimes chaque année des milliers de bacheliers technologiques et professionnels. Il faut rappeler que 66 % des bacheliers professionnels et 33 % des bacheliers technologiques interrompent leurs études contre à peine 8 % des bacheliers généraux. La sécurisation du parcours des uns ne doit pas provoquer l'altération de celui des autres, et notamment les plus fragiles. Les recommandations rarement suivies d'effets concernant les orientations par défaut peuvent prendre aujourd'hui un jour nouveau du fait des progrès en matière d'orientation et surtout de l'attractivité renaissante des universités. Mais, l'adaptation des formations courtes à de nouveaux publics sera aussi un préalable à ces efforts d'orientation.

D'autres recommandations sont plus inédites et notamment celles qui touchent à la réorientation. La ministre en charge de l'enseignement supérieur avait justement souhaité qu'un regard particulier de notre mission porte sur ce sujet, jusque là peu couvert. La diversité de notre enseignement supérieur n'est effectivement une force que si elle permet à chacun de « naviguer » facilement et « constructivement » en son sein. C'est loin d'être le cas aujourd'hui. Nous

verrons que la coordination et le dialogue des différentes structures de formation supérieure deviennent indispensables pour parvenir à faire reculer le décrochage. Une action publique de coordination sera nécessaire.

L'objectif de passer d'un non diplômé sur dix au lieu de deux est également tenable parce qu'aujourd'hui une volonté commune de s'attaquer au décrochage existe tant chez les pouvoirs publics que dans la communauté des acteurs de l'enseignement supérieur.

Le Plan réussir en licence lancé par la Ministre en charge de l'enseignement supérieur en février 2008 et amplifié, par les premiers effets de la Loi sur la Responsabilités des Universités d'août 2007 a donné les moyens aux universités de montrer enfin leur volonté de s'attaquer franchement au phénomène du décrochage et de ne plus se contenter comme trop souvent dans le passé de rejeter la faute sur le système scolaire ou sur l'insuffisance des moyens. Si la fameuse « sélection par l'échec » reste encore une réalité dans certaines UFR (unités de formation et de recherche), elle n'est clairement plus une politique implicite.

La logique d'appels à projets qui a présidé au Plan réussir en licence a permis aux uns de consolider ou de développer des initiatives déjà engagées et à d'autres de conduire des expérimentations nouvelles. Les vraies réussites que nous avons observées ne sont jamais dues au hasard. Des gouvernances nouvelles, un véritable esprit d'équipe et un travail important apparaissent là où ça marche. Faute d'une chaîne stratégique et opérationnelle solide, nous avons vu aussi des intentions louables mais sans réelles réalisations.

Le Plan réussir en licence a introduit dans beaucoup d'établissements de vraies innovations organiques et fonctionnelles. Nous avons aussi noté les débats internes souvent riches qu'il provoque et la manière dont il irrigue progressivement l'ensemble de ses structures de cette culture de la réussite universitaire. Certains regarderont le verre à moitié vide. Le problème du repérage et de la participation des étudiants en difficulté revient par exemple de manière lancinante même si le nombre d'inscriptions par défaut l'explique largement. De notre côté nous préférons regarder la dynamique en cours et elle est de notre point de vue incontestable. Il importe maintenant qu'elle se diffuse encore plus

largement, qu'elle se pérennise et que les établissements l'utilisent comme « argument de vente ».

C'est bien là l'enjeu. Comment amener l'immense « paquebot universitaire » à emprunter de manière régulière non seulement des routes qu'il affectionne, comme celles de la recherche, mais aussi d'autres routes qui lui sont restées parfois plus étrangères, celles de la pédagogie - des étudiants mais aussi des enseignants - celles de l'accompagnement individuel, de l'évaluation, de la réorientation ? Ni sa culture profonde (les carrières déterminées par la recherche, le goût pour le savoir pur et disciplinaire,...), ni son avenir (les critères des classements internationaux, l'excellence scientifique,...) ne l'y prédisposent nécessairement. Le volontarisme des pouvoirs publics comme des gouvernances universitaires en matière de lutte contre le décrochage devra continuer de se traduire dans les systèmes de pilotage et de contractualisation entre l'État et les établissements et dans les politiques des établissements eux-mêmes (politique indemnitaire, organigrammes dédiés).

Les formations courtes ne doivent pas non plus être exemptées de tout effort. Le décrochage est loin d'y être absent. Elles doivent non seulement répondre aux attentes des publics pour lesquelles elles avaient été mises en place à l'origine mais aussi intégrer de manière plus explicite dans leur fonctionnement certains dispositifs aujourd'hui en œuvre dans les universités (accompagnement, évaluation, crédits capitalisables ...) quand bien même leur taille plus réduite semble les en exonérer. Courtes ou longues, les formations si elles veulent s'adapter à tous les publics doivent aussi soigner le lien avec l'entreprise notamment dans le cadre de l'apprentissage.

Si la lutte contre le décrochage suppose la mobilisation des acteurs au sein de chaque établissement, elle suppose aussi, nous le verrons dans ce rapport, une coopération horizontale et verticale exemplaire entre l'ensemble du monde de l'enseignement supérieur. Les murs sont encore nombreux et épais. Entre le scolaire et le supérieur. Au sein du supérieur lui-même. Entre niveau central et composantes universitaires. Entre supérieur et service public de l'emploi. Partout,

l'essentiel sera déjà que les acteurs apprennent à se parler et acceptent de coopérer au quotidien.

Coopération entre l'universitaire et le scolaire, avec au premier plan la question de l'orientation. A quoi sert de savoir où s'orienter si on ne peut pas s'y inscrire sinon à attiser encore plus les déceptions et les rancœurs ? Notre système est parfois monté à l'envers avec des bons élèves dans les filières courtes et des élèves plus fragiles à l'université, et y remédier ce serait faire un grand pas en avant dans la lutte contre le décrochage. Cela suppose selon nous des ajustements techniques dans le système Admission Post Bac mais au-delà, pour que cela marche vraiment, de nécessaires réaffirmations politiques. A défaut d'une augmentation significative du nombre de places en formations courtes, IUT et notamment BTS doivent retrouver et leur vocation initiale et leur public-cible, c'est-à-dire les bacheliers issus des bacs technologiques et les plus motivés des bacheliers professionnels. Pour ces derniers, une réflexion plus large sur leur devenir dans le supérieur s'impose.

L'orientation est importante, souvent décisive, mais faillible quelque soient les moyens engagés. L'échec d'une orientation ne doit pas être synonyme de couperet, de condamnation pour la vie toute entière. Qui reprocherait à un salarié de changer de secteur d'activité ? S'il n'y a pas de mal à passer de la banque à l'industrie à 40 ans, pourquoi y en aurait-il de passer de la biologie à l'économie à 20 ans ? Les défauts d'orientation, les orientations par défaut, les changements d'orientation existeront toujours même si leur nombre se réduit et c'est notre objectif. D'où le caractère essentiel de la réorientation et de ses dispositifs. D'où l'obligation d'une coopération horizontale renforcée entre les départements de chaque université et au-delà entre l'ensemble du monde de l'enseignement supérieur. D'où des organisations nouvelles au sein des universités quand bien même l'issue de ces dispositifs est de sortir de l'université pour rejoindre un autre espace d'enseignement supérieur ou le monde du travail.

L'idée est bien celle-là. On entre moins dans une université, un BTS, une prépa qu'on entre dans l'enseignement supérieur, avec sa diversité, avec ses filières, avec ses avancées lentes ou rapides. Certains iront tout de suite au point d'arrivée

et par la voie la plus rapide. La licence, le master et jamais de redoublement. D'autres y parviendront de manière plus progressive. Le BTS, la licence, le master pourquoi pas. Et certains redoubleront, certains changeront de filières ou d'établissements mais réussiront tout autant à obtenir un diplôme qui ne soit pas juste le baccalauréat et donc un triste synonyme de retour à la case départ. « Les bacs + rien », lit-on parfois. Et peut être même certains, une petite minorité il faut l'espérer, seront sans diplômes mais pas sans rien. Des crédits, des unités de formation, des certifications pour avancer quand même dans la vie et vers l'emploi. Et pourquoi pas pour revenir un jour vers la formation supérieure et le diplôme. Obtenir les crédits manquants par la VAE (validation des acquis de l'expérience) ou par une reprise d'études.

Tel est le sens du rapport à venir et des propositions ou des pistes de travail qu'il contient. Tout faire pour obtenir la meilleure orientation initiale possible, tout faire pour faciliter la réussite en licence et tout faire aussi pour que, par la réorientation et la coopération de tous, l'échec universitaire ne soit plus synonyme de décrochage mais de succès à venir. Pour décrocher...mais cette fois un diplôme.

Principales recommandations et propositions pour lutter contre le décrochage étudiant

1. Mesurer et connaître le décrochage pour mieux le combattre

- Créer un identifiant national pour l'ensemble des formations du supérieur de manière à développer les logiques de parcours.
- A court terme, améliorer la connaissance des parcours des étudiants et leur identification en atteignant au moins le taux de 90 % de remontées individuelles sur l'ensemble des formations.
- Standardiser les différents indicateurs statistiques du décrochage et des réorientations au niveau des établissements.
- Créer un indicateur national de mesure de la réussite dans l'enseignement supérieur et pour chacune des formations

2. Améliorer les dispositifs d'orientation active et favoriser l'insertion des bacheliers technologiques et professionnels dans les formations courtes

- Limiter les orientations par défaut des bacheliers technologiques et professionnelles en filières longues en réorganisant la procédure Admission Post Bac concernant les STS.
- Introduire un quota minimum de 60 % de bacheliers technologiques ou professionnels dans chaque STS et 40 % dans chaque IUT (pour les activités de services).

- A court terme, conditionner toute nouvelle ouverture de STS et IUT au respect de ces quotas, à la mise en place de filières d'apprentissage et d'accompagnement personnalisé.
- Développer de manière structurelle et continue les liens lycées-universités (parrainage, visites, Journées futurs bacheliers,...) dans le cadre de conventions de partenariat
- Intégrer la découverte des universités dans la formation continue des enseignants du second degré
- Mise en place du contrôle continu et de la modularisation en STS
- Séparer filières longues et filières courtes sur Admission Post Bac pour ne pas dévaloriser l'image des universités
- Augmenter le lien entre expression des vœux Admission Post Bac et conseil dématérialisé pour les étudiants ne disposant pas des pré requis nécessaires
- Joindre une lettre de motivation à son dossier écrit d'inscription.

3. Améliorer les dispositifs de repérage au sein des établissements

- développer le lien entre prédictibilité de l'échec et accompagnement personnalisé
- Permettre aux universités de disposer de l'ordre des vœux Admission Post Bac
- Imposer des contrats de réussite pour les publics redoublants
- Coordonner les actions de travail social et de travail académique

4. Soutenir la mise en place de gouvernances dédiées et centralisée au sein des établissements

- inciter par le contrat à la mise en place de gouvernances fortes dédiées au Plan réussir en licence (composantes, ...).
- Mettre en place une évaluation des équipes d'accompagnement licence.

5. Faire participer les étudiants en difficulté aux dispositifs de soutien mis en place à leur intention.

- Utiliser la période d'été pour des séquences de préparation et d'auto-évaluation présentielle ou numériques. Développer les rentrées anticipées.
- Mise en place de modules de formation transversaux de développement personnel.
- Mise en place d'une communication numérique intense (Espaces Numériques de Travail, SMS, twitter) pour informer les étudiants en difficulté et mise en place d'espaces numériques dédiés au décrochage.
- Développer des appels à projets pour des Plan réussir en licence numériques.
- Introduire des logiques de pairs dans l'accompagnement personnalisé (tuteurs, coachs, étudiants délégués, parrains,...).
- Introduire coefficients et bonus pour la participation aux soutiens.
- Adapter l'arrêté licence au développement des expérimentations de filières progressives, aux séries avec contrats pédagogiques, aux affectations contraintes dans les semestres « rebonds » et « tremplins ».

6. Mettre l'apprentissage et la formation en alternance au service de la lutte contre le décrochage

- généraliser les PEC (portefeuille d'expériences et de compétences) et les PPE (projet professionnel de l'étudiant) à l'ensemble des établissements.
- faire du travail étudiant un outil de lutte contre le décrochage par son insertion dans les programmes pédagogiques.
- associer chaque licence à un champ professionnel.
- mettre l'apprentissage au service de la lutte contre le décrochage et l'intégrer dans les objectifs de performance.
- conditionner les ouvertures de formations courtes et les habilitations de licence à la mise en place de l'apprentissage. Inciter au développement de service commun consacré à l'apprentissage.
- contractualiser les semestres de réorientation avec des Centres de Formation des Apprentis.

7. Repenser la gestion du temps d'étude

conditionner le passage de semestre sans validation de S1 à S2 et S2 à S3 à la signature d'un contrat de réussite

encourager la mise en place de licence en 4 ou 5 ans dans le cadre de contrat de réussite.

Officialiser les possibilités d'année zéro ou de L1 en deux ans pour les étudiants sans pré requis

Conditionner les compensations de notes disciplinaires par des notes de modules transversaux au suivi de programmes de soutien

Evaluer les connaissances pour améliorer la réussite et non pour favoriser l'échec

encourager les contrôles d'assiduité en Travaux Dirigés dans l'arrêté licence

généraliser le contrôle continu et la suppression de l'examen final-couperet en L1

supprimer les sessions de rattrapage en L1 pour étendre les périodes d'enseignement et de soutien

généraliser la mise en place d'évaluations et de modulations par coefficients qui valorisent le progrès

développer l'évaluation par Questionnaires à Choix Multiples des mineures et réfléchir à l'externalisation de certaines évaluations de L1 et L2.

Développer les autotests, autolists, et quizz numériques en particulier en amont des semestres (évaluation formative)

-

8. Rénover et enseigner les modes de transmission des savoirs

- développer les pratiques de travail collectif en L1
- encourager la formation à la pédagogie des nouveaux maîtres de conférences et la mise en place de départements d'innovations pédagogiques
- permettre les décharges pour formations des enseignants
- conditionner les habilitations de licence à l'évaluation par les étudiants des formations dispensées
- lancer un appel à projet national sur cette thématique, en particulier sur l'utilisation des ressources numériques

-

9. Récompenser l'investissement pédagogique des enseignants-chercheurs et PRAG

- créer les conditions d'évaluations objectives et transparentes des activités de formation dans les décisions du Conseil National des Universités et des présidences.
- Créer une Habilitation à Diriger des Formations (HDF) pour permettre les promotions des maîtres de conférences les plus investis sur les questions de formation.
- Développer des contrats d'enseignants non chercheurs dans les UFR (unités de formation et de recherche) ne disposant pas de ressources de PRAG (professeurs agrégés du secondaire).

10. Augmenter les allocations de ressources liées à la performance en licence et en formations courtes

- Adapter les allocations de ressources des filières courtes en fonction de la progression de leurs effectifs de bacheliers non généraux et de leur performance dans la lutte contre le décrochage.
- Rééquilibrer le rapport licence/master
- Intégrer le passage L1 L2 dans le calcul de la performance
-

11. Mettre en place des dispositifs de réorientation performants

- création d'une commission rectorale de réorientation et de lutte contre le décrochage associant l'ensemble des établissements de formation et les services publics de l'emploi
- développer si évaluation positive le travail de conduite vers l'emploi mené par l'AFIJ (association française pour l'insertion des jeunes).
- créer un Admission Post Bac spécifique pour les étudiants en réorientation

- instaurer un dispositif de bourses des places vacantes en formations courtes
- encourager l'ensemble des formations majeure/mineure en L1
- généralisation des semestres rebonds y compris par apprentissage
- inscrire les dispositifs de réorientation dans les contrats d'établissement et encourager notamment les conventions entre établissements
- demander aux services publics une information mieux anticipée de leurs concours
- généraliser les BTS 18 mois et les dispositifs de trimestres répétés dans les formations courtes
- modulariser les contenus BTS pour permettre les transferts de crédit.

12. Cultiver l'identité d'établissement et les pratiques culturelles pour lutter contre l'isolement

- encourager les politiques de « marque » des établissements dans les contrats
- mise en place des associations d'anciens

13. Inciter les bacheliers à rejoindre l'enseignement supérieur

- repérage, information et proposition de conseil personnalisé des bacheliers technologiques et professionnels qui ne rejoignent pas une formation supérieure
- développement de campagne de communication sur les reprises d'études et réforme des droits d'inscription.

Comment réduire de moitié en dix ans le décrochage étudiant ?

1. Pour lutter contre le décrochage, il faut pouvoir le définir, le mesurer et le connaître.

1.1. Le définir

La question du décrochage est souvent sujette à controverses non pas dans la nécessité d'y porter remède mais dans sa définition et dans sa mesure.

S'agissant de la définition ou de la sémantique, de nombreuses thèses s'affrontent, de ceux qui lui préfèrent le terme d'« abandon » ou d'« évaporation » jusqu'à ceux qui contestent le concept de « décrochage » au motif que beaucoup d'étudiants concernés n'auraient en fait jamais « accrochés ». Ils ne pourraient donc pas « décrochés ».

L'objet n'est pas de trancher au sein de ces différentes approches qui ont chacune leur vérité mais d'associer une action corrective aux réalités qu'elles décrivent.

En outre, il importe tout de suite de distinguer le décrochage d'une formation supérieure spécifique, qui peut ne marquer qu'un échec momentané à conquérir un diplôme suite à une erreur d'orientation, du décrochage de l'enseignement supérieur dans son ensemble, qui lui marque un échec quasi définitif à obtenir un diplôme, sauf reprise d'études ultérieures bien sûr. Du point de vue de l'intérêt général, c'est évidemment ce second point qui importe le plus même si le premier y est intimement lié.

Le décrochage étudiant consiste pour un jeune à sortir de l'enseignement supérieur dans lequel il s'était inscrit sans obtenir le moindre diplôme. Telle est la définition que nous retenons pour notre part.

Une fois posée cette définition, nous convenons bien qu'il y a « décrochage et décrochage ».

Pour certains, le décrochage sera effectivement rapide, quelques semaines ou quelques mois tout au plus, et donc parfois moins douloureux. Pour d'autres au contraire, il se compte en années, comme autant de stations d'un chemin de croix aux séquelles psychologiques souvent durables. D'échecs en échecs. De redoublements en redoublements. De réorientations en réorientations.

Pour certains, le décrochage sera la conséquence d'un défaut d'orientation et pour d'autres d'une orientation par défaut. Nous reviendrons plus loin sur cet important problème. L'un, s'est fourvoyé sur ses capacités ou sur les pré requis de telle ou telle filière et devra se réorienter. L'autre, au contraire, savait où aller pour réussir mais on ne lui en a pas donné la possibilité. Il devra en urgence être réorienté au risque d'« abandonner la partie ».

Pour certains, le décrochage sera vécu comme la « faute de l'institution et des profs », pour d'autres comme la conséquence de simples problèmes personnels. Les premiers jettent un regard amer sur leur formation, les seconds, même sans diplômes, ont parfois apprécié l'expérience acquise même si elle ne s'est pas traduite par l'obtention d'un diplôme. Du coup, l'idée d'une reprise d'études reste présente.

Pour certains, le décrochage aura heureusement un effet limité sur la qualité de l'insertion professionnelle et le revenu espéré (on pense par exemple aux cas de jeunes titulaires de bacs professionnels qui s'engagent dans une filière de l'enseignement supérieur mais la quitte dès qu'ils ont pu obtenir leur premier emploi). Pour d'autres au contraire, il sera synonyme de chômage ou de forte précarité.

On le sait, le niveau de diplôme surdétermine la situation professionnelle. Il reste le meilleur rempart contre le chômage, le passeport pour des emplois stables et des carrières ascendantes. En 2009, 5 ans environ après la fin de leurs études, 69 % des diplômés de l'enseignement supérieur sont cadres, techniciens ou indépendants contre 18 % des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire. Et 7 % des jeunes les moins diplômés. (Source Insee ; traitement Ministère de l'Education nationale Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche).

1.2. Le mesurer

Si la définition du décrochage est complexe et diverse, son illustration quantitative ne l'est pas moins. Cela tient d'une part à la difficulté à définir le décrochage (à une définition correspond un chiffre) et d'autre part à la difficulté à suivre exhaustivement les parcours des 2 300 000 étudiants.

Au-delà des problèmes de définition, c'est aussi cette difficulté statistique qui explique que le décrochage universitaire ait souvent fait l'objet d'une « guerre des chiffres » selon que l'on veuille stigmatiser les difficultés de l'université à faire face à la démocratisation de l'enseignement supérieur ou au contraire signaler ses mérites.

De fait, la diversité des sources statistiques, des critères retenus et des méthodes de traitement peut offrir des perspectives de lecture différentes.

Les contempteurs des mauvais résultats de l'université avancent par exemple souvent le chiffre de 50 % de taux d'échec en première année de licence. Il est exact que 50 % environ des nouveaux bacheliers inscrits en L1 une année donnée passent en L2 l'année suivante mais, de proche en proche, ce pourcentage est ensuite utilisé pour affirmer qu'un jeune sur deux échoue dans le supérieur ce qui est évidemment tout à fait inexact et revient à assimiler le redoublement ou la réorientation en dehors de l'université à un décrochage des études supérieures. Le taux de réussite en licence (sur un nombre indifférent d'années) est de près de 60 % pour 70 % pour les formations courtes.

Cette statistique propre à la licence n'est que la photographie d'un diplôme ou d'un échec plus souvent ponctuel que définitif et non le récit d'un parcours. Elle ignore l'ensemble des réorientations au sein du système français de l'enseignement supérieur, à commencer par les inscriptions en BTS, en IUT ou dans les nombreuses filières para médicales ou sociales. Elle intègre en revanche souvent tous les inscrits administratifs, et donc une partie d'étudiants dits « fantômes », qui pour des raisons très diverses ne se sont présentés à aucun Travaux Dirigés ou examens.

Ces controverses illustrent les difficultés de notre appareil de mesure statistique à prendre en compte le concept de « parcours ».

Et ce n'est pas de savoir que l'outil d'information scolaire ne le permet pas davantage qui réconforte. Dans un cas comme dans l'autre, l'absence d'un identifiant national unique (il n'existe en effet que dans 85 % des formations de l'enseignement supérieur - les universités, les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce par exemple) rend de fait la tâche extrêmement ardue en termes d'individualisation des données et donc de suivi ou de reconstitution de parcours. Par exemple, l'étudiant qui échoue en première année universitaire mais qui se réoriente vers une formation commerciale d'une institution consulaire ou bien vers une formation para médicale, une formation d'un autre ministère que le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou une mobilité à l'étranger est définitivement perdu pour la statistique de parcours.

On se prive d'un système d'informations indispensable à la conduite de politiques publiques efficaces, et d'autre part, on rend difficile toute action individualisée vers le jeune sans réorientation, en situation de décrochage plein et entier, ce qui constitue un problème majeur.

Etant donné la diversité des formations de l'enseignement supérieur français et faute d'un identifiant national, le recensement annuel des inscriptions administratives est réalisé par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à partir d'une quinzaine de sources ministérielles.

Ces opérations correspondent à des remontées administratives (les universités notamment) ou à des enquêtes statistiques (auprès des écoles d'ingénieurs, des écoles de management, etc.) de deux types: des remontées individuelles (une ligne = un étudiant) et des remontées agrégées (tableaux sur la composition des effectifs).

On sait distinguer par les remontées administratives agrégées une inscription dans un établissement. On sait les additionner pour parvenir à un chiffre fiable d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur. On sait ainsi comparer et retracer des évolutions d'inscriptions dans telle ou telle filière. On sait aussi

identifier année après année des taux de réussite à des examens, des redoublements, des taux d'« évaporation », en d'autres termes, de départ de l'université. Mais on éprouve encore beaucoup de difficultés à distinguer des parcours derrière des statistiques. Retracer un parcours, c'est mettre en place un suivi, non seulement au sein d'un établissement, ce qui jusqu'à récemment posait déjà problème, mais c'est surtout, et de plus en plus, être capable de suivre un étudiant tout au long d'un chemin parfois très compliqué au sein du paysage multiforme de l'enseignement supérieur.

L'observation des parcours nécessite obligatoirement de mobiliser des données individuelles. A ce jour, 85 % des remontées des établissements portent sur des données individuelles. L'objectif du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche consiste donc à continuer à maximiser les remontées d'informations individuelles et de parvenir très vite à 90 % de remontées individuelles.

Des progrès seront notamment possibles à travers la remontée d'informations individuelles concernant les formations paramédicales et sociales (gérées par le service statistique du ministère chargé de la santé), les écoles d'art ou d'architecture, les écoles de spécialités diverses (journalisme, notariat, communication, informatique,...) qui concernent un nombre élevé et croissant d'étudiants.

Toutefois, atteindre l'exhaustivité, ou simplement aller très au-delà de 90% du champ couvert par des données individuelles sera extrêmement coûteux, du fait de la très grande diversité des établissements d'enseignement supérieur.

La mise en place de panels et de procédures de suivi de cohortes permet de d'approcher la réalité du décrochage

Une appréhension quantitative satisfaisante du décrochage et donc sa compréhension n'est donc aujourd'hui possible qu'à travers des suivis de cohortes, de panels, d'échantillons. Les panels complètent les données issues des fichiers administratifs dans la mesure où ils permettent d'observer la totalité des parcours (que les formations soient couvertes par des remontées de données individuelles ou non), ceux des bacheliers, qu'ils soient encore ou non en

formation et quelle que soit cette formation, y compris celles qui ne relèvent pas de l'enseignement supérieur (comme des formations professionnelles ou artistiques) ainsi que les formations dispensées dans le cadre de contrats de professionnalisation, par correspondance ou à l'étranger. Le panel est par exemple la seule source susceptible de fournir de l'information sur la poursuite d'études des bacheliers professionnels en alternance.

Par ailleurs, cette interrogation individuelle des étudiants par échantillon permet de recueillir des données qualitatives sur le déroulement de leur formation ou sur l'évolution de situation personnelle, et de mettre ainsi en évidence les différents facteurs qui influent sur leurs parcours.

Enfin, ces enquêtes permettent d'appréhender la situation de l'étudiant au 30 octobre, donc apportent une information plus précise que le fait d'être inscrit ou non. Les « étudiants fantômes », c'est-à-dire ceux qui sont inscrits mais ne sont pas présents à l'université, ne se déclarent dans le panel pas comme présents à l'université. Les taux de poursuite, de réussite... sont donc calculés sur une base plus proche du nombre d'étudiants fréquentant effectivement l'université.

Par exemple, la sous-direction SIES (service d'information et d'études statistiques) du MESR (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) a constitué une cohorte spécifique de 12 000 bacheliers 2008, des séries générales, technologiques et professionnelles, afin de mesurer l'impact des évolutions récentes intervenues dans l'enseignement supérieur, depuis la mise en place de nouvelles procédures d'orientation, la généralisation du LMD (licence-master-doctorat), et la création de la licence professionnelle. Ce panel représente environ 1/40 de la population d'inférence.

Il apporte ainsi des informations précieuses sur les taux de réussite dans les différentes filières (cf. les fiches 14 et 15 de l'Etat de l'Enseignement supérieur et de la recherche, réalisées à partir du panel 95) mais aussi sur les choix d'orientation (cf. NI 10-06, réalisée à partir du panel de bacheliers 2008) ou le devenir des bacheliers 2008 après une première année dans le supérieur (NI à paraître).

D'autres enquêtes de suivi de cohortes sont également réalisés, par certaines universités ou par le CEREQ (centre d'études et de recherche sur les qualifications), dont les enquête « génération » éclairent l'entrée sur le marché du travail des jeunes sortis trois ans auparavant du système éducatif.

La principale limite de ces suivis de cohorte est que leur échantillon, bien que conséquent (plus de 10 000 étudiants), ne permet pas d'analyse infranationale. Les effectifs par université sont trop faibles pour fournir une information fiable au niveau de l'établissement.

Les cohortes administratives restent donc à l'heure actuelle, le seul outil permettant des comparaisons entre établissements.

La mesure quantitative

A partir des inscriptions administratives recensées par le système d'information sur le suivi de l'étudiant (sources SISE- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche-Dgesip-Dgri-Sies), et des panels d'étudiants **présents à l'université au 30 octobre**, ce qui permet d'éviter en partie les étudiants « fantômes ») ainsi qu'à travers les travaux du Cereq, nous pouvons, de proche en proche, saisir et comprendre la réalité statistique du décrochage. Nous l'avons vu, la difficulté statistique est de faire la part, au sein des arrêts d'études constatés dans les différentes formations, entre ce qui relève de la réorientation, qui se traduira plus tard par l'obtention d'un diplôme et ce qui relève de l'arrêt définitif sans diplôme, soit rapide soit après plusieurs redoublements et réorientations d'une formation à une autre.

- **Au total, un peu moins d'un étudiant sur cinq (19 %) sort de l'enseignement supérieur sans diplôme.**

L'enquête Génération du Cereq (centre d'études et de recherche sur les qualifications), même si elle est antérieure à la mise en place du plan Réussir en Licence et à la LRU (loi sur l'autonomie et la responsabilité des universités), reste la plus adaptée à la quantification et à la compréhension statistique du décrochage. Son panel de 65 000 individus permet un

échantillonnage conséquent du décrochage universitaire et étudiant. 33 655 jeunes ayant terminé leur formation initiale en 2003-2004 ont fait l'objet d'une interrogation active en 2007 pour connaître leurs parcours.

Cette enquête nous indique que 19 % des jeunes dont la dernière inscription était soit en université, soit en IUT, BTS n'ont pas obtenu de diplômes. Il n'est pas compté dans ce chiffre les nombreuses autres formations plus spécialisées, publiques ou privées dont les taux de réussite sont en général identiques ou supérieurs. On peut donc penser que, s'agissant du supérieur dans son ensemble, le taux d'échec est donc plutôt proche de 18 %.

- **Le décrochage touche moins les bacheliers généraux.**

11 % des bacheliers généraux entrés dans l'enseignement supérieur en sortent sans diplôme, 30 % des bacheliers technologiques et 61 % des bacheliers professionnels.

- **Le décrochage est d'abord une caractéristique universitaire.**

Sur ces 19 % de décrochage, 12 % viennent de l'université et 7 % du supérieur court. Presque 2/3 de ce décrochage global de l'enseignement supérieur vient donc de décrochages universitaires.

S'agissant du décrochage universitaire stricto sensu, le Cereq estime à 22 % (donc du total des étudiants dont la dernière inscription était à l'université) le nombre de décrocheurs définitifs. Le SIES fournit un chiffre plus faible de 14 % à partir d'une enquête sur panel différente, de jeunes élèves de 6^e suivis depuis 1995 et parvenus au baccalauréat entre 2002 et 2005. Sur 100 bacheliers inscrits à l'université en année n, en n+3, 39 % sont diplômés, 28 % sont encore en licence (dont 7 ont déjà 2 ans de retard), 19 % sont inscrits dans d'autres formations, et 14 % sont déjà sortis sans diplôme. Ce chiffre de 14 % est donc à rapprocher des 22 % du Cereq mais on notera que ce dernier travaille sur des étudiants réellement sortis du système alors que le SIES, comme nous le voyons, intègre des individus encore en formation à l'université et donc pour certains encore

susceptibles d'échouer (28 % encore en licence car redoublants ou multi redoublants). C'est le cas notamment des 7 étudiants du panel encore en L1 ou L2 en N+3. Certains de ces étudiants encore en cours d'étude auront un diplôme mais sans doute pas tous. Les chiffres du Cereq (22 %) et du SIES (14 %) concernant l'université sont donc moins éloignés qu'il n'y paraît en première analyse.

- **Le décrochage n'épargne pas les formations courtes mais l'appareil statistique est insuffisant pour l'apprécier avec précision.**

Les travaux du Cereq nous indiquent que les 19 % de décrocheurs se décomposent en 12 % de dernière inscription en formation universitaire et 7 % en formations courtes (BTS ou IUT). Deux phénomènes semblent expliquer près des deux tiers des sorties prématurées de formations courtes comme les BTS. D'une part, le départ vers l'apprentissage en milieu de première année ou vers l'emploi suite à un stage positif, d'autre part une forme d'« écrémage » liée aux résultats de fin de première année quand bien même l'examen ne se situe qu'en fin de seconde année. (« on secoue le cocotier pour faire tomber les plus faibles » nous a-t-on dit). 37 % des bacheliers professionnels interrompent en cours de formation. Au reste, les réorientations semblent plus limitées que dans le cas des transferts formations longues vers formations courtes, ce qui n'est pas illogique.

- **Pour l'université, le décrochage survient majoritairement au stade du L1.**

A l'issue de l'échec en première année de L1 de 47 % des étudiants, le choix est pour eux soit de redoubler, soit de se réorienter, soit d'entrer dans la vie active. 24 % redoublent leur L1 (près de la moitié réussiront l'année d'après à passer en L2). 17 % se réorientent dans une autre filière de l'université, en IUT, ou dans une formation non universitaire (par exemple un BTS ou une formation médico-sociale). Ce dernier chiffre de 17 % de réorientation est sans doute un peu supérieur car des réorientations se produisent aussitôt après l'inscription administrative à l'université et ne sont donc pas prises en compte par cette étude qui

démarre au 30 octobre. Enfin, 6 % d'étudiants décrochent définitivement rejoignant leurs camarades en abandon définitif avant le 30 octobre, disparus sitôt l'inscription administrative sans avoir cherché à se réorienter.

En fin de deuxième année de licence, le taux d'évaporation, c'est-à-dire la non réinscription à l'université (donc soit des redoublants de L1, soit des échecs en fin de L2 sans décision de redoublement), n'est que de 10 % (dont encore 5 décrochages définitifs, issus des redoublants en échec). Après 2 années, le taux de sortie du système universitaire (avant réorientation ou décrochage) est donc tombé de 10 % contre 23 % en fin de L1. Et un élève de L3 qui n'a pas redoublé a de son côté 90 % de chance d'avoir sa licence, soit le taux des filières sélectives.

Tableau 1. Réussite en fin de première année

Année N+1 (sourceDepp)	Ensemble étudiants	CPGE	Universités (hors IUT)	STS	IUT
Passent en 2 ^e année	62,2	76,5	47,5	84,1	76,9
Restent en 1ere année	17,4	1,3	30,1	6,4	8,8
. même spécialité	10,8	0,4	22	4	6,5
. autre spécialité	6,6	0,9	8,1	2,4	2,3
Réorientation	13,9	22,2	16,4	3,2	12
Arrêtent	6,5		6	6,2	2,3

- **La licence est une épreuve souvent insurmontable pour les étudiants issus de bacs professionnels ou technologiques.**

57,2 % des bacs pro et 51,5 % des bacs technologiques quittent l'université en fin de L1 (contre 20,4 % pour les bacs généraux). Plus des 2/3 d'entre eux (70,9 % et 80,3 %) avaient un an de retard ou plus au baccalauréat.

A l'opposé, le taux de réussite des bacs techno en IUT secteur des services est de 66,7 % (en 3 ans) et celui des bacs pros de 48,1 %. En BTS, le taux de réussite est de 68,7 % pour les bacs techno (65,5 % pour les STG) et 49 % pour les bacs pro.

Tableau 2. D'où viennent les décrocheurs ?

Taux de décrochage	Bac général	Bac techno	Bac pro
BTS ou IUT	16	58	26
Licence	62	29	9

Lire : « en BTS ou IUT, 16 % des décrocheurs sont des bacheliers généraux ».

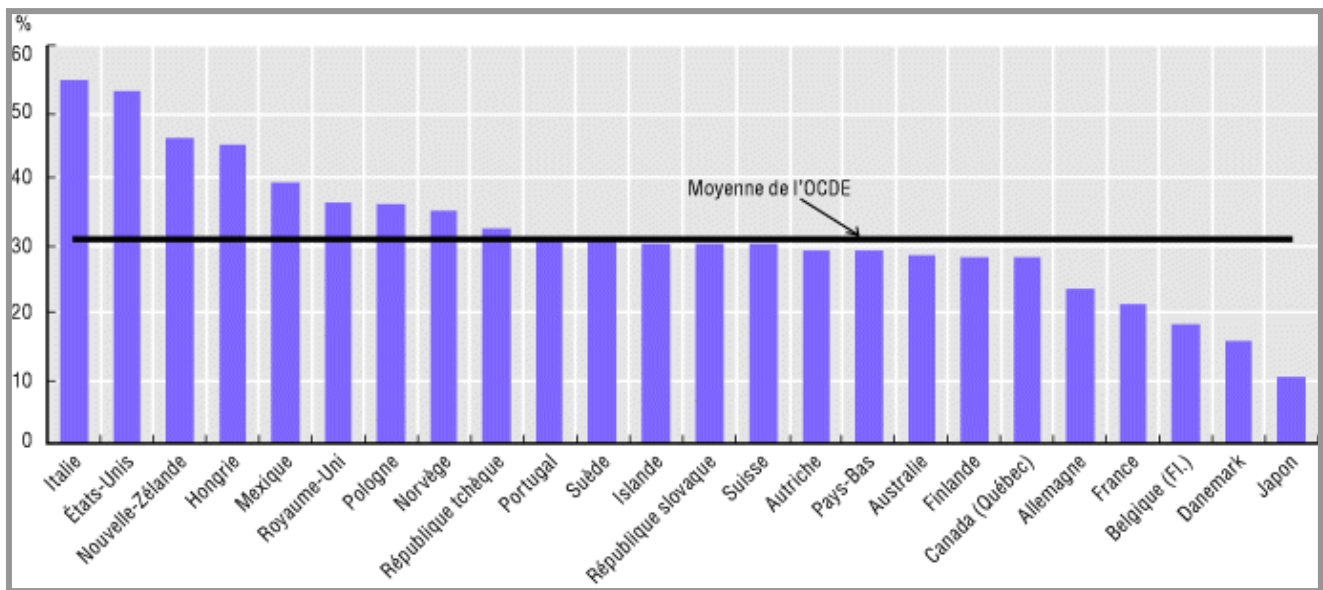
- **Décrochage : la France fait partie des bons élèves de l'OCDE !**

Le décrochage est un problème mondial quels que soient les systèmes universitaires. Et sur ce sujet, la France fait partie des « bons élèves » de l'OCDE (cf. tableau 1 ci-dessous) grâce notamment à la diversité de son système, sa quasi gratuité dans de nombreux cas, son système de bourses, ses possibilités de réorientation des études longues vers les courtes (cf. tableau 2 ci-dessous). Nous sommes même devant la Finlande !

En moyenne, et à travers les 19 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, quelques 30% des étudiants du niveau tertiaire, c'est-à-dire le

supérieur dans le jargon OCDE, ne terminent pas avec succès un programme. Les taux de survie diffèrent considérablement au sein des pays de l'OCDE. En comparaison avec la France, on note qu'ils sont parfois meilleurs pour les études longues mais moins bons pour les études courtes, ce qui est entre autres le résultat de modes de sélection à l'entrée différents.

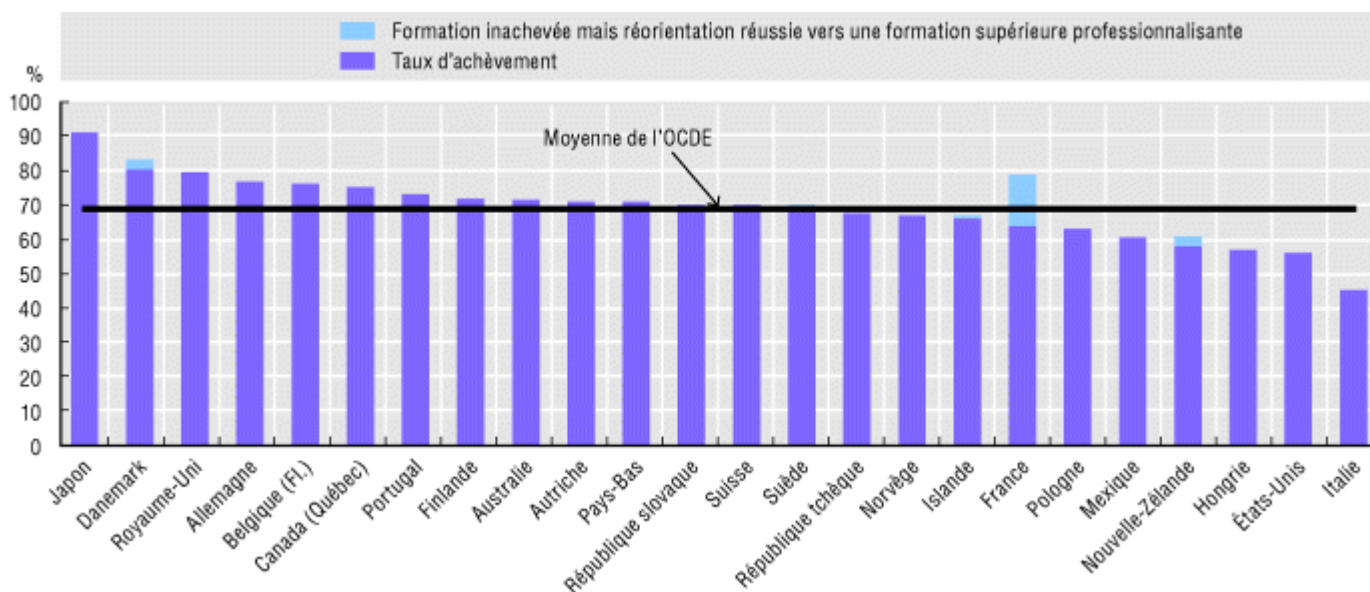
Tableau 3. Le décrochage dans l'OCDE



Source: OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A4.1

Tableau 4. Taux d'achèvement des formations de niveau universitaire, 2005

Ce graphique met en évidence la proportion d'étudiants qui obtiennent un premier diplôme sanctionnant une formation de niveau universitaire (supérieure de type A) ou qui se réorientent avec succès vers une formation du supérieur à finalité professionnelle (supérieure de type B).



Source: OCDE (2008), *Regards sur l'éducation 2008*, tableau A4.1

1.3. Apprécier ses effets sur l'insertion professionnelle

- Quand le premier emploi du décrocheur incite à la reprise d'études !

On le sait, la France n'est pas les Etats-Unis où des millions d'individus alternent entre formation et activité, empilant chaque fois des « briques » de formation. Les reprises d'étude après un décrochage constituent cependant une réalité en France aussi. Le tableau ci-dessous nous indique que 19 % des décrocheurs de formations longues s'engagent dans des reprises d'études. Plusieurs décrocheurs nous ont indiqué que leurs premières confrontations avec le monde professionnel avaient même constitué une puissante motivation pour reprendre leurs études et décrocher enfin un diplôme. La pénibilité, la répétition de tâches sans intérêt les avaient convaincus de viser un emploi qualifié et donc d'obtenir un diplôme.

- **Le décrochage impacte très négativement l'emploi.**

Enfin quel est l'effet du décrochage sur l'emploi du jeune ? On constate dans le premier tableau qu'il est beaucoup plus négatif sur le décrocheur universitaire. Le taux de chômage est aussi de plus du simple au double entre le décrocheur universitaire et le diplômé. Le salaire médian du décrocheur universitaire est aussi plus faible que celui du décrocheur de formations courtes.

Tableaux 5 et 6 Insertion des décrocheurs (source Cereq)

	Taux Chômage	Taux de cadres	Part de Temps partiel	Salaire médian
Décrocheurs BTS DUT	13 %	3 %	11 %	1 250 euros
Décrocheurs Université	17 %	5 %	22 %	1 190 euros
Ensemble sortants enseignement supérieur	8 %	25 %	10 %	1 500 euros

	Accès rapide et durable à l'emploi	Accès différé à l'emploi	Décrochage de l'emploi	Eloigné de l'emploi	Reprise d'études
Décrocheurs BTS DUT	62 %	14 %	7 %	7 %	7 %
Décrocheurs Université	44 %	13%	10 %	10 %	19 %
Ensemble sortants enseignement supérieur	65 %	16 %	5 %	5 %	7 %

1.4. Connaître le décrocheur

On comprend bien le caractère insuffisant de cette approche quantitative en raison des multiples situations qu'elle peut recouvrir.

Quoi de commun par exemple entre l'étoile filante qui s'inscrit juste le temps de trouver un emploi et le multi redoublant, en difficultés mais assidu ? Quoi de commun entre l'étudiant en échec académique et en détresse et l'étudiant également en échec académique mais lucide, débrouillard et socialement intégré ? Quoi de commun entre celui qui espérait beaucoup et celui qui n'espérait rien ? Quelles sont les raisons du vrai décrochage ? Sont-elles essentiellement scolaires ou sont-elles d'abord sociales ? Est-on face à un défaut d'orientation ou face à une orientation par défaut ? Y a-t-il traumatisme durable ou au contraire, au final, expérience plutôt positive ?

Accompagnant, la forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur et ses conséquences sur la réussite des étudiants, le nombre des études sur le décrochage universitaire a été en forte augmentation au cours des années 2000. Elles portaient davantage sur ses manifestations, ses causes voire les timides esquisses de solutions entreprises ici ou là que sur les profils des décrocheurs eux-mêmes. Le Cereq est venu combler ce vide en publiant en 2009 une intéressante étude qualitative sur le sujet. Plusieurs universités, dont l'Université Paris Est Creteil, se sont également livrées à des recherches voisines avec des résultats assez comparables.

L'enquête du Cereq a consisté dans la réalisation de 60 entretiens qualitatifs très lourds dans 5 académies différentes. L'idée de départ était de partir à la recherche du décrocheur et de percer ses logiques internes. Le Cereq a pu ainsi distinguer quatre profils de décrocheurs, quatre formes potentielles qui, additionnées, expliquent les raisons du décrochage. L'étude est intéressante car elle montre le caractère multiforme du décrochage et donc la nécessité de solutions très diverses pour y remédier. Elle indique entre autres que toutes les réponses ne sont donc pas d'ordre purement pédagogique et que l'université ne saurait donc faire face, et en

tous cas certainement pas toute seule, à l'ensemble des situations posées par le décrochage.

Les 4 typologies identifiées par le Cereq sont présentées ci-dessous de manière synthétique. Nous constaterons que si les deux premières sont les plus préoccupantes, elles sont aussi, heureusement, les moins nombreuses (37 %) et celles qui peuvent trouver une réponse adéquate de la part des universités, et des pouvoirs publics plus généralement.

Le décrochage universitaire, un échec non maîtrisé :

- **l'élève studieux, obéissant et pourtant évincé.** C'est un profil intéressant car jusqu'alors peu identifié dans le décrochage. Il n'a pas appris et pas assimilé le métier d'étudiant. Il arrive confiant, se considère comme un bon élève malgré un retard scolaire, s'investit mais ne réussit pas car il n'assimile pas les bons codes. Il « tombe de haut » car il n'a jamais expérimenté cette situation et croyait que son travail assidu le protégeait de ces risques. Il découvre la solitude du campus mais heureusement comprend les logiques institutionnelles et peut donc se raccrocher aux offres de soutien qui lui seront proposés.

Il est clair que les dispositifs du Plan réussir en licence qu'il s'agisse de soutien spécifique ou d'enseignements méthodologiques sont tout à fait adaptés aux difficultés de ce type d'étudiants pour peu que le repérage par le contrôle des connaissances soit enclenché correctement et suffisamment tôt. Ce sont des étudiants qui ont besoin d'être mieux encadrés, de comprendre leurs notes insuffisantes, d'être aidés pour des réorientations vers des formations courtes. C'est clairement une cible prioritaire non seulement parce qu'elle est sans doute la plus facilement mobilisable mais aussi parce que son échec est sans doute celui qui présente les caractéristiques potentiellement les plus dommageables pour les intéressés en termes d'estime de soi et de vie professionnelle.

- **L'élève décrocheur en errance.** Il est le profil type de « celui qui ne sait pas ce qu'il veut » et les années qui passent n'arrangent rien, au contraire, à son indécision. Plus le temps passe et plus il est désarmé. En difficulté d'orientation au moins autant qu'en difficultés scolaires, il se cogne dans tous les murs. Il joue à colin-maillard. Il hésite entre l'emploi tout de suite et la prolongation d'études. Il peut décrocher très vite ou rester plus de 6 ans en licence à la quête d'un diplôme, à la suite de réorientations successives qu'il aura décidées lui-même. Pour lui aussi les dispositifs de soutien et surtout d'orientation et de réorientation sont très importants.

Le décrochage universitaire comme une expérience :

- **Le raccrocheur.** Incertain sur ses envies mais conscient de ses lacunes, il zappe dans les différentes formations. L'université n'est pas toujours son premier choix sauf à ce qu'elle lui permette d'obtenir ou d'aboutir à la formation souhaitée, celle qui l'aidera à se diriger vers l'emploi. Il décroche puis raccroche. Il a d'autres activités en parallèle auxquelles il conditionne son travail universitaire, et non l'inverse, ce qui évidemment affecte ses résultats. Il arrête puis reprend une formation professionnelle et reste disponible pour les offres institutionnelles de conseil et de réorientation. Ces étudiants ne sont pas aidés par la question des droits d'inscription qui sont élevés en cas de reprise d'études, adaptés à des cultures linéaires pas à des logiques de parcours plus erratiques. Il est difficilement accessible aux offres de soutien de son université puisqu'il est là sans être là. On le repère mais il ne viendra pas aux cours de soutiens ou aux entretiens car il est dans attitude de retrait même s'il continue à « consommer » un peu d'offre universitaire en attendant mieux. L'université ne sera pas un « échec » mais une « expérience ».
- **L'opportuniste, un « étudiant en pointillé ».** L'université n'est pour lui qu'une « logique d'attente » pour réfléchir à ce qu'il veut vraiment faire de sa vie et de ses études. Il est lucide sur ses qualités scolaires « moyennes » et positif. Il arbitre très tôt l'université avec d'autres activités

professionnelles et donc s'investit insuffisamment dans le travail universitaire. Il est intégré dans les activités sociales ou associatives y compris sur le campus. L'université est pour lui une pré insertion sociale voire professionnelle même s'il n'y acquiert pas de diplômes. Elle lui donne au moins un statut. Pas de traumatisme de ces étudiants contrairement aux autres profils. Eux ne s'illusionnent pas. Et ne se traumatisent pas en cas d'insuccès.

Cette typologie, que l'on retrouve peu ou prou dans les différentes études internes conduites par plusieurs universités, permet de constater l'intérêt des dispositifs de soutien et de réorientation actuellement mis en place pour les deux premières catégories et en revanche la difficulté pour les établissements universitaires à traiter des deux dernières. On a bien dans ce second cas les profils d'étudiants incertains de leurs choix, souvent en orientation par défaut, du coup attirés par les environnements extérieurs à l'université et donc moins assidus, plus rétifs aux outils académiques de soutien. Si dans ce cas de figure, nous sommes en présence d'étudiants assez lucides sur leur situation et relativement bien intégrés dans des réseaux de toute sorte, nous avons en revanche pour la première catégorie des étudiants désarmés devant leurs difficultés et les échecs auxquels ils sont confrontés. Il est donc important que l'université et les pouvoirs publics puissent leur apporter une assistance.

2. Réduire le décrochage suppose d'une part, de poursuivre l'amélioration de nos dispositifs d'orientation active et d'autre part, de permettre la concrétisation effective des vœux des bacheliers les plus fragiles.

C'est peu dire que l'essentiel du combat contre le décrochage se joue dans l'orientation.

Le propos n'est pas ici de s'engager dans un nouveau rapport sur l'orientation. L'orientation reste un vrai mille-feuille. La mise en place des projets Hirsh a été assez révélatrice de cette cartographie toujours hétérogène et parfois

conflictuelle. Néanmoins des progrès sont tangibles, ne serait-ce qu'à travers la procédure d'admission post-bac, la réforme en cours du lycée, le portail unique d'orientation ainsi qu'une multitude d'innovations nationales ou territoriales. La distinction qui sera faite au lycée entre la phase d'information et celle de la décision est attendue pour éviter des choix précipités et inconsidérés. L'amélioration du service public de l'orientation est également décisive pour éviter une prime à la communication de structures privées parfois indigentes, sur représentées par exemple dans les différents salons qui essaient maintenant à travers la France pendant la période d'entrée des vœux d'Admission Post Bac.

L'essentiel du décrochage se résume dans deux situations:

- **l'orientation par défaut** : l'étudiant n'est pas dans la filière qu'il souhaite et qui correspond à ses compétences réelles. Un étudiant de L1 sur cinq déclare par exemple être à l'université par défaut dont la majeure partie des bacheliers technologiques et professionnels. Nous le verrons plus loin, une part non négligeable des décrocheurs ne devrait pas se trouver en errance dans un premier cycle universitaire mais dans une filière courte ou en insertion professionnelle. A l'inverse, de nombreux jeunes pourraient immédiatement intégrer des filières longues sans avoir besoin d'emprunter le sas des filières courtes.
- **le défaut d'orientation** : l'étudiant est là où il voulait être mais cette orientation n'est pas la bonne. Les uns ont mésestimé le contenu d'une formation, les autres surestimé leur capacité de réussir. On trouve dans cette catégorie beaucoup de bacs généraux qui n'ont pas mesuré la difficulté du défi à relever.

Assez schématiquement, l'orientation par défaut concerne le bachelier technologique et professionnel alors que le défaut d'orientation relève du bachelier général.

2.1. L'orientation par défaut pose principalement la question du devenir des bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur.

D'abord une juxtaposition de deux constats statistiques sans valeur scientifique mais dont le rapprochement interpelle: un étudiant de L1 sur cinq déclare être inscrit par défaut à l'université. Un étudiant de L1 sur cinq est un bachelier technologique ou professionnel.

En L1, les bacs généraux représentent 75,2 % des inscrits, les bacs technologiques 15,8 % (29 000), les bacs professionnels 2,8% (10 395), les dispenses 6,2%.

Ces pourcentages varient parfois fortement entre filières disciplinaires et entre établissements. En AES, les bacs professionnels représentent 10 % des inscrits et les bacs technologiques 33 %. En Lettres à l'Université Paris Est Creteil, par exemple, près de 50 % des étudiants sont issus de bacs professionnels ou de bacs technologiques.

La licence universitaire est une épreuve redoutable pour les étudiants issus de bacs professionnels ou technologiques, nous l'avons écrit plus haut. Et ce d'autant que les « sans mention » de ces deux bacs sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire à l'université que les titulaires de mention, les meilleurs des bacs technos étant admis en IUT et les meilleurs des bacs pro en BTS. Les bacheliers technologiques ont appris avec pédagogie inductive au lycée et doivent assimiler une pédagogie déductive s'ils veulent réussir à l'université. Ce n'est pas simple.

Dés lors les résultats en première année de licence sont médiocres. 57,2 % des bacs pro et 51,5 % des bacs technologiques quittent l'université en fin de L1 (contre 20,4 % pour les bacs généraux). Il est vrai que plus des deux tiers d'entre eux (70,9 % et 80,3 %) avaient un an de retard ou plus au baccalauréat.

Le tableau ci-dessous renseigne sur les disparités dans les taux de succès :

Tableau 7 Réussite au baccalauréat

Taux de succès	Bachelier général	Bachelier technologique	Bachelier professionnel
Université licence L2	82	39	17
BTS	80,8	69,6	49,4
DUT	81,9	67	45,9

Mais faut-il réellement parler d'échec quand pour au moins la moitié de ces étudiants la première année de licence n'est qu'une solution d'attente avant réorientation vers la filière courte qui n'a pu être obtenu lors d'Admission Post Bac ? La présence d'étudiants issus des bacs technologiques et professionnels en premier cycle universitaire est très largement une option par défaut. Plus de 80 % des premiers vœux de bacheliers technologiques et professionnels concernent des formations courtes. Moins de la moitié pour les bacheliers généraux. Nous ne sommes pas en présence d'un défaut d'orientation - le lycéen connaît très bien les risques- mais d'une orientation par défaut, faute de places dans la filière courte souhaitée.

Une étude menée à Toulouse 1 indique par exemple que les étudiants ayant effectué la procédure Admission Post Bac qui déclarent que leur inscription 2010 ne correspond pas à l'un de leur trois premiers vœux sont plutôt des bacheliers STG diplômés avec un an et plus de retard, ayant passé l'oral de rattrapage, ayant reçu de l'université un avis avec recommandation, et qui avaient demandé une inscription en STS ou DUT. Ce constat est corroboré par des statistiques plus générales. Trois étudiants sur dix s'orientent volontairement vers le L1 universitaire mais à la fin cinq sur dix s'y trouvent orientés. Environ un souhait

sur deux pour les formations courtes n'est pas satisfait. Retenons la tendance plus que les chiffres précis car l'existence d'un biais Admission Post Bac qui consiste à placer les universités systématiquement derrière les filières sélectives tend à se développer. Les deux tableaux ci-dessous permettent d'observer cette évolution.

Tableau 8. Satisfaction des vœux Admission Post Bac (2008-2009) sur 12 académies

	Premier vœu APB vers université	Oui définitifs	Premier vœu vers BTS	Vœux n°1 satisfait	Premier vœu IUT	Vœux n°1 satisfait
Bac général	41 %	59,8 %	16,4 %	10,7 %	26 %	14,6 %
Bac techno	10,5 %	29 %	65,2 %	53,9 %	19,9 %	13,9 %
Bac pro	5,5 %	23 %	87,1 %	73,3 %	5,1 %	3,2 %
Total	41 %	59,8 %	16,4 %	10,7 %	26 %	14,6 %

Tableau 9 (2010-2011)

Type de série du bac	Grands groupes de formation d'accueil	Nb de vœux 1	Propositions acceptées sur vœu 1	Taux d'accès au vœu 1
Générale	BTS/BTSA (formation agricole) + Diplôme des métiers d'arts (DMA)+Diplôme de technicien supérieur (DTS)	62 163	14 769	24%
Technologique		108 155	34 796	32%
Professionnelle		58 215	12 117	21%
Générale	DUT	82 054	23 316	28%
Technologique		31 710	9 950	31%
Professionnelle		4 299	592	14%
Générale	L1+DU+DEUST+Cycle universitaire préparatoire aux grandes écoles	157 241	114 698	73%
Technologique		22 981	14 660	64%
Professionnelle		4 829	3 346	69%
Générale	CPGE + CPES	54 704	16 254	30%
Technologique		3 009	1 570	52%
Professionnelle		35	12	34%
Générale	Formation d'ingénieur + Ecoles d'architecture	24 589	5 573	23%

Technologique		1 591	332	21%
Professionnelle		298	31	10%
Générale	Autres formations (Diplôme de comptabilité gestion + Mise à niveau + Prépas des professions paramédicales et sociales)	20 537	3 328	16%
Technologique		8 820	1 800	20%
Professionnelle		2 166	113	5%

L'inscription dans les filières courtes des bacheliers technologiques ou professionnels est un problème important, non pas dans les filières « production » qui manquent au contraire de candidats (36 150 inscrits en BTS en 2009 et 18 600 en IUT) mais dans les filières « services » des IUT et des BTS (65 350 inscrits en BTS et 26 250 en IUT). Or, ces filières constituent le débouché naturel des bacheliers technologiques STG, voire de certains bacheliers professionnels à spécialisations tertiaires, ce qui explique d'ailleurs que les STS soient toujours adossées à un lycée général et technologique et non à un seul lycée général.

En théorie, la mixité des origines de bacs semble respectée dans les formations courtes. Les BTS accueillent 56 % de bacheliers technologiques, 19 % de bacheliers professionnels et 25 % de bacheliers généraux. Ces chiffres reflètent en réalité de fortes disparités selon le caractère industriel ou tertiaire (« production » et « services ») des BTS, et au sein même des BTS tertiaires. Les deux tiers des étudiants sont dans quatre des dix sept groupes que recouvre le secteur des services. Certains des BTS « services » les plus recherchés (communication, commerce international) sont de plus en plus « confisqués » par les élèves de filières générales, et au fil des ans produisent des exigences académiques de plus en plus élevées. On observe alors des cas où les élèves de lycées technologiques se voient refuser l'accès au BTS de leur lycée au profit d'un bachelier général d'un lycée voisin. Comme pour les prépas. Derrière le prétexte de la mixité se révèle aussi la pression des taux de réussite aux examens et donc la nécessité d'avoir des classes avec un nombre important de bons bacheliers de séries générales. La part des bacs STG en STS « services » est

d'ailleurs passée de 55 % à 47 % en quelques années alors que la part des bacheliers généraux est restée stable.

La situation parisienne est de ce point de vue significative même si elle reste singulière. Dans les STS production, 16 des 34 spécialités accueillent plus d'un tiers de bacheliers généraux et 7 plus de 50 %. Dans les STS services, 22 des 34 spécialités accueillent plus d'un tiers des bacheliers généraux et 14 plus de 50 %. En fait, trois spécialités concentrent les bacheliers non généraux : assistant de gestion, comptabilité et gestion, management des unités commerciales. Autre point intéressant, sur les 34 spécialités services, 29 ont un pourcentage de bacheliers généraux inscrits supérieurs à celui enregistré au moment du premier vœu sur Admission Post Bac.

S'agissant des IUT, les répartitions sont loin d'être homogènes aussi. Dans la partie tertiaire, trois spécialités sur les dix accueillent les trois quarts des étudiants. La part des bacheliers technologiques n'est que de 25 % pour 69 % de bacheliers généraux, en dépit d'incitations budgétaires nouvelles.

Comme le souligne le Rapport Sarrazin sur l'enseignement supérieur court, « schématiquement, un quart des spécialités de BTS a moins de candidats que de places offertes, un quart beaucoup plus de candidats que de places disponibles et la moitié un nombre de candidats supérieurs au nombre de places offertes sans que le taux de pression soit trop élevé. » Le nombre de places vacantes en cours d'année est ainsi de 10 % à 15 %.

Un partage plus favorable aux bacheliers des séries technologiques et professionnelles au sein des spécialités tertiaires des formations courtes est d'autant plus légitime que les poursuites d'études en L3 deviennent la règle pour les bacheliers généraux inscrits en DUT. Si l'on peut poursuivre des études supérieures en 3 voire en 5 ans, c'est sans doute que pour beaucoup le passage par le cycle court ne s'imposait pas forcément. Le tableau ci-dessous montre que les poursuites d'études représentent plus de 80 % des étudiants d'IUT. En BTS, ce chiffre est il est vrai plus faible, environ 35 %. Les poursuites d'études constituent

un phénomène dont il faut se réjouir à condition, et c'est le cas aujourd'hui, qu'elles n'aboutissent pas à une logique de « marche après marche » des bacheliers généraux qui signifierait une exclusion progressive des autres bacheliers des spécialités tertiaires.

Tableau 10. Les poursuites d'études après formation courte

	Insertion immédiate	1 année de plus	2 années de plus	3 années de plus	autres
DUT tertiaire	19,4	21,4	8,9	42,7	7,6
Bacheliers généralistes	14,1	21,1	7,1	52,1	5,6
Bacheliers technologiques	24,6	27	8,1	33,3	7,1

BTS et IUT doivent revenir à leur « vocation de base » et à leur public d'origine, les bacheliers technologiques, et aujourd'hui une partie des bacheliers professionnels, les plus motivés pour une poursuite d'études. En 2006, le rapport Hetzel précisait déjà que « les bacheliers technologiques, particulièrement ceux du tertiaire, devaient pouvoir trouver une place dans les formations technologiques courtes du supérieur, créées pour eux à l'origine ». « On ne pourra parler de filière technologique que le jour où chaque lycéen des séries correspondantes saura qu'il a toute sa place dans un IUT. Nous avons le devoir de faire beaucoup plus pour ouvrir les portes des DUT aux bacheliers technologiques » précisait à juste titre la Ministre en charge de l'enseignement supérieur le 19 mai 2010 lors de l'Assemblée générale des IUT.

Ce transfert d'une part importante de bacheliers technologiques vers les formations courtes et à l'inverse l'inscription de davantage de bacheliers généraux vers une université plus attentive au succès de ses étudiants permettrait mécaniquement d'améliorer l'efficacité de notre enseignement supérieur.

La première mesure à prendre est de réformer la procédure Admission Post Bac pour ce qui concerne les vœux des bacheliers technologiques et professionnels.

Nous avons en effet cherché à comprendre pourquoi nous avons d'un côté des étudiants qui regrettaient de ne pas avoir pu s'inscrire en BTS et de l'autre des proviseurs qui n'avaient pas toujours des classes pleines, y compris en tertiaire. En réalité, souvent mal ou pas assez conseillés, beaucoup de bacheliers expriment des vœux de filières sélectives en nombre trop restreint. Pour des raisons géographiques ou thématiques. Les plus avantagés matériellement, se gardent une option dans le privé ou à l'étranger mais la majorité reste à la merci d'un refus d'inscription, d'autant plus élevé que sur certaines spécialités la concurrence est effectivement rude sur le petit nombre de BTS qui a fait l'objet de leurs vœux. Les mieux conseillés font des choix à la fois précis et nombreux. Parmi les filières les plus disputées, on trouve le BTS communication (ex-communication des entreprises), les BTS liés au tourisme (principalement animation et gestion touristique et ventes et productions touristiques) et le BTS commerce international. Du coup, c'est le choix de la filière non sélective, l'université, qui s'impose par défaut pour la plupart, en particulier pour les moins bons dossiers ou pour les moins initiés aux subtilités de la procédure Admission Post Bac. Quitte à tenter sa chance à nouveau en fin de L1 si la motivation à poursuivre des études supérieures est toujours présente.

La situation est même plus compliquée sur Paris puisque le vœu universitaire n'est même pas garanti en raison des sureffectifs. Un bachelier technologique peut donc se voir refuser non seulement son IUT ou son BTS mais aussi l'université qu'il avait indiquée et être affecté dans une autre. Double peine d'autant plus regrettable que des classes de BTS tertiaires ne faisaient pas le plein à la reprise des cours et encore moins quelques semaines plus tard. Un second tour a lieu dans les IUT après la rentrée et permet de rattraper certains dossiers mais uniquement ceux qui avaient candidaté sur l'IUT en question. Ceux qui avaient candidaté sur des IUT qui n'offrent pas ou peu de places au second tour devront donc s'inscrire par défaut à l'université. Issue regrettable aussi

parce que les BTS qui offrent le plus de débouchés ne sont pas forcément les plus courus, qu'il s'agisse d'informatique de gestion (qui ouvre sur le métier de développeur réseau et à la Net économie), comptabilité et gestion des organisations et surtout hôtellerie-restauration (accessible directement après un bac hôtellerie mais après une année de mise à niveau pour les autres bacs).

L'idée est donc d'améliorer la procédure Admission Post Bac pour corriger ces dysfonctionnements qui explique une part non négligeable du décrochage universitaire. Nous recommandons la mise en place par la Dgesip d'un groupe de travail pour préciser selon quelles modalités adapter la procédure. On pourrait imaginer par exemple qu'au-delà de choix d'établissements précis et de mentions spécifiques, l'élève mentionne un choix plus général, une formation (IUT ou BTS), une filière (tertiaire) et un groupe d'académies (celles d'île-de-France). On peut aussi prévoir que le premier vœu d'un BTS ou d'un IUT bien précis par un bachelier pro ou techno implique systématiquement plusieurs propositions dans l'une ou l'autre de ces filières courtes pour le cas où le vœu initial ne serait pas possible. Plusieurs BTS sont spécialisés mais beaucoup d'autres correspondent à des familles de métiers ou à des secteurs professionnels plus larges. Une commission d'affectation pourrait ainsi proposer d'autres choix à l'élève au cas où ses premiers vœux n'auraient pas été retenus. Il faut dans tous les cas améliorer aussi la publicité des places disponibles en BTS et IUT au moment de la rentrée et dans les semaines qui suivent. Elles existent et les étudiants intéressés n'en connaissent pas l'existence.

Ce type de mesures ne résoudrait pas d'un seul coup l'ensemble des problèmes d'orientation par défaut car quelques étudiants continueront d'attendre sur les bancs de l'université que la place voulue dans tel IUT ou BTS bien précis se libère, mais elles seraient de nature à solutionner un très grand nombre d'orientations par défaut. Plus globalement, en termes de procédures Admission Post Bac, il ne nous semble pas possible de traiter de manière identique, 115 IUT, 100 universités et...2182 établissements scolaires accueillant des BTS (dont un tiers du secteur privé), 100 diplômés et 87 spécialités..

L'amélioration d'Admission Post Bac pour les bacheliers non généraux doit aller de pair avec une extension des places disponibles pour ces élèves. Sauf à décider un plan d'ouverture massif qui permettrait d'accueillir une large partie des bacheliers (et qui aurait l'assentiment de la mission), l'inscription des bacheliers technologiques en IUT ou BTS doit devenir la règle quand elle est souhaitée par les intéressés et donc primer sur celle des bacheliers généraux. Déjà, la disposition réglementaire ci-dessous permet déjà d'inscrire de droit un bachelier technologique avec une mention bien ou très bien dans un IUT ou un BTS¹.

Ce dispositif est respecté en droit mais l'on constate que le pourcentage des bacheliers technologiques avec mention est moitié moindre que celui des bacheliers professionnels ou généraux, et curieusement sur les filières tertiaires. Dans tous les cas il importe de corriger ce hiatus dans les mentions qui influe négativement sur les inscriptions en BTS des bacheliers technologiques.

En BTS tertiaires, comme pour les IUT qui disposent d'un système de bonus quand la moyenne nationale de 32 % de bacheliers technologiques ou professionnels est dépassée, on pourrait aussi différencier les dotations budgétaires en fonction de la représentation de bacheliers technologiques ou professionnels.

Nous recommandons aussi d'aller plus loin dans cette logique de discrimination positive en instaurant un système de quotas en IUT et BTS pour les bacheliers technologiques et professionnels candidats à une

1. Le décret n° 2008-265 du 17 mars 2008 modifiant le décret n° 84-1004 du 12 novembre 1984 relatif aux instituts universitaires de technologie (IUT) dispose dans son article 4 que « l'admission [en IUT] est de droit pour les élèves qui, ayant préalablement fait acte de candidature dans les formes et les délais prévus, obtiennent la même année une mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat technologique dont le champ professionnel est en cohérence avec le département d'institut universitaire de technologie demandé ». De même, aux termes de l'article 1er du décret n° 2005-1037 du 26 août 2005 modifiant le décret n° 95-665 du 9 mai 1995 portant règlement général du brevet de technicien supérieur (BTS), « l'admission est de droit pour les élèves et les apprentis qui, ayant préalablement fait acte de candidature dans les formes et délais prévus par le recteur, obtiennent la même année une mention « très bien ou bien » au baccalauréat professionnel dont le champ professionnel correspond à celui de la section de technicien supérieur demandée. Pour les élèves ou les apprentis qui obtiennent une mention « très bien ou bien » au baccalauréat professionnel et qui ont été préalablement inscrits en liste supplémentaire ou refusés dans la section de technicien supérieur demandée, le recteur prononce l'affectation, dans la section demandée ou dans une autre section du même champ professionnel ».

formation courte dans le secteur des services. Un minimum de 40 % de bacheliers technologiques ou professionnels devrait être respecté dans chaque IUT services et 60 % dans chaque BTS services (sauf à pouvoir attester que la demande n'était pas suffisante bien entendu). A court terme, une solution du même ordre pourrait être de n'autoriser une nouvelle ouverture d'IUT ou de BTS dans les activités de service que si ces quotas sont respectés.

Le contenu et l'environnement de l'offre de formation doit du coup s'adapter à ces publics parfois plus fragiles comme le Plan Réussir en Licence l'a permis en universités. Même si le faible nombre d'élèves rend souvent l'accompagnement personnalisé une « seconde nature » de ces établissements, un plan de même nature que le Plan réussir en licence du point de vue des contenus et des financements pourrait être lancé dans les formations courtes qui respecteraient les quotas nationaux.

Il faut aussi veiller à préserver le caractère d'études courtes et professionnalisantes des BTS et même à le renforcer, compte tenu de l'afflux à venir des nouveaux bacheliers professionnels (le taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels a déjà doublé de 2002 à 2008). Attention de ne pas vouloir accueillir davantage de bacheliers professionnels et de leur proposer un système pédagogique qui a déjà causé leur échec au stade du lycée. L'apprentissage est une bonne solution mais ne signifie pas, au contraire, l'exemption de formations.

La situation s'est de surcroît compliquée par la suppression des classes d'adaptation qui permettaient aux meilleurs bacheliers professionnels de bifurquer vers la voie technologique et ensuite vers le post-bac. En théorie, les passerelles restent possibles. En pratique, la réorientation est compliquée, ne serait-ce que parce que les responsables de lycées professionnels goûtent peu le départ de leurs meilleurs éléments et s'efforcent donc de les retenir en filière professionnelle en leur garantissant le post bac ensuite.

La première proposition consiste d'ores et déjà à inscrire en seconde générale et technologique, et non en seconde professionnelle, les élèves qui manifestent

l'intention de poursuivre des études supérieures courtes. C'est en augmentant les flux vers la voie technologique qu'on améliorera la lutte contre le décrochage et que l'on parviendra à atteindre l'objectif de 50 % d'une classe d'âge diplômé du supérieur.

Les autres mesures complémentaires portent, d'une part sur la préparation et l'accompagnement des bacheliers professionnels, d'autre part sur l'adaptation des BTS à l'accueil de ces publics nouveaux. Nous reprendrons ici l'essentiel de l'important travail réalisé dans le cadre des projets de réforme des STS :

- développement de l'apprentissage et de l'alternance au sein des STS, notamment au cours de la seconde année de formation. La ministre en charge de l'enseignement supérieur a posé justement l'objectif en concertation avec les branches professionnelles que la moitié des nouvelles sections qui seront ouvertes le soient par apprentissage avec l'objectif est d'atteindre 20 000 étudiants en apprentissage diplômés d'un BTS contre 12 700 aujourd'hui ;
- développer l'apprentissage au sein des EPLE à travers la montée en puissance des Centre de Formation des Apprentis académiques, auxquels sont rattachés des établissements adhérents sous la forme d'UFA (Unité de formation par apprentissage) ;
- ouvrir en STS, dans le respect des objectifs généraux de la formation, un dispositif analogue à celui qui existe dans les IUT, en introduisant, sous le contrôle du recteur, des possibilités d'initiatives locales dans la limite de 20% du volume horaire global de la formation ;
- permettre à des professionnels d'intervenir, dans leur domaine de compétence, au sein même de la formation ;
- définir des indicateurs de performance pour chaque lycée, qui prennent en compte notamment le taux d'accès au diplôme et les données relatives à l'insertion professionnelle interministériel du dispositif ;

- moduler les parcours en STS en fonction du projet ou des difficultés rencontrées. La modularisation peut permettre la mise en place de formations en 30 ou 36 mois (cf. développement sur ce sujet in point 11 Réorientation).
- développer le contrôle continu (CCF) pour la majorité des modules à l'exemple des pratiques en cours dans les IUT;
- prévoir une plage spécifique dans la grille horaire globale pour l'accompagnement des étudiants ;
- développer des UE communes pour les matières générales et dans les BTS appartenant à une même famille ou un même champ professionnel ;
- repenser des domaines d'activité et des contenus mieux adaptés aux compétences des bacheliers technologiques et professionnels ;
- relancer le débat sur la mise en place de BTS dans les lycées professionnels, ce qui pourrait donner lieu à la mise en place de produits de formation supérieure avec une architecture et des contenus notamment techniques mieux adaptés aux bacheliers professionnels (« université des métiers »).

L'université des métiers faisait aussi partie du rapport sénatorial consacré à la jeunesse. Il s'agit bien dans la continuité des lycées des métiers de développer l'attractivité de la voie professionnelle. Le rapport ouvrait aussi la voie à de « grandes écoles professionnelles » accessibles aux bacheliers technologiques et professionnels. La création de « campus de formation » était encouragée intégrant l'hébergement des jeunes et remplissant une fonction de brassage social.

2.2. Le défaut d'orientation implique le développement du conseil personnalisé et des pré requis mais au-delà le renforcement des liens lycées-universités.

Les universités et maintenant d'autres catégories d'établissements ont investi le champ de l'Admission Post Bac.

Globalement, les universités ont beaucoup investi dans la procédure d'admission post-bac pour attirer les profils de bacheliers les mieux adaptés à leurs formations,

décrire leur offre, en préciser les pré requis, indiquer les mesures d'aide à la réussite en licence et les possibilités de réorientation. Nous avons pu vérifier que la référence à Admission Post Bac apparaît avec clarté sur les pages d'accueil de leurs sites internet, et plusieurs d'entre elles, comme Paris 2, ont conçu des formulaires parallèles d'autoévaluation et de réponses aux vœux. Le site de Toulouse 1 comme celui d'autres universités indique avec précision non seulement les taux d'insertion professionnelle des masters mais aussi les taux de réussite pour chaque mention de licence en fonction de l'origine du bac. Par exemple, il indique pour le L1 de Droit que pour 274 inscrits venant de S 1, le taux de réussite a été de 55 % alors qu'il n'a été que de 6 % pour les 159 inscrits de STG. On notera que les taux d'insertion sont précisés en IUT et en BTS mais pas en licence. Il s'agit d'un objectif à intégrer dans les prochains contrats d'établissements. **Les pistes de progrès sont nombreuses par exemple en matière de pré requis.** Ceux-ci ne sont ni connus, ni évidents pour les formations. Et les intitulés abscons de certaines licences ne facilitent pas non plus la tâche. Combien de premier choix Admission Post Bac vers la biologie, les sciences économiques ou même les STAPS sans mesurer les exigences mathématiques ou scientifiques ? Combien de premier choix Admission Post Bac vers les langues sans mesurer toute la rigueur universitaire de son enseignement ? **Il est important que les UFR (unités de formation et de recherche) et toutes les formations puissent très vite à l'exemple de l'université allemande définir les pré requis pour chaque licence et les mettre en ligne pour objectiver davantage les choix des lycéens.**

Malgré des chiffres en progression et les efforts des universités sur ce sujet important pour elles, les propositions de conseils personnalisés, possibles dans Admission Post Bac, n'ont pas eu le succès escompté. Le nombre de conseils progresse néanmoins chaque année et il faut s'en féliciter. Comme pour d'autres sujets qui seront abordés plus loin, les futurs bacheliers les plus demandeurs de conseils individuels ne sont justement pas ceux qui en auraient le plus besoin. C'est pourquoi Paris 5 conditionne l'expression du vœu à la demande de conseil dématérialisé.

Pour les universités, l'ordre des vœux des futurs bacheliers est un vrai souci car de plus en plus d'élèves développent des stratégies pour multiplier leurs chances d'intégrer une filière sélective. Les universités sont très souvent placées en dernière position par les futurs étudiants puisque de toute façon il existe une garantie de pouvoir s'y inscrire. Les études de droit ou les études médicales sont un peu moins affectés par ce phénomène dans la mesure où il s'agit de filières pour lesquelles il n'existe pas d'alternative. **Ne faudrait-il donc pas distinguer entre filières sélectives et filières non sélectives ne serait-ce que pour briser cette logique d'inscription « par défaut » extrêmement dévalorisante pour les universités ?** Logique qui contrecarre sérieusement les efforts considérables déployés par une majorité d'entre elles pour rénover leur image auprès des lycéens et plus largement de la communauté pédagogique scolaire.

Il est important que chaque établissement se sente « choisi » et de ce point de vue il serait intéressant de tester l'idée d'une lettre de motivation qui serait jointe aux dossiers écrits adressé par l'étudiant.

Réduire le nombre de défauts d'orientation suppose aussi de renouer le lien entre le lycée et l'université. Le récent rapport du sénateur Legendre a parfaitement décrit l'éloignement de ces deux continents.

Si le lien des établissements scolaires est souvent fort, et pour cause, avec le monde des BTS et des prépas, voire des IUT pour lesquels les professeurs principaux rédigent parfois les dossiers élèves, il ne l'est pas avec l'université. Les élèves vivent avec beaucoup d'idées reçues et avec la mauvaise image qu'ont gardée les enseignants de l'université. De l'autre côté, les enseignants universitaires se plaignent constamment des déficiences en termes d'acquis fondamentaux de leurs étudiants. L'ignorance entre ces deux mondes est une cause du décrochage universitaire au-delà des problèmes d'image qui détournent les bacheliers de l'université. Une cause toujours citée d'échec en L1 réside en effet dans l'adaptation très difficile à l'environnement universitaire, le faible nombre d'acteurs universitaires comparé au scolaire, le vocabulaire nouveau, les modalités d'évaluation compliquées, la gestion du temps, l'autonomie,... On parle

souvent de la difficulté de passer du primaire au collège mais le passage du lycée à l'université est encore plus déstabilisant. Nous sommes toujours dans des modifications de rapport au maître mais en beaucoup plus brutal encore.

L'ensemble des dispositifs de pré rentrée aujourd'hui généralisés dans le cadre du Plan réussir en licence sont donc nécessaires mais doivent être complétés en amont par des contacts plus fréquents entre les univers scolaires et universitaires.

C'est pour corriger cette image, restaurer l'attractivité des universités mais aussi tout simplement familiariser les élèves avec le monde universitaire, ses qualités et ses défauts, que plusieurs projets ont été lancés notamment dans le cadre des projets Hirsh. A Aix Marseille 3 a été mis en place par exemple une orientation active approfondie. 10 classes de première servent de tests dans le cadre d'un rapprochement lycée/université avec l'aide de doctorants et d'enseignants-chercheurs.

Les principales initiatives consistent dans :

- des partenariats avec le lycée dans le cadre des TPE. Il s'agit par exemple de faire accompagner par des doctorants et des enseignants-chercheurs la production des TPE ce qui permet de faire découvrir l'université et ses ressources humaines et documentaires. C'est un biais intelligent de découverte. Cela permet au lycéen de toucher du doigt la réalité universitaire, de voir ce qu'est un amphi, un laboratoire, une salle blanche, une bibliothèque universitaire.
- les Journées Futurs Bacheliers, rencontre annuelle entre les élèves de 1^{ère} et les 4 universités d'Aix-Marseille. Les JFB drainent plusieurs centaines d'élèves et rivalisent avec les salons. A Nice, les actions « Campus ouvert » permettent de fréquenter le Resto U, la cafeteria, d'assister à un cours,...
- réalisation du guide pratique « du lycée vers l'enseignement supérieur » à destination de tous les acteurs du scolaire, notamment les familles.

- organisation de rencontres académiques entre les acteurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur : les réunions de bassins.
- organisation d'une journée annuelle de rencontre entre les professeurs principaux, les C.O.P. et les enseignants-chercheurs.

Les résultats ont été évalués et sont positifs :

- entre 2009 et 2010, Admission Post Bac a enregistré 1500 vœux 1 supplémentaires à destination des filières universitaires et notamment en « sciences et technologie »
- 7000 élèves inscrits aux Journées futurs bacheliers
- construction de vrais partenariats secondaire/supérieur

Beaucoup d'autres universités se sont aussi engagées auprès des lycées dans ce travail de réconciliation et de promotion avec par exemple :

- des visites de lycées par des chargés de Travaux Dirigés, ATER (assistants), ou maître de conférences ;
- des interventions d'enseignants, comme par exemple des cours de droit donnés par des universitaires aux lycéens (Toulouse).

Les expériences ou projets menés à l'université de Nice sont également nombreuses et structurées, avec des **étudiants « ambassadeurs »** et les **« correspondants étudiants »** au service de jeunes lycéens. L'université Joseph Fourier à Grenoble a signé un protocole de coopération avec les lycées qui inclut du parrainage, des visites d'enseignants-chercheurs.

L'idée a aussi émergé de développer les partenariats entre SUIO des universités et COP des établissements scolaires pour identifier très en amont les élèves qui auront besoin de conseils et de soutiens individualisés.

Plusieurs de nos interlocuteurs universitaires ont aussi souhaité que la formation continue des enseignants du scolaire puisse intégrer des modules de découverte de la nouvelle université. Les corps d'inspection – IA IPR et IG-constituent aussi d'importants prescripteurs et mériteraient également d'être associés à ces démarches.

On notera aussi la Charte de coopération de l'Académie de Nice entre enseignement secondaire et supérieur qui prévoit cinq priorités dont par exemple l'idée de liaison permanente entre lycée et université qui se manifeste par la nomination d'un professeur référent et d'une inscription dans le projet d'établissement ou le contrat.

Enfin, dans l'esprit des « cordées de la réussite », Paris 6 mène l'expérience « cap en fac » auprès de jeunes de lycées de banlieue qui sont donc tutorés par un universitaire avant même de rejoindre l'université.

3. Une gouvernance universitaire dédiée est une vraie clé pour la réussite en licence.

L'implication forte des différents responsables de l'université, à commencer bien entendu par la présidence de l'établissement universitaire, est une condition absolument nécessaire à la réussite des dispositifs de lutte contre le décrochage. Cette implication doit se traduire dans les discours, dans les contrats quadriennaux et les plans stratégiques mais elle doit se traduire surtout dans des actes et donc au quotidien dans des gouvernances spécifiques. **Si l'implication du niveau central est capitale, la structuration des équipes opérationnelles et la professionnalisation des démarches et des acteurs est décisive.**

La structuration d'une gouvernance spécifique est d'autant plus indispensable que la situation parfois « schizophrénique » des présidences ou des responsables d'UFR (unités de formation et de recherche), tiraillés en permanence et de plus en

plus entre les exigences de la performance en recherche et celles de la réussite pour tous, sans oublier les missions administratives, ne permet pas de garantir une implication de tous les instants des acteurs principaux de l'université sur la question de la licence. La structuration de la gouvernance sur le sujet de la licence permet aussi de dépasser le cadre précieux mais fragile des « dévouements et investissements personnels » dont les formidables résultats cessent sitôt le départ des intéressés en retraite ou vers un autre horizon professionnel.

La mission a constaté que les universités les plus performantes sur le Plan réussir en licence et ses différentes déclinaisons ont toutes mis en place des organisations ad hoc puissantes pour imaginer, associer, mettre en œuvre, diffuser et évaluer. Cet investissement organisationnel peut se marquer en amont et en aval de la mise en place des dispositifs.

En amont, les exemples de la Deve de l'Université Paris Est Creteil ou d'Aix-Marseille 3 témoignent parmi d'autres des organisations nouvelles des fonctions de soutien à la formation dans les universités. L'exemple de Bordeaux 1 est également significatif de cet effort avec la mise en place depuis 2003 d'un département licence, d'une composante dérogatoire sans enseignants. Ce département n'a pas d'enseignants mais ce n'est pas non plus une direction des études. C'est un vrai département de formation. La directrice est un professeur d'université reconnu qui possède à la fois l'autorité de la responsable d'UFR (unités de formation et de recherche) et la légitimité du professeur. Des « casse pieds », comme la directrice le souligne, « mais ça marche ». Cela permet une impulsion très forte, la mise en place d'un tronc commun large et une évaluation permanente, indicateurs à l'appui. Ce socle commun local évite des pratiques trop divergentes. Cette composante non disciplinaire gère le transversal, le tronc commun, l'année zéro, le Plan réussir en licence, le C2I, l'UE professionnalisante, les « semestres rebonds et tremplins » qui seront décrits plus loin, l'Admission Post Bac, les contrats de réussite,... L'équipe est composée de 11 personnes dont le SUIO.

Ce mode de gouvernance est clairement atypique en comparaison avec le schéma classique Vice Président CEVU (conseil des études et de la vie étudiante), chargé

de mission, responsable UFR (unités de formation et de recherche) qui peut limiter, sinon l'initiative, en tous cas les effets de socle commun propre à l'ensemble de l'université. Les UFR (unités de formation et de recherche) sont responsables mais ne sont pas outillés. A leur niveau les questions sont parfois nombreuses. Comment fait-on ? Qui recrute-t-on comme tuteurs ? Comment former les enseignants-référents ? Comment repérer ? Comment faire venir aux soutiens ? A ce stade « initiatique » de la réussite en licence, cette organisation nous paraît une vraie source de performance même si, comme toute structure horizontale, elle peut aussi dans le temps se couper des acteurs du niveau vertical.

On retrouve d'ailleurs cette organisation dans les pays étrangers, comme par exemple les « Bureaux de soutien à l'apprentissage et aux études » des universités québécoises qui regroupent l'ensemble des outils de réussite et de lutte contre le décrochage pour le compte des différents départements disciplinaires.

Les logiques d'appels à projets sont aussi intéressantes pour développer une bonne articulation entre centre et composantes et éviter les effets négatifs de logique « top down ». A Bordeaux 1, se mettent en place des PRP sur appels à projets innovants pour inciter par exemple à la numérisation des pédagogies.

Il est vrai aussi que le mode de gouvernance de Bordeaux 1 est sans doute plus facile à mettre en application dans une université non généraliste que dans un établissement aux UFR (unités de formation et de recherche) nombreux, aux cultures et aux pratiques différentes voire opposées. Cette organisation en composante dédiée nous semble néanmoins un véritable atout pour l'efficacité et la pérennité des dispositifs de réussite en licence. La question se pose de l'adaptation de cette structure dans de grandes universités généralistes mais on peut imaginer aussi qu'elle puisse être répliquée sur des pôles multidisciplinaires ou bien limitée à la première année de licence. Il est vrai aussi que nous avons rencontré, à Aix-Marseille 3, à Toulouse, à Nancy ou à l'Université Paris Est Creteil par exemple, des organisations différentes mais également productives et combatives, toujours composées d'un ou plusieurs élus spécifiques autour du Vice Président CEVU (conseil des études et de la vie étudiante) sur les différentes missions de la réussite en licence. On peut également retrouver cette gouvernance

forte au niveau d'une composante comme par exemple à l'UFR (unité de formation et de recherche) de sciences juridiques de Nice mais avec les mêmes ingrédients : volonté politique, chaîne d'acteurs soudés et motivés, individualisation.

Plus en aval, l'expérience de Toulouse 3 nous paraît également modélisable et dans tous les cas représentative des organisations aujourd'hui en place dans les établissements les plus en pointe. Nous avons été très favorablement impressionnés par **la structuration des équipes pédagogiques autour de la réussite en licence**. Un protocole commun et surtout une vraie équipe constituée à dessein, stabilisée, connue des étudiants. Un prof de cours chef d'équipe, des chargés de Travaux Dirigés formés et « coachés », un enseignant référent, des tuteurs. Ces fonctions existent ailleurs mais ne forment qu'inégalement une véritable chaîne d'interlocuteurs au service d'étudiants. Nous avons, au moins dans un cas, assisté au spectacle étonnant d'une équipe nous décrivant dans les détails les atouts de son plan licence et, un peu plus tard dans la journée, des étudiants totalement ignorants des dispositifs en place. Cela est resté heureusement un cas isolé dans nos visites. A l'Université Paris Est Creteil, la création, puis le développement de la Deve sont au contraire de vrais atouts pour assurer une mise en place efficace des outils d'accompagnement et d'orientation. Non seulement cette structuration produit des effets de fond mais elle envoie également des signaux de cohésion tout à fait positifs vers les étudiants.

Enfin, les présidences des **universités dites « de proximité »** comme Avignon, Mulhouse, Le Havre, Bretagne Sud, La Rochelle, Bayonne ou une antenne universitaire comme Cambrai apparaissent à bien des égards comme des modèles dans l'application du Plan Licence, elles aussi grâce à la collégialité de leur action. Elles font ainsi de leur taille plus réduite et des dispositifs de soutien apportés aux étudiants un atout stratégique dans leurs politiques d'attractivité.

4. Pour lutter contre le décrochage, il faut pouvoir repérer le plus tôt possible l'étudiant en difficulté.

Nous sommes conscients que, quelles que soient la pertinence et l'opérationnalité des recommandations émises précédemment, la question du décrochage et notamment du décrochage universitaire restera posée et donc aussi celle des ripostes possibles.

Le décrochage universitaire a la particularité de se prédire très largement.

Le décrocheur possède une et souvent plusieurs de ces caractéristiques :

- Il est plutôt de sexe masculin
- Il a eu son bac général avec retard
- Il possède un bac technologique ou professionnel
- Il est boursier
- Il est issu d'une CSP modeste
- Il s'est inscrit administrativement tardivement
- Il aurait préféré une autre formation et s'est inscrit par défaut

Le retard au bac et la filière d'origine sont les deux critères les plus discriminants. Les universités ont beaucoup étudié ce phénomène. Une étude de l'université de Toulouse 1 constate par exemple que les étudiants qui s'inscrivent en août ou septembre avant ou après la rentrée sont le plus souvent des garçons, titulaires d'un bac technologique ou professionnel obtenu avec un ou deux ans de retard. Une intéressante étude de l'Université Paris Est Creteil montre en revanche qu'à partir de L2, c'est la note aux examens de L1 qui discrimine et non plus l'histoire personnelle ou académique. En clair, une fois passé en L2, et à résultats d'examen de L1 comparables, le fils ou la fille d'employé a autant de chance d'obtenir sa licence que les enfants d'un cadre supérieur. Cela confirme ce que nous disions sur le choc de la première année.

Cette prédictibilité très élevée de l'échec en licence est connue des établissements mais elle n'est pas utilisée pour engager un soutien individualisé précoce : les universités ne souhaitent pas stigmatiser a priori une population.

Notre mission a été surprise de constater le hiatus entre la très forte prédictibilité du décrochage sur certaines cibles étudiantes (prédictibilité corroborée par une multitude de très sérieuses études et recherches internes) et l'absence de sa prise en compte. De même, dans le ciblage des UFR (unités de formation et de recherche) particulièrement sensibles au décrochage. Les études internes sont nombreuses mais on constate rarement leur utilisation dans l'élaboration des plans d'action.

On citera néanmoins quelques exceptions : l'université de Mulhouse qui reçoit individuellement l'ensemble des bacheliers professionnels ou celle de Bordeaux, tous les étudiants non titulaires d'un bac S. Paris 6 organise aussi des cours anticipés d'expression écrite et orale aux bacheliers qui ont eu moins de 6/20 en philosophie au baccalauréat et l'université de Nancy s'efforce de s'appuyer sur les résultats d'enquêtes internes pour prescrire des séances de soutien aux étudiants réputés les plus fragiles.

Les marges de progrès nous semblent évidentes en termes d'organisation et d'efficacité si les universités acceptent de relier davantage les modes opératoires du Plan réussir en licence avec les statistiques du décrochage et les données numériques individuelles dont elles disposent. Les données Apogée recueillies au moment de l'inscription administrative comme les données Admission Post Bac et en particulier les recommandations négatives pourraient servir de base à un repérage anticipé. La question de la connaissance par les universités de l'ordre des choix est ainsi posée. Cette communication permettrait une identification des étudiants inscrits par défaut. La plupart de ces étudiants « fragiles » ont fait l'objet d'une « recommandation » de l'établissement au moment de la procédure Admission Post Bac, précisément du fait de leurs baccalauréats d'origine ou de leurs retards scolaires. A Toulouse 1, cette population est estimée après enquête à 19,3 %. Certains sont aussi des inscrits administratifs de dernière minute, souvent des « inscrits par défaut » potentiellement fragiles. Ces données sont connues mais ne sont pas mobilisées.

Si ces carences tiennent en partie à la qualité encore insuffisante des systèmes d'information disponibles, elle procède donc aussi d'une volonté délibérée de ne pas stigmatiser a priori une cible précise.

Pour des raisons techniques liées au cloisonnement entre les fichiers Admission Post Bac et les fichiers administratifs de l'établissement mais aussi pour les raisons éthiques signalées plus haut, l'ensemble de cette population « fragile » ne fait l'objet, sauf exception, d'aucune prise en charge spécifique et anticipée. La stigmatisation est redoutée et mal vécue, ce qu'effectivement nous ont confirmé plusieurs étudiants interrogés par nos soins sur cette question précise. Tout en nous confiant aussi que cette prise en charge leur aurait été bien utile. C'est pourquoi nous regrettons cette réticence. Nous pensons qu'il est une chose d'ouvrir l'université à l'ensemble des bacheliers sans exclusive, de respecter le choix de chacun, d'accepter même de ne pas être « choisi » à la différence des formations courtes mais qu'il en est une autre de ne pas aider, de ne pas prendre en charge plus attentivement que d'autres, conseiller voire orienter individuellement le plus tôt possible ceux qui en ont le plus besoin. Qu'il s'agisse d'un soutien scolaire préalable ou d'une réorientation immédiate.

Cette politique de prévention anticipée reste à construire et la taille de la population concernée ne nous paraît pas de nature à empêcher cette prise en charge. **Le nouvel arrêté licence pourrait aussi faciliter une conditionnalité de l'inscription à l'acceptation d'un contrat pour les bacheliers ne disposant pas des pré requis ou identifiés comme « décrocheurs potentiels ».** L'université a une obligation d'accueil mais pas de traitement uniforme et plus l'intervention est tardive et plus le traitement est difficile voire impossible.

Le repérage des étudiants en difficulté ne se fait donc pas aujourd'hui de manière préventive mais de manière curative plus ou moins précoce sur la base de tests ou des premiers résultats d'évaluations. Chacun reconnaît que le repérage doit s'effectuer le plus tôt possible dans le semestre de sorte que les dispositifs de soutien puissent se mettre en place le plus vite possible avant les examens de fin de semestre. Même si le décrochage est un processus continu, on sait qu'il se produit principalement juste avant ou juste après les examens de fin de S1.

Trois méthodes parfois additionnelles ont cours pour réaliser ce repérage: d'une part, les résultats des tous premiers contrôles de connaissance, d'autre part, les tests d'évaluation ou de positionnement pratiqués avant la reprise des cours et notamment pendant les prérentrées, enfin les entretiens individuels.

La première méthode est la plus utilisée, ne serait-ce que parce qu'elle sollicite un peu moins de moyens humains et s'éloigne le plus des réticences culturelles soulignées plus haut. Elle suppose néanmoins la mise en place d'un contrôle continu précoce donc plus intense, ce que pratiquent encore inégalement les UFR (unités de formation et de recherche). Si les premiers contrôles surviennent trop tardivement dans le semestre, le soutien risque d'être déjà trop tardif. Les seuls « partiels » sont trop éloignés pour servir de référence. Le futur arrêté licence pourrait indiquer non seulement une part obligatoire d'évaluations en continu des connaissances mais également inciter les établissements à les pratiquer le plus en amont possible du semestre pour faciliter le repérage des étudiants en difficulté et la mise en place des soutiens nécessaires.

La seconde méthode est intéressante puisqu'elle permet de mettre en place des politiques de soutien dès la reprise de l'année universitaire. Pratiquée lors des prérentrées, elle constitue un moyen terme performant entre le risque de stigmatisation par un repérage « sur dossier » et une remédiation trop tardive.

La troisième méthode prend en compte les critères de prédictibilité mais les met en œuvre par entretiens individuels et de manière plus incitative que contraignante. Ses effets peuvent être lourds puisque dans certains cas, c'est une année de préparation à la L1 qui peut être proposée à l'étudiant. Dans d'autres cas, nous y reviendrons plus loin, ce sera le choix proposé de dispositifs de soutien, d'un « contrat de réussite », voire d'une réorientation immédiate.

Enfin, on regrettera le manque fréquent d'articulation entre le repérage social effectuée souvent par les équipes des CROUS et le repérage académique effectué par les équipes pédagogiques. Le lien est pourtant ténu entre les deux situations comme l'indique le dernier contrat d'établissement du CNOUS. Sous réserve des situations de secret médical, il permettrait non

seulement d'anticiper là aussi sur des difficultés pédagogiques prévisibles mais aussi d'individualiser de manière plus efficace les différents soutiens.

5. Le combat contre le décrochage suppose que les étudiants en difficulté participent aux dispositifs de soutien mis en place à leur intention.

L'énoncé de ce paragraphe peut interpeller mais il reflète bien les questionnements en cours dans les universités y compris chez les plus performantes du point de vue de la réussite en licence. « Ce ne sont pas ceux qui en ont le plus besoin qui y participent. Comment faire pour faire venir le bon public ? », nous ont dit sans exception tous nos interlocuteurs.

Les principales modalités du Plan réussir en licence et de la lutte contre le décrochage appliquées communément dans les universités sont aujourd'hui bien connues et le propos sera donc davantage de les analyser, de les problématiser, de souligner des faiblesses ou des insuffisances plutôt que de les répertorier et de les décrire à nouveau, sauf pour celles qui nous paraissent les plus innovantes.

Rappelons simplement et schématiquement que ces modalités se traduisent par l'apparition de ressources humaines dédiées - enseignant-référent, tuteurs -, par la réorganisation des modes de transmission des savoirs - taille des groupes, moins d'amphis/plus de Travaux Dirigés, utilisation de l'outil numérique -, par les modifications des maquettes pédagogiques - spécialisation progressive, tronc commun généraliste, disciplines transversales -, par un contrôle des connaissances plus réguliers - poids du contrôle continu par rapport à l'examen final-, par la mise en place d'heures de soutien spécifiques, et enfin par un effort particulier concernant l'intégration des nouveaux étudiants (semaines de préentrées, découverte des espaces de formation et de documentation).

La question principale aujourd'hui n'est donc plus tellement celle de la mise en place de dispositifs de soutien, mais celle de la participation des décrocheurs potentiels à ces derniers.

La remarque est permanente dans les universités, y compris dans les plus engagées dans la réussite en licence. « On met des outils en place mais ils ne les utilisent pas ». « Ils », ce sont les étudiants les plus en difficulté, les décrocheurs potentiels repérés lors des tests de prérentrée ou des premiers contrôles de connaissance. Les cours de soutien sont organisés par les enseignants, les tutorats sont proposés par des étudiants en masters ou en doctorat mais on remarque que les élèves fragiles sont largement absents de ces dispositifs et que ces derniers sont abondamment pratiqués par ceux qui pourraient s'en dispenser mais veulent mettre toutes les chances de leur côté. Et ce constat semble valoir aussi bien pour les universités qui pratiquent la mixité de ces cours de soutien que pour celles qui les réservent aux étudiants en difficulté.

Proposition ou quasi obligation, réservé aux plus en difficulté ou ouverts à tous, plusieurs études locales montrent que le mode d'organisation influe marginalement sur la participation. Par exemple, à Aix-Marseille, en droit, le test de positionnement aboutissait à un groupe de tutorat quasi obligatoire. 50 % des étudiants se sont inscrits en petits groupes de 15. Mais en réalité la moitié est venue soit 175. L'action a été vécue comme une punition. Le dispositif est devenu facultatif cette année. 155 étudiants se sont inscrits et 28 seulement sont venus aux séances de tutorat.

Le nombre déjà évoqué d'étudiants par défaut en L1 et de défauts d'orientation est une première réponse à cette question lancinante posée par les promoteurs des dispositifs. Quand, le L1 n'est qu'une salle d'attente pour une réorientation, à quoi bon « faire un voyage en train » ? Pourquoi s'échiner à suivre un cours d'histoire du droit et en « potasser » les manuels à la bibliothèque quand son souhait est d'intégrer le BTS de commerce international de son ancien lycée ? Pourquoi s'obstiner à suivre des cours de littérature anglaise du XVIIIe quand on s'est aperçu, mais un peu tard, que le métier d'avocat et donc la L1 de droit était vraiment sa vocation. On assiste aux Travaux Dirigés surtout quand ils

sont obligatoires mais il ne faut pas demander en plus de suivre des cours de soutien ou d'aller se confier à un enseignant-référent.

En même temps, tout le décrochage ne se résume pas aux élèves en panne d'orientation. Il est bon néanmoins d'insister sur ce point ne serait-ce que pour rassurer toutes celles et tous ceux qui s'investissent dans le Plan réussir en licence. Il s'agit évidemment d'une question essentielle pour l'avenir des Plan réussir en licence de distinguer ces publics différents ne serait-ce que par le coût de ces mesures de soutien et les arbitrages possibles entre ces dispositifs spécifiques et des dispositifs moins ciblés comme par exemple la diminution de la taille des groupes ou le développement du contrôle continu des connaissances. Le raisonnement est le suivant : finalement, inutile de mettre de l'argent pour des soutiens spécifiques auxquels les étudiants concernés ne participent pas, améliorons plutôt la qualité d'ensemble de nos modes de transmission des savoirs, les résultats seront peut être aussi bons sinon meilleurs.

Il n'est donc pas illogique que le décalage soit élevé entre les cas de difficultés identifiés et la participation aux dispositifs de soutien. Les enquêtes qualitatives sur les visages des décrocheurs montrent néanmoins l'existence d'une population (un tiers environ sans doute) réellement en demande de soutien pédagogique et d'assistance et pour laquelle il est important de proposer les outils les plus performants. Sans compter que toutes les réorientations ne seront pas possibles et que certaines erreurs d'orientation peuvent en définitive se corriger.

Quelles sont les réponses possibles pour améliorer l'efficacité des dispositifs anti-décrochage et améliorer la participation des publics concernés ?

- **Les premières réponses peuvent être de l'ordre de l'organisation et de l'innovation dans l'offre :**

- Assurer la **mixité des classes de soutien** pour éviter de stigmatiser les étudiants. On sait en effet qu'il s'agit de l'un des freins à la participation. On craint d'être placé dans une spirale d'échec, on redoute le regard des autres, on suspecte paradoxalement l'institution d'avoir déjà fait ses choix vous concernant. Beaucoup idéalisent leur travail et ne se résignent pas à

l'échec. Ils ne s'impliquent du coup ni dans le soutien ni dans la réorientation.

- Veiller à placer ces classes à des **horaires intéressants** pour les étudiants et non en marge des horaires d'enseignement les plus fréquents (cf. certains modules placés le samedi matin ont peu de succès et pour cause surtout quand les étudiants habitent loin de l'université).
- **Utiliser la période estivale** pour démarrer un soutien général ou ciblé. Même si la question des inscriptions administratives fait en partie obstacle, il est regrettable que les mois de juillet et d'août ne soit pas mieux mis à profit pour favoriser la réussite des étudiants de L1. 50 % des étudiants sont tout de même inscrits à mi juillet sitôt les résultats du bac connus.

A cet égard nous livrons l'intéressante initiative de l'UFR (unité de formation et de recherche) de droit de Toulouse qui a mis en place une préparation aux études de droit dans le cadre de plusieurs séquences estivales. Cette préparation est parrainée activement par le doyen et pris en charge par de jeunes doctorants. On acquiert de la méthodologie, on revoit des bases, on découvre des codes de fonctionnement, on démarre une nouvelle sociabilité, on visite même quelques lieux judiciaires concrets de la ville, au total, on aborde la rentrée de septembre avec beaucoup moins d'appréhensions, beaucoup moins d'interrogations, beaucoup plus d'atouts et de confiance en soi.

Dans le cadre des projets Hirsh, l'UFR (unité de formation et de recherche) Sciences d'Aix-Marseille, comme quelques autres en France, a choisi aussi **d'anticiper la rentrée** avec 30 heures de soutien, « puissamment conseillées », pour les publics les plus exposés aux difficultés des premières semaines de S1. Une vaste campagne de remise à niveau a lieu dès le début du semestre pour revoir le programme de Terminale. Cette politique pourrait sans doute être anticipée et utiliser une forme numérique. Paris 6 prévoit aussi quinze jours de remise à niveau pour tous avant la rentrée.

- L'expérience de Lyon 3 Jean Moulin est également remarquable en termes d'innovation dans l'offre de soutien. Constatant lui-aussi le faible succès des dispositifs de remédiation auprès des cibles les plus concernées, l'établissement a « externalisé » à une structure spécifique, le Pôle universitaire de Proximité- **la production de 15 modules transversaux de formation**, interdisciplinaires, non notés, ouverts à tous quels que soient les résultats et non obligatoires. En revanche, chaque enseignant (formateurs extérieurs) est évalué par les étudiants à l'issue des modules. Les modules sont de 3 heures par semestre sur chaque année de L avec des contenus tels que la prise de note, l'expression orale, la gestion du stress, le leadership, la gestion du temps,... Ces thèmes ne traitent donc pas de matières mais d'outils qui ne nécessitent ni révision, ni examen, ni préparation mais qui favorisent l'apprentissage, l'orientation ou la réorientation et l'insertion professionnelle. Il permet aussi un brassage des étudiants entre discipline. Compte tenu du coût et du temps attribué, les résultats sont très positifs aussi bien en termes d'assiduité des étudiants (500) et notamment de décrocheurs importants qu'en termes de progression des résultats académiques (de 5 à 10 points de plus par rapport au public cible national). Le responsable du module estime que la mixité des publics et surtout l'originalité des modules sont de vrais atouts pour attirer des étudiants en décrochage et leur redonner confiance en leurs moyens. Ce dispositif, financé dans un premier temps par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en direct, est aujourd'hui sur crédits « politique de la ville » pour un montant de 70 000 euros. Cette forme de « raccrochage » paraît un bon complément voire une alternative aux tutorats traditionnels peu fréquentés par les décrocheurs. P10 a mis en place un dispositif approchant pour les décrocheurs du premier semestre à base aussi de modules de développement personnel et de remises à niveau qui peuvent ensuite se valider dans un D.U.
- Ces expériences ressemblent aux « **learning communities** » des universités américaines, autrement dit « communautés d'apprenants » qui permettent de développer les sentiments d'appartenance à un groupe, de

gérer temps et stress, d'apprendre à écrire des travaux longs ou d'effectuer des recherches bibliographiques. Comme à Lyon, il s'agissait au départ d'expériences « off » (Université 101, Université Dalhousie), mais la plupart sont aujourd'hui intégrées dans les maquettes et les programmes. Elles facilitent les interactions enseignants/étudiants et entre étudiants aussi palliant ainsi des causes bien identifiées du décrochage, la peur du contact avec le professeur et le sentiment de solitude par manque de vie sociale. Ces activités d'intégration sont également développées à l'université de Louvain.

- Les universités canadiennes développent aussi des cours de soutien, non pas sur une cible d'étudiants qui risqueraient de se sentir stigmatisés, mais sur des **domaines disciplinaires ou des parties de cours connues comme particulièrement difficiles** (Centre Aide Etudiant).
 - Enfin les expériences de regroupement en **petites classes** menées par plusieurs universités françaises comme l'Université Paris Est Creteil à l'exemple des universités étrangères constituent d'importants outils d'intégration et de cohésion. Ce sont des cohortes parfois nombreuses mais dans tous les cas beaucoup plus réduites que les groupes habituels avec des vertus sociales fortes.
- **Une deuxième catégorie de réponses peut procéder d'une meilleure information**
- Comme l'attestent plusieurs enquêtes menées sur les décrocheurs, la fréquente indifférence des cibles concernées pour les politiques de soutien peut s'expliquer également par la relative pauvreté des politiques de communication des universités françaises. L'information orale en amphithéâtre n'apparaît pas non plus efficace aux yeux des responsables. En revanche, l'expérience des « Travaux Dirigés bilan de rentrée » en début de semestre pratiqués à P8 est intéressante. Ces Travaux Dirigés ouvrent la discussion entre chargés de Travaux Dirigés et étudiants sur les

difficultés rencontrées au cours des premières semaines. La communication « papier » est encore majoritaire et la communication numérique reste fragilisée par la forte inégalité en matière d'ENT (Environnement Numérique de Travail). **Moderniser et adapter l'information aux profils des étudiants -courriels bien sûr, sur l'intranet mais aussi sur les réseaux sociaux les plus utilisés, SMS- sont devenus des pré requis** dans cette communication sauf à continuer à se désoler que les étudiants n'aient pas eu à temps la bonne information.

A la différence de ce qui se passe dans de nombreuses universités étrangères, nous n'avons pas non plus observé sur les sites internet des établissements français **une communication spécifique sur le décrochage universitaire** et ses différents aspects. Le site internet de l'Université de Genève, par exemple, aborde frontalement cette question et renvoie à des liens avec les différents interlocuteurs au sein de l'université qu'il s'agisse de problèmes purement académiques ou alors de problèmes d'orientation, de santé,...

- Plusieurs universités dont l'UFR (unité de formation et de recherche) de sciences juridiques de Nice déploient des efforts colossaux, mais réussis, de phoning pour convaincre les publics en difficulté de participer aux cours de soutien. Sur la base des résultats aux premières évaluations, chaque étudiant, dont les notes sont inférieures à 8, reçoit sur son adresse email personnelle une proposition d'entretien individuel suivi de la mise en place de cours de soutien. Ce courriel est relayé dans les jours qui suivent d'un appel de la conseillère d'orientation. 30 % de la cible des étudiants en difficulté accepte le soutien, pourcentage beaucoup plus élevé que la moyenne, mais au prix d'un investissement humain très élevé.
- Toujours dans cette recherche du meilleur contact possible avec l'étudiant en difficulté, la mission a aussi relevé les nombreux efforts déployés par certains établissements pour **rapprocher tuteurs et étudiants en difficulté**. Le choix des tuteurs est capital et surtout leur coordination

autour du responsable de la licence. L'étudiant sait très bien faire la différence entre le gadget qui ne lui servira pas à grand-chose et le tutorat sérieux constamment supervisé par un professeur. Au-delà de la formule des traditionnels tuteurs de cours aujourd'hui présente dans presque toutes les universités, d'autres expériences se déroulent comme par exemple les tuteurs de bibliothèques, les tutorats spécialisés sur certaines questions, les tutorats kiosque entre midi et deux heures. La bibliothèque est effectivement un très bon point d'entrée pour localiser et accompagner une partie des décrocheurs potentiels. On y repère très bien les étudiants en demande de soutien et leurs demandes sont parfois plus faciles à exprimer. Si elle est un lieu de travail essentiel, la bibliothèque est aussi un lieu de vie important où se concentrent souvent l'ensemble des besoins étudiants qu'il s'agisse de soutien, de conseils ou de réorientations. A La Rochelle, les tuteurs sont rémunérés au niveau du SMIC ou valident des crédits pour une UE.

- Les études montrent la crainte de certains étudiants de participer à des modules de soutien de peur d'être catalogué immédiatement dans les étudiants en échec et d'apparaître en permanence ainsi auprès des enseignants et des administratifs. C'est pourquoi le retard pris par de nombreux établissements en matière d'enseignement et de soutien en ligne est préjudiciable. Il est urgent, comme cela se fait maintenant beaucoup plus couramment au niveau scolaire, de développer, à côté du présentiel, des **modules de soutien et d'autoévaluation numériques**. En dehors de la commodité d'accès, notamment pour les étudiants salariés, ce mode de soutien permet d'une part d'éviter toute stigmatisation et présente, en dehors de l'investissement initial, des coûts bien inférieurs pour l'université.

L'université de Montréal a par exemple initié une très bonne utilisation des TIC, dès l'inscription, pour acquérir les préalables, et nous décrirons aussi plus loin dans le rapport les initiatives importantes prises à Strasbourg. Le programme est composé d'un questionnaire en ligne d'évaluation, d'une

« capsule » de mise à niveau par bloc de compétences pour faciliter l'auto apprentissage, ensuite d'une nouvelle évaluation pour vérifier les progrès accomplis. Ce profil permet à l'étudiant et à l'enseignant d'identifier les difficultés, de retourner à la « capsule » et aux modules d'autoévaluation aussi souvent qu'il est nécessaire. Le passage à l'innovation pédagogique numérique pourrait être davantage encouragée par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sous forme par exemple d'une labellisation, d'un Plan réussi en licence numérique avec des crédits dédiés, ou d'un appel à projets. La faible utilisation de l'outil numérique est très problématique. Or la mise à disposition des plans de cours par exemple serait extrêmement utile pour les étudiants. Cela permettrait de choisir des Travaux Dirigés autrement que par la simple appellation lors des inscriptions pédagogiques. De même chaque mention de licence pourrait être accompagnée d'exercice d'auto évaluation de sorte à se rendre compte des pré requis et connaissances minimales. Sans compter l'appui en soutien. La numérisation des cours permettraient de les transformer en quasi Travaux Dirigés au niveau de la méthode, le cours permettant d'insister sur tel point plus difficile. Le cyber enseignement est la réponse aux difficultés liées aux cours sans Travaux Dirigés.

- Il semble aussi opportun de faire intervenir de manière beaucoup plus intensive une **logique de pairs** tant pour l'information que pour la remédiation. Le tort des premières expériences a sans doute d'avoir sous estimée la force des liens infra étudiants et sur estimer l'attractivité des propositions de soutien à caractère professoral. L'étudiant de L1 perçoit à tort ou à raison une distance très forte avec les enseignants et les responsables de l'université. En revanche, il est beaucoup plus demandeur et accessible aux contacts avec les autres étudiants et notamment avec ceux des années supérieurs qui peuvent les faire bénéficier de leur expérience passée. Le parrainage permet aussi de répondre à des besoins ou des problèmes qui ne sont pas uniquement académiques. Nous pensons

que le développement du parrainage est sans doute une réponse appropriée aux difficultés des décrocheurs potentiels et un moyen efficace pour les inciter à participer aux dispositifs de soutien mis en place. C'est un autre jeune juste un peu plus âgé qui sert de repère et de conseil et de transition éventuelle vers le tuteur ou l'enseignant-référent. En prépa la promo n+1 prend soin de la promo N. On peut aussi développer l'idée d'étudiants délégués comme dans les « séries à contrat » de Bordeaux ou de « coachs » comme à l'UFR (unité de formation et de recherche) de Droit de Nice. Ce sont des étudiants de L2 et L3 qui pilotent les nouveaux étudiants à travers tous les arcanes de l'université et leur délivrent tout au long de l'année les « trucs » et astuces pour se repérer dans l'université et ne pas s'y sentir perdu. Cette proximité de génération est productive. Paris 6 utilise les corpos et les organisations étudiantes. Toutes ces techniques permettent de gommer le problème du rapport à l'institution qui explique la non participation aux modules de soutien. On a honte parfois de se déclarer en besoin de soutien et on peut penser que cela portera préjudice. Et plus largement, (l'exemple associatif niçois nous a été cependant signalé) **nous regrettons l'effacement des organisations et associations étudiantes dans ce travail de repérage, de promotion et même de formation des étudiants en difficulté.** Du coup, cette implication opérationnelle très faible ne permet pas de mixer des approches à la fois verticales et horizontales comme cela peut être le cas dans bien des politiques publiques locales qui ne trouvent leur profondeur et leur efficacité que dans un partenariat étroit entre élus administratifs et acteurs associatifs. **Nous pensons qu'il s'agit donc d'un débat essentiel à initier avec les acteurs concernés si nous voulons que les dispositifs de réussite puissent à la fois se diffuser auprès des publics fragiles et dans la culture des établissements.**

- Une troisième catégorie de réponses est de l'ordre de **l'incitation** :

Inscrire d'une manière ou d'une autre ces démarches de soutien dans le cursus officiel du semestre. Il serait possible par exemple d'offrir un coefficient ou un bonus à ces cours supplémentaires, d'augmenter d'un

point ou d'un demi-point la moyenne à l'UE concerné. Déjà les pratiques sportives ou l'aide à des étudiants handicapés permettent d'obtenir ce type de bonifications.

Les vertus de l'incitation se heurtent néanmoins dans ce cas aux contraintes de l'égalité et les meilleurs élèves pourraient à bon droit protester de cet avantage académique accordé aux plus fragiles. Le contrat quadriennal fixe également les crédits et ECTS afférents à chaque UE et constitue également un frein possible à ces réponses incitatives.

- **Une quatrième catégorie de réponses qui tend à se développer conjugue incitation et réponse structurelle lourde :**

L'idée générale est l'inadéquation flagrante entre le niveau de certains étudiants et le niveau requis pour poursuivre des études longues. Cette inadéquation peut se révéler dès les premiers entretiens ou tests de pré rentrée ou à la suite des évaluations du premier semestre. Dans le premier cas, une année de préparation est suggérée, dans le second, un semestre dit de « rebond ».

Ce type de dispositifs pose des problèmes de réglementation mais, validé par les conseils d'administration des universités qui les pratiquent, tend à se diffuser. De toute façon, même si les bases juridiques sont fragiles, tout cela a le mérite de mettre la société face à des choix.

Les années zéro ou les premières années en deux ans. Après repérage et conseil individuel, il est fortement suggéré aux publics les plus prédisposés à l'échec de s'inscrire dans une année de préparation interne. Le projet est expérimental à Bordeaux mais pratiqué dans d'autres universités comme Avignon, La Rochelle pour les bacheliers technologiques ou Lyon 1 pour les bacheliers non scientifiques. A Bordeaux, il existe aussi une année zéro encore expérimentale qui se décide à l'issue de tous les entretiens individuels. On discute résultats, méthodes, projets. Il n'existe pas d'obligation mais une forte incitation notamment pour les non bac S. Cette formule peut aussi être choisie dès la procédure Admission Post Bac. **De**

notre côté nous recommandons plus loin la mise en place de L1 en deux ans, variante selon nous plus intéressante que l'année zéro.

Les filières à plusieurs vitesses. Paris 2 a initié ces L1 à géométrie variable qui consiste, après repérage initial, à conseiller aux étudiants de s'inscrire soit dans une filière progressive avec des cours de soutien, soit dans une filière normale, soit dans une filière renforcée avec le collège de droit pour les meilleurs. Dans la filière progressive, le tutorat est obligatoire et plusieurs disciplines sont remplacées par des séances de remise à niveau. A Toulouse en économie ou à Bordeaux en droit, des formules approchantes ont été créés en L2 par la mise en place d'« écoles » réservées aux plus doués des étudiants, ce qui signifie a contrario que les autres parcours sont plus lents et donc mieux adaptés aux étudiants potentiellement fragiles. Ces parcours restent néanmoins concentrés sur une année.

Les semestres rebonds ou de consolidation. Il s'agit en quelque sorte d'une année 0 en un seul semestre après un premier constat d'échec. Saint-Etienne, Bordeaux 1, Lyon 1 ou l'Université Paris Est Creteil ont mis en place en début de S2 un semestre de soutien complet (par exemple pour les étudiants qui n'ont pas atteint 8 de moyenne en S1). L'inscription à ce semestre est fortement sollicitée sans toutefois être contraignante et présente à Bordeaux l'avantage pour l'étudiant qui y participe de ne pas être considéré comme redoublant lors de la nouvelle inscription en L1. Les redoublants n'ont pas accès à ce semestre. De l'avis général, le semestre est profitable mais l'enseignement y est délicat voire déroutant pour de jeunes enseignants (problème de passivité et d'assiduité). On y constate aussi beaucoup de défaillances car, dans le pire des cas, l'étudiant sait qu'il pourra redoubler. A Saint-Etienne, les inscrits à ce semestre signent un contrat et peuvent repasser les examens de S1 et passer ceux de S2 pour accéder en seconde année. Ce semestre tremplin facilite aussi les réorientations d'étudiants issus d'autres formations.

Les contrats pédagogiques se développent comme à La Rochelle ou à Bordeaux 1. Ces contrats appelés aussi « série à contrats d'études » octroient à l'élève, qui accepte assiduité, travail, intégration, contact régulier avec ses responsables, un directeur d'études, des enseignants référents motivés et formés, une équipe de formation, un appui pédagogique renforcé. Le contrat est proposé dès le premier cours à l'ensemble des étudiants pour assurer une mixité des profils. Le contrat n'est pas obligatoire y compris pour les redoublants. Environ un tiers des étudiants se dirigent vers ces séries. Beaucoup d'étudiants ne veulent pas un enseignant « sur le dos » toute la journée et n'acceptent pas ce contrat. Ils redoutent la pression, les tests. Ce sont de jeunes adultes qui ne supportent pas de voir leur liberté entravée. Le résultat est probant puisque la série n'enregistre quasiment aucun décrochage même si certains passent en S2 par le semestre rebondir. Pour les responsables de ce programme, le volontariat et la mixité de niveaux sont les deux garanties du succès de cette initiative dont les taux de résultats sont supérieurs de 10 %.

BTS et IUT, en dépit d'effectifs de classe restreints, doivent s'engager aussi dans ces logiques de soutien, d'une part en raison de taux de décrochage qui restent élevés, et d'autre part en raison de leur vocation à attirer de plus en plus de bacheliers professionnels. La ministre en charge de l'enseignement supérieur a proposé une plus grande variété des méthodes pédagogiques, le suivi personnalisé, la prise en charge en amont dès la terminale des étudiants de bacs pros qui souhaitent poursuivre leurs études.

6. Faire percevoir un métier et des compétences derrière des études supérieures et placer l'apprentissage au service du décrocheur.

Beaucoup des décrocheurs identifiés dans les études qualitatives signalent l'absence de sens et de perspectives qu'ils ont ressentie en L1. A quel métier mes études me préparent-elles ? Quelles compétences vais-je acquérir même si je ne

persiste pas dans mon choix professionnel d'origine ou si je suis contraint d'abandonner ? A ces deux questions essentielles pour la très grande majorité des étudiants, l'université s'efforce aujourd'hui d'apporter des réponses, ce qui suppose de vrais bouleversements structurels et culturels.

Pour réussir ses premières années universitaires et ne pas céder à la tentation du décrochage, il faut donc pouvoir associer ce qu'on apprend à un projet, à un métier. Il faut aussi repérer les compétences que l'on acquiert au-delà des savoirs, celles qui manquent ou qu'on ne maîtrise pas bien, celles qui permettront de passer d'un métier à un autre.

Les universités ont développé deux outils principaux de sorte à inscrire leurs formations dans des logiques de compétences et de métiers: le PEC (portefeuille d'expériences et de compétences) et le PPE (projet professionnel de l'étudiant).

Le PPE (projet professionnel de l'étudiant) est mis en place dans quarante universités en L1 ou L2. Il se déroule en six étapes :

- Questionnement personnel sur une formation, un métier
- Travail d'équipe sur le domaine choisi
- Recherche documentaire
- Interview de professionnels
- Synthèse personnelle
- Présentation orale de ses conclusions

A Cergy Pontoise, chaque étudiant de L1 doit, par exemple, réfléchir à un objectif professionnel, décrire l'environnement de ce secteur et son plan de carrière pour parvenir à son objectif.

L'approche par portefeuille de compétences se développe parallèlement au sein des établissements. Il suppose :

- De faire un bilan préalable de ses compétences (de formation, personnelles voire professionnelles)
 - De construire et de faire évoluer son projet
 - De savoir agir et communiquer sur ses compétences et son projet
- Cela permet à l'étudiant de disposer de cet outil à tout moment de son parcours, par exemple pour un stage, un job d'été ou un CV. C'est un outil de valorisation personnelle, de connaissance de soi, ses atouts et ses faiblesses.

Faire du travail étudiant un outil de lutte contre le décrochage

Paradoxalement, le travail étudiant ou parfois même le bénévolat associatif peuvent devenir vite un concurrent et non un allié de la réussite. Plusieurs universités ont perçu ce risque de clivage entre les études et le travail extérieur et proposent de **valoriser les emplois extérieurs** sous forme d'UE à condition qu'un travail académique soit mené autour de cet emploi. C'est le cas notamment à l'Université Paris Est Creteil, dont l'UFR (unité de formation et de recherche) d'économie gestion crédite les emplois étudiants en les réintégrant dans une logique d'enseignement. L'ampleur de l'emploi étudiant peut aussi poser la question de l'intégration et la transformation d'un certain nombre de ces activités au sein de dispositifs d'apprentissage ou d'alternance.

Dans un registre différent mais intéressant en termes de lutte contre le décrochage on notera aussi le travail de Rennes 2 qui **associe chaque licence à un champ professionnel** et à des métiers afin de montrer le sens de ses formations. C'est tout l'enjeu des référentiels de formations qui doivent articuler étroitement savoirs académiques et compétences professionnelles.

On relèvera aussi que si la communication sur le taux d'insertion professionnelle est obligatoire au niveau du master elle ne l'est pas au niveau de la licence (sauf DUT et licence pro) et gagnerait donc à le devenir dans les prochaines années.

Le développement de l'apprentissage dans l'ensemble des formations courtes et longues est une condition de la réussite des bacheliers technologiques et professionnels dans les études supérieures.

Mais, la lutte contre le décrochage implique le développement de l'alternance et de l'apprentissage, à l'université notamment, dès le commencement du cycle supérieur et pas seulement dans une logique d'insertion finale. La crise n'a pas enravé la progression de l'apprentissage au niveau du supérieur (niveaux I, II, et III), qui représente un quart des apprentis contre un cinquième en 2007. De 2001 à 2008, les effectifs enregistrent un accroissement très significatif passant de 53 564 au 31 décembre 2001 à 97 521 (tous établissements confondus) au 31 décembre 2008, soit 81,75% de plus en 7 ans. Si les apprentis confirment leur intérêt pour la préparation du BTS/BTSA (47 250) qui accueille la moitié des effectifs, la progression la plus importante concerne les diplômes de master et de doctorat. En effet, en 2008, 38 950 apprentis étaient inscrits dans ces deux niveaux contre 16 420 en 2001.

Cette progression est encourageante mais le risque existe et nous a été signalé que non seulement la croissance de l'apprentissage dans le supérieur provoque une baisse des offres au niveau scolaire, ce qui serait extrêmement dommageable, mais qu'au niveau supérieur aussi, les bons étudiants privent de contrats des étudiants pour lesquels l'apprentissage revêt un caractère vital. **Il faut d'autant plus surveiller ces évolutions que toutes les études montrent que l'apprentissage apporte une plus-value assez faible pour l'étudiant performant dans sa recherche d'emploi alors qu'à l'inverse elle procure un vrai gain de salaire et d'insertion pour l'étudiant fragile.** L'apprentissage en université s'inscrit davantage dans une logique d'insertion à l'issue de son cursus que dans une logique de lutte contre le décrochage en début de cycle. Du coup,

cela bloque des places pour des étudiants qui se seraient de toute façon insérés au détriment d'étudiants qui en avaient réellement besoin.

Cela dit **l'apprentissage n'est pas une option naturelle pour le décrocheur.** L'apprentissage est souvent le résultat d'un parcours au sein d'une filière plutôt qu'une solution de rattrapage. L'employeur choisit quelqu'un avec un projet pas un décrocheur. D'où l'intérêt du PEC (portefeuille d'expériences et de compétences) décrit plus haut qui inscrit les étudiants dans cette logique plus professionnelle quand bien même elle n'aboutit pas sur de l'alternance ou de l'apprentissage.

Dans ce contexte de « raccrochage », plusieurs universités qui se sont dotés de centres de formation des apprentis (Centre de Formation des Apprentis) ou ont contractualisé avec eux des partenariats, tentent d'utiliser l'apprentissage non pas seulement comme « couronnement » d'un parcours de formation exemplaire mais comme remède à des lacunes de formations théoriques.

L'Université Paris Est Creteil organise par exemple avec le CFA Descartes Marne la Vallée un second semestre de réorientation pour les étudiants décrocheurs. L'idée est de leur permettre avant de repartir dans une formation courte de ne pas perdre le second semestre et d'en profiter pour découvrir le monde de l'entreprise à travers un stage d'immersion et des modules de renforcement pédagogique. A l'issue de ces « formations-passerelles » l'entreprise qui a accueilli le stagiaire peut décider de poursuivre l'expérience en proposant un contrat d'apprentissage.

Quelle que soit la formule, l'offre d'apprentissage au sein de l'université doit se développer, se généraliser à l'ensemble des disciplines et se valoriser. A cet égard, il est regrettable qu'il existe rarement un service commun et pluridisciplinaire « apprentissage » au sein de l'organigramme des universités, ou alors il est regroupé avec la formation continue ce qui n'est pas le plus efficace.

7. La lutte contre le décrochage suppose plus largement une réflexion sur la gestion du temps d'étude.

Le système LMD offre des résultats contrastés du point de vue du soutien aux étudiants avec **parfois trop de souplesse et parfois pas assez.**

En L1, la question de l'opportunité du passage dans le semestre suivant malgré un semestre non validé est par exemple posée. D'ailleurs du point de vue des statistiques, il faut distinguer le taux de succès en L1 qui signifie qu'un étudiant a validé son S1 et son S2 du taux de passage en L2 qui ne signifie pas nécessairement que les 2 semestres ont été validés. Cette mécanique peut certes encourager certains étudiants à persévérer mais cela peut aussi entraîner une charge de travail considérable surtout si les examens ont lieu à peu près en même temps lors du semestre suivant. Le cas est aussi possible d'un étudiant qui ne valide pas son S1, valide son S2 et passe en L2 tout en devant reprendre tout ou partie des UE de S1. Autant dire que **cette souplesse peut devenir un piège diabolique pour les étudiants qui se retrouvent avec une multitude de cours et de contrôles.** Et ce qui devait constituer un outil de lutte contre le décrochage en devient un facteur aggravant. **Il serait en tous cas préférable de conditionner le passage au semestre suivant malgré un échec à une obligation d'assiduité et de participation à des modules de soutien dans le cadre d'un contrat.**

La question des crédits transférables est posée de même que celle des compensations de notes. Avec le système de compensations, on peut passer de L1 en L2 avec des notes faibles dans les disciplines majeures et des notes élevées dans les disciplines transversales. Le passage en L2 s'en trouve facilité mais l'étudiant est progressivement rattrapé par ses lacunes dans les matières essentielles de sa licence. Il n'est pas possible ni souhaitable d'imaginer une réglementation nationale de ses pratiques de transferts de crédits et de compensations. Cela irait à l'inverse du LMD et de l'autonomie. **En revanche, le nouvel arrêté licence pourrait explicitement permettre d'associer cette souplesse de transferts de crédits et de compensations à la participation à des modules de soutien.** Il pourrait ainsi permettre d'interdire le passage en S2 à l'étudiant qui n'aurait pas validé son S1 sauf à une inscription dans un module de soutien ou une inscription dans un semestre « rebond ».

Trop souple, le LMD, tel qu'il est appliqué, est aussi parfois trop rigide en France. Ce constat est d'autant plus paradoxal que le LMD était censé offrir grâce aux ECTS la flexibilité nécessaire. Le 3/5/8 quand il est devenu LMD avait pour but de s'affranchir du nombre d'années, d'offrir la liberté de gérer les rythmes différemment. Or, la marche forcée d'une année à l'autre est encore la règle et ne s'accommode pas avec une partie du nouveau public universitaire, soit qu'il travaille en parallèle, soit qu'il éprouve des difficultés à suivre le rythme imposé, soit les deux à la fois. La plupart des étudiants sont aujourd'hui des « part time students » alors qu'on raisonne encore aussi bien en offre qu'en évaluation en « full time students » avec un parcours de licence idéal en trois ans.

La logique profonde du LMD devrait amener les établissements à revenir à davantage de flexibilité et imaginer par exemple des contrats ou des cycles plus spécifiques et plus individualisés de trois à cinq ans. Les bourses vont d'ailleurs de trois à cinq ans en termes de réussite souhaitée et plusieurs pays européens offrent plus de flexibilité sur la durée de la licence. Il serait possible, en particulier, de tester des L1 en deux ans sous forme de contrats d'études. Aux Pays-Bas et en Angleterre, on trouve même des semestres divisés en deux parties. Au Canada, la première année est très souvent à la carte alors que ces pratiques, même quand elles sont proposées (Bordeaux 1 par exemple) demeurent très marginales.

De tels montages auraient en définitive le même coût mais sans doute avec de meilleurs résultats académiques. Il y aurait différentes sortes de parcours selon ses objectifs, ses capacités, le fait qu'on doive travailler à côté ou non.

8. Le contrôle des connaissances au service de la réussite : de l'évaluation sanction à l'évaluation repère

L'amélioration des modalités de contrôle des connaissances en particulier à travers le développement du contrôle continu des connaissances impacte la réussite en licence à plusieurs niveaux :

- **Inciter l'étudiant à produire un travail régulier tout au long du semestre et en définitive rapprocher son rythme de travail de celui qui était le sien en lycée.** Le manque de travail personnel est l'une des causes majeures de l'échec en licence et à l'inverse l'une des causes principales du succès des formations courtes. La licence représente au mieux 500 heures de cours par an alors que les IUT et les BTS sont proches du calendrier scolaire avec jusqu'à 1000 heures annuelles. Les moins préparés des étudiants ne savent pas gérer ce temps libre qui devient vite un piège. « Le jeudi midi, j'étais en week-end », rapporte un décrocheur. Trop peu d'étudiants savent qu'à côté des cours et des Travaux Dirigés il faut aussi préparer, chercher, réviser. Le parcours d'études est trop souvent subi et borné au mieux à du présentiel au lieu d'être préparé et assumé. La pratique des « colles » tend ainsi à se développer. L'UFR (unité de formation et de recherche) d'économie de Toulouse pratique ainsi chaque vendredi ou samedi matin une séquence de colles pour tous les étudiants. Paris 7 pratique aussi ce type d'évaluations pour stimuler les étudiants et repérer les plus faibles comme les plus forts.
- **Permettre à l'étudiant de se sécuriser** en moyennant ces résultats et lui reconnaître ainsi des droits à l'erreur et au rattrapage tout au long du semestre. L'idée est d'éviter que les examens finaux restent des couperets et des facteurs de stress importants. Cela suppose évidemment un écart qui ne soit pas trop fort entre les coefficients et un nombre suffisant de notes.
- Permettre aux équipes pédagogiques et administratives **le repérage des étudiants en difficulté** afin de leur proposer une aide personnalisée. A cet égard, les premiers contrôles de connaissance doivent venir le plus tôt possible dans le semestre s'ils n'ont pas été précédés de tests de positionnement lors de la prérentrée.

- Permettre à l'étudiant de mesurer en permanence son niveau et donc les efforts à fournir ou les soutiens à demander.
- Permettre d'étirer les périodes d'enseignement.
- Compléter les contrôles d'assiduité. Le contrôle d'assiduité constitue aussi un outil de repérage important. Mais le contrôle d'assiduité en Travaux Dirigés par la liste d'appel est une pratique très inégale bien qu'il soit souhaité par les étudiants eux-mêmes, déphasés par la différence entre l'environnement lycéen et l'environnement universitaire. Tous les cas de figure existent, des plus sévères (non validation d'une UE en cas d'absences répétées) jusqu'aux plus laxistes (refus de chargés de Travaux Dirigés de « jouer aux gardes-chiourmes »). Dans plusieurs UFR (unités de formation et de recherche) visitées, la conséquence d'absences répétées n'est pas nécessairement une sanction mais la convocation à un entretien avec le SUIO et la mise en place de modules de réorientations. Le contrôle continu des connaissances est à sa manière une bonne réponse aux questions d'assiduité.
- **Permettre aux étudiants boursiers de s'inscrire dans des logiques de contrat.** A cet égard, nous avons constaté que le boursier dispose d'un minimum de crédits ECTS à produire en L2 mais pas en L1. On pourrait donc aligner les exigences pour éviter certaines situations de boursiers « fantômes » de L1.

L'évaluation en continue doit à l'inverse relever deux exigences :

- Assurer l'égalité entre les étudiants
- Pouvoir faire face à des masses importantes

Les universités ont beaucoup avancé dans le développement du contrôle continu jusqu'à le rendre intégral comme en Avignon mais **l'inscription de ce principe**

dans le référentiel national serait opportun. Les IUT pratiquent d'ailleurs le contrôle continu intégral depuis très longtemps pour permettre un travail régulier et la mise en place de politiques de soutien. Il est vrai que le contrôle continu suppose que l'enseignant planifie davantage son travail, l'organise différemment et c'est donc au total une charge de travail accrue. A Valenciennes, les examens terminaux ne sont utilisés que comme sessions de rattrapage. A Bordeaux 1, le contrôle continu est intégral en L1 ce qui signifie que l'examen final n'est qu'une autre comme les autres. La différence n'est pas le poids de la note de l'examen final mais le caractère généraliste et « bilan » de cette dernière épreuve. Les épreuves de rattrapage ont été supprimées, ce qui permet une meilleure répartition des enseignements tout au long du semestre. 5 % à 10 % d'augmentation du taux de réussite au semestre a pu être constaté. Les sessions de rattrapage ne sont utiles que pour une petite minorité d'élèves et même en cas de succès la plupart échouent ensuite en S2. Or l'organisation des sessions de rattrapage représente un travail administratif très important et raccourcit considérablement le S2 au lieu qu'il puisse être utilisé de manière plus optimale pour les étudiants, notamment pour son travail personnel et l'assimilation des enseignements. Le gain pour l'étudiant des sessions de rattrapage est donc très limité voire négatif d'un point de vue global.

Les modes de notation peuvent aussi constituer un encouragement important à la réussite. L'UFR (unité de formation et de recherche) de sciences de Valenciennes a par exemple décidé de ne retenir que la seconde note de partiels si celle-ci est supérieure à la première. Des modulations par coefficients d'autant plus élevés que l'on progresse dans le semestre seraient aussi de nature à limiter les découragements et les décrochages liés aux premières notes.

Enfin, deux scénarii de travail mériteraient une analyse plus approfondie. D'une part, la **numérisation d'exercices d'auto-évaluation** pour chaque niveau et disciplines de la licence, d'autre part, l'assouplissement temporel voire **l'externalisation progressive de certaines évaluations**, soit en complément des évaluations internes, soit en alternative.

De la même manière qu'il est possible de passer et de repasser autant de fois que souhaité des évaluations très sérieuses et reconnues comme le TOEIC (ou le permis de conduire), il pourrait être envisageable d'utiliser des méthodes similaires en L1 pour certains contrôles de connaissances universitaires, et de les mutualiser. Reste évidemment à faire admettre au préalable le principe d'une certaine standardisation des connaissances nécessaires au niveau L1, la mise en place plus fréquente d'évaluations par Questionnaires à Choix Multiples, du croisement de ces dernières avec des logiques de compétences. Cela faciliterait en tous cas la gestion des crédits transférables et les validations de semestres. Au lieu d'attendre plusieurs mois pour tenter de valider un UE d'un semestre non validé, l'étudiant pourrait le repasser plusieurs fois si nécessaire dans un centre d'examens mutualisé. Les cours qui ne font pas l'objet de Travaux Dirigés, comme en droit, et qui doivent être souvent validés par de fastidieux oraux feraient l'objet d'évaluations par Questionnaires à Choix Multiples. Au-delà de l'exemple de cette externalisation de l'évaluation elle-même, il s'agit aussi de montrer que l'université ne pourra pas conserver des modes de production de formation « artisanaux » tout en devant faire face à des défis liés à des gestions de grand nombre qui relèvent de l'« industrialisation ».

9. La lutte contre le décrochage universitaire suppose une rénovation des modes de transmission des savoirs



La transmission des savoirs et son influence sur le décrochage est avérée. Une étude récente menée par Evelyne Janeau à Grenoble montre que la mauvaise qualité des liens étudiants/enseignants est l'une des principales raisons d'abandon évoquée par les décrocheurs. Tout progrès souhaitable dans ce domaine se heurte d'abord à une logique de moyens, sauf à mettre en cause quelques tabous universitaires comme la pratique parfois exagérée du cours en amphitheâtre dans certaines filières ou le respect d'une offre disciplinaire étendue et parfois momifiée pour des raisons purement liées à la présence de tel enseignant-chercheur. Comment personnaliser davantage la transmission du savoir en

sciences juridiques quand par exemple 2 matières sur 10 seulement font l'objet de Travaux Dirigés ? Cela veut dire 8 matières dans lesquelles sauf exception, la prise de parole ou l'échange auront été quasiment impossibles. Pour ce qui concerne les Travaux Dirigés eux-mêmes, le nombre de leurs participants et leur faible nombre par semestre les rend également très perfectibles. Du point de vue du décrochage, il est par exemple regrettable que l'exposé en commun soit encore une exception. **Le travail collectif en L1 permettrait pourtant de rompre l'isolement, d'apprendre le travail en équipe.** Quant à la pratique de l'oral, elle reste marginale aussi bien en période de formation qu'en période d'évaluation.

La transmission des savoirs, la pédagogie n'est pas non plus un pré requis demandé aux enseignants. A la différence de très nombreux pays étrangers, nos chargés de Travaux Dirigés, nos maîtres de conférences, nos professeurs sont supposés se former sur le tas et dans la mesure de leurs capacités personnelles. Les SIES ont été supprimés pour laisser libre cours aux initiatives locales. Les Pres, l'intégration des IUFM offrent des potentialités pour investir ce champ de formation. L'Université Paris Est Creteil a mis en place un département Innovations pédagogiques très actif. Paris Descartes souhaiterait aussi pouvoir dégager sous forme de décharge du temps de formation pour les jeunes maîtres de conférences de même que l'on peut obtenir des décharges pour approfondir ses sujets de recherche. Les formations de doctorants doivent aussi montrer une capacité à enseigner. Les auditions menées nous laissent penser qu'une demande existe pour peu que les formations prennent un caractère très concret et très opérationnel. Le « pédagogisme » suscite une vraie crainte. L'Université de Montréal est une des plus actives sur le sujet de la formation des jeunes enseignants. Elle met en place une politique active de formation des jeunes enseignants avec pour objectif non seulement une grande qualité de l'offre pédagogique mais aussi une harmonisation des pratiques enseignantes. Guide des enseignants, répertoire pédagogique, ateliers et conférences de stratégies et d'approches pédagogiques, conseils individuels sont proposés aux nouveaux enseignants.

Les ateliers ont par exemple les thèmes suivants :

- Comment gérer une classe ?
- Comment responsabiliser les étudiants de premier cycle ?
- Quelle stratégie d'enseignement ?
- Quelles méthodes d'évaluation pour que l'étudiant perçoive mieux le lien entre l'enseignement, l'évaluation et les objectifs ?
- Comment définir les apprentissages ?
- Comment élaborer son plan de cours ?
- Comment préparer un exposé magistral dynamique ?

Des références en ligne de méthodes de cours et d'encadrement des étudiants sont aussi proposées. Des « autolists », des « autotests » et des « quizz » permettent des repérages anticipés pour chaque étudiant ainsi que des plans de travail pour chaque trimestre pour que l'étudiant se sente moins perdu à l'arrivée à l'université (« évaluation formative »). L'université de Strasbourg est pionnière sur ces évaluations en ligne ou plutôt des auto évaluations sous forme de Questionnaires à Choix Multiples avec un effort particulier sur les primo arrivants. Elle fournit aussi une « valise de connaissance » numérique composée de supports pédagogiques, de Questionnaires à Choix Multiples, de cours, d'exercices, d'annales. Une expérience « Réussite en ligne » a aussi été lancée.

Ces techniques de « mentorat » permettent de dépasser le seul apprentissage informel né soit de sa propre expérience ou de discussions avec des collègues mais surtout de permettre une harmonisation des techniques par le haut à l'échelle de l'ensemble de l'offre de formation.

Ce travail de formation des enseignants aboutit nécessairement ensuite à **l'évaluation de leurs enseignements**. Or, cette pratique suscite encore beaucoup de réticences de la part des équipes enseignantes en dépit de son caractère maintenant obligatoire et des premières évaluations de l'AERS. Le Président de cette dernière le confirmait dans un entretien à l'AEF. « Les enseignants craignent que cette évaluation soit utilisée comme un outil de contrôle sur leur travail, comme cela arrive par exemple dans certains établissements espagnols ou

américains. Cette peur est compréhensible, mais pas justifiée, car la situation n'est pas du tout la même en France. Il ne s'agit pas de noter les enseignants mais d'améliorer la qualité et l'efficacité des enseignements. Il peut s'agir de remarquer la non cohérence entre cours et Travaux Dirigés, révélatrice de l'absence d'une réelle équipe pédagogique et d'éviter les cas extrêmes d'enseignants qui ne changeraient pas le contenu de leurs cours pendant 15 ans. En fait, lorsque cette évaluation est mise en place, on constate généralement qu'après quelques années, tout le monde, enseignants comme étudiants, ressent positivement les choses ».

Ce qui est la règle en recherche ne l'est pas encore en formation, c'est un fait. Certes, des expériences se développent mais il faut de toute façon distinguer celles (souvent enclenchées au niveau central) qui n'aboutissent in fine à aucun changement et celles (prises en charge au niveau des formations) qui peuvent réellement aboutir à des améliorations individuelles et collectives régulières. À Paris 6, toute licence fait l'objet d'une évaluation, y compris en terme d'insertion professionnelle. Un conseil de perfectionnement va être intégré à toutes les formations au niveau de la mention. Paris 11 s'est également engagée dans la généralisation de l'évaluation de ses formations, avec la création d'un groupe de pilotage, des cellules « Évaluation » dans chaque composante et l'acquisition d'un logiciel d'enquêtes informatisées. On pourrait aussi imaginer non seulement des évaluations ex post mais aussi en milieu de semestre pour permettre des infléchissements. Un « prix » du ministère pourrait montrer l'engagement ministériel à cette cause de la formation et de la pratique pédagogique. Des valorisations locales sont également envisageables même si elles apparaîtraient pour certains contraires aux traditions.

Malgré la démocratisation de l'université et l'arrivée massive de nouveaux étudiants, la transmission des savoirs comme son évaluation abordée plus haut conserve une forme très artisanale. Là aussi, une « industrialisation » est un horizon indépassable. Or, les technologies nouvelles peinent non pas à pénétrer l'université dont les systèmes d'information se professionnalisent chaque jour davantage sous l'effet de la LRU (loi sur l'autonomie et la responsabilité des universités) mais à pénétrer le champ de la transmission du savoir et de l'offre de

formation. En dehors de quelques foyers d'innovation, les ressources pédagogiques numérisées, les plans de cours en ligne, les podcasts de cours, les cours en amphi consacrés à un point précis du cours sachant que l'ensemble a pu être assimilé en ligne sont encore des pratiques marginales, même si l'on excepte les cours en ligne en développement important. Entre l'inexpérience ou la surcharge de travail des uns et le culte de la propriété intellectuelle des autres, la pédagogie numérique avance trop lentement dans l'université française, alors même qu'elle constituerait un des outils les plus adaptés au décrochage universitaire et plus largement aux profils plus nomades des étudiants d'aujourd'hui et de demain.

10. La lutte contre le décrochage universitaire interpelle la question du statut des enseignants

Chacun le reconnaît. L'enseignant-chercheur est d'abord un chercheur-enseignant ou en tous cas il aspire à l'être ou à le devenir. Quant au fameux classement de Shanghai, il reconnaît le nombre de prix Nobel ou de publications, pas le nombre de tuteurs ou d'enseignants-référents ! Le tropisme « recherche » de nos universités reste puissant et n'ira pas en diminuant, c'est une évidence. On aurait aimé avoir la même intensité de réflexion et de concurrence sur le plan Licence que sur les récentes compétitions Labex ou Idex.

Ce constat d'une université d'abord tournée vers son activité de recherche n'est évidemment pas neutre du point de vue du décrochage universitaire et de la réussite en licence. L'idée n'est surtout pas de déshabiller Paul pour habiller Pierre, c'est-à-dire de basculer d'un tropisme « recherche » vers un tropisme « pédagogie/soutien ». Si tant ait que cela soit possible, cela ne serait pas souhaitable. La France a besoin d'une recherche forte et entend bien que ses universités maintiennent voire développent leurs positions dans ce domaine. En revanche, nous devons aussi augmenter le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur et cet objectif passe par l'amélioration de la réussite en licence des

étudiants et l'amélioration de la carrière de ceux qui y contribuent ou souhaiteraient davantage y contribuer.

Les outils de reconnaissance de la fonction formation existent aujourd'hui aussi bien au sein des universités qu'au Conseil National des Universités. Depuis 1989, les performances pédagogiques sont intégrées par le Conseil National des Universités à côté des travaux scientifiques, et en théorie, aucune de ses sections n'accepte de candidats sans expériences pratiques. Dans la réalité, nos auditions nous ont confirmé qu'il y avait encore loin de la réalité à la pratique. Le recrutement du Conseil National des Universités est de plus en plus exigeant en recherche, ce qui n'est pas anormal mais la même exigence ne semble pas de mise pour la formation. La recherche est clairement objectivée mais pas la pédagogie. Par exemple, si le Conseil National des Universités demande une attestation d'enseignement, celle-ci n'est pas formalisée. Une fiche standard plus explicite serait préférable et montrerait le sérieux de l'expertise. En matière de promotions, c'est donc l'université qui peut donc aujourd'hui corriger cette tendance en valorisant dans le cadre de sa politique de promotions l'investissement dans la formation. Avec le risque, si le Conseil National des Universités ne fait pas d'effort pour réformer ses pratiques, que les promotions universités soient moins valorisées, ce qui se murmure parfois.

En même temps, il est rassurant de savoir qu'ici ou là dans un conseil d'administration un choix de promotion a été inversé pour prendre en compte l'investissement pédagogique d'un candidat, que telle ou telle section du Conseil National des Universités en a fait aussi une règle commune, que nouveaux conseils issus de la LRU (loi sur l'autonomie et la responsabilité des universités) ont décidé de fortes revalorisations des primes de responsabilités pédagogiques (PRP). Les choses bougent. Et dans le bon sens. Sans doute, **une transparence et une publicité plus forte** de l'ensemble de ses choix dans les sections du Conseil National des Universités comme dans les instances universitaires viendraient renforcer et encourager ces pratiques émergentes.

Une autre proposition, déjà abordée dans le Rapport Schwarz, consisterait dans la mise en place, sur le modèle des HDR (habilitations à diriger des recherches), de HDF (habilitations à diriger des formations) à destination de maîtres de conférences largement investis dans la formation et la pédagogie.

S'agissant non plus des promotions de carrières mais de la répartition des heures et de leur rémunération, le décret d'avril 2009 permet des modalités de service moins rigides pour les enseignants. Le nouveau référentiel enseignant permet lui de mieux organiser et valoriser les investissements des enseignants-chercheurs dans les domaines autres que ceux de la recherche. Les stages, le tutorat, les TIC n'étaient pas reconnues précédemment dans les charges de service. Le jeune maître de conférences peut se consacrer davantage à la recherche et, s'il le veut, plus à la formation en seconde partie de carrière. Certains établissements souhaitent aller encore plus loin dans les modulations de services. Lyon 1 conditionne allègement des charges de formation contre une formation méthodologique et nous l'avons signalé plus haut Paris V envisage une action identique. Plusieurs exemples de concrets de revalorisation des PRP (primes de responsabilité pédagogique) nous ont été cités même si les montants nous semblent encore modestes en comparaison avec les primes d'excellence scientifique. Enfin, le temps passé est une chose, le lieu de formation en est une autre et la considération retrouvée pour la formation et la réussite en licence passerait aussi sans doute par l'enseignement de davantage de professeurs chevronnés en licence. La règle, c'est en premier cycle, les ATER, les PRAG (professeurs arégés du secondaire) et les vacataires, en master et doctorat les maîtres de conférences et les professeurs.

En même temps, la difficulté à concilier les exigences de la recherche et celles de la formation reste forte pour les gouvernances d'établissement et d'UFR (unité de formation et de recherche) comme pour les enseignants-chercheurs. Au total, si l'on excepte les enseignants du second degré et les enseignants associés, 70 % des enseignants de l'université partagent leur temps entre recherche et formation. Pour être certaine de ne pas faire d'erreur de « casting », certaines universités

envisagent du coup de ne consolider leurs nouveaux maîtres de conférences dans le statut d'enseignant-chercheur qu'au terme d'une période d'essai de cinq ans.

Le vivier des personnels du second degré en fonction dans l'enseignement supérieur dont pour moitié les PRAG (professeurs agrégés du secondaire) (14,7 % des effectifs) permet en partie de résoudre cette délicate équation. Néanmoins, cette catégorie d'enseignants très qualifiés mais non chercheurs ne constitue pas une force d'appoint dans l'ensemble des disciplines. Les PRAG (professeurs agrégés du secondaire) sont majoritairement en lettres-SHS (5095), en sciences économiques (516), en sciences (998). Les UFR (unités de formation et de recherche) de psychologie ou de sciences juridiques par exemple ne bénéficient pas ou faiblement de cette ressource alors même que les besoins en enseignement de licence sont majeurs. **La question d'un statut proche de celui du «teaching professors » c'est-à-dire celui d'un enseignant non chercheur, mérite d'être posée à la fois pour prendre à bras le corps la question de la réussite en licence dans les disciplines qui n'ont pas de PRAG (professeurs agrégés du secondaire) et pourquoi pas comme piste plus générale pour solidifier le statut des PRAG (professeurs agrégés du secondaire).** La loi permet tout à fait la création de ces contrats à temps plein d'enseignement. Ce nouveau statut pourrait intégrer responsabilités administratives et responsabilités pédagogiques. Sur les 10 000 docteurs annuels, 2 000 environ deviennent maître de conférences. Beaucoup des docteurs choisissent des carrières non universitaires et cette diversification est heureuse. Mais une partie d'entre eux pourrait constituer un vivier de ces nouveaux « teaching professors ».

11. Les allocations nationales de moyens doivent continuer d'accompagner la réussite en licence.

Les leviers de politique publique existent aujourd'hui à travers le contrat et les allocations de moyens. Le système d'allocations sympa a succédé au système San Remo. Ce dernier, en favorisant une culture de la quantité aux dépens de la

qualité, a eu sa responsabilité dans l'augmentation du décrochage universitaire. Il a donné de mauvaises habitudes même si les universités étaient de toute façon sous-dotées financièrement.

Le nouveau modèle d'allocations des moyens mis en œuvre pour le calcul de la subvention de fonctionnement des universités répartit des emplois et des crédits à proportion de l'activité et de la performance des universités dans le domaine de la formation et aussi de la recherche. La part activité représente 80 % des moyens répartis et la part performance 20 %.

Pour l'activité, le nouveau modèle prend maintenant en compte le nombre d'étudiants présents aux examens de licence et de masters et non plus les inscrits administratifs et pondère en fonction du nombre de boursiers et selon la discipline.

Pour la performance, le taux de réussite en licence est pondéré par la « valeur ajoutée à la réussite en licence », c'est-à-dire l'appréciation de ce taux de réussite au regard des publics de chaque université et de leurs éventuelles difficultés initiales. La valeur ajoutée d'un établissement se définit comme l'écart entre le « taux réel de réussite » et le « taux simulé de réussite ». On retrouve bien dans les critères pris en compte, les indicateurs déjà signalés de publics fragiles :

- sexe
- origine socio professionnelle
- série du baccalauréat
- âge d'obtention, « en retard d'un an », « de deux ans »
- ancienneté d'obtention du baccalauréat
- groupe disciplinaire d'inscription

Les parcours et résultats sont suivis pendant 3 années consécutives et à l'avenir, les indicateurs de « valeur ajoutée » devraient évoluer avec la prise en compte des cotations relatives (A, B, C) des formations par l'AERS.

Le nouveau modèle inclut aussi les crédits du Plan Licence à partir du nombre de bacheliers en L1 avec pondération par le retard scolaire au baccalauréat, du nombre d'étudiants en L2 et de la qualité du projet « réussite en licence » de l'université.

Il est trop tôt pour porter un jugement sur les effets du nouveau système sur les politiques d'établissements d'autant que pour les premières années de mise en place, une logique de progressivité par rapport aux dotations passées a été respectée avec un excédent d'initialisation pour les établissements qui auraient vu leurs dotations diminuer et un plafond de hausse possible de 12 % pour les établissements dans la situation inverse. En pratique, en 2010, toutes les universités ont vu leurs moyens augmenter ce qui a limité les effets d'incitation.

L'approche par plus value est clairement utile et permet de démasquer les stratégies d'évitement. Néanmoins les universités les plus impliquées ne trouvent pas les indicateurs suffisamment motivants. Elles estiment que le système est resté beaucoup trop forfaitaire et égalitaire.

Il existe aussi, au moins dans l'immédiat, un décalage entre l'investissement et les résultats même si le Plan réussir en licence prend en compte les efforts engagés et pas seulement le résultat. Les universités jugent aussi que l'investissement dans le Plan réussir en licence n'est pas vraiment reconnu.

Ce qui est sûr est que le nouveau système d'allocation ainsi que le contrat permet de renforcer l'« effet prime » au sein des universités. Les leviers de politique publique existent. Même si l'évaluation de la recherche est beaucoup mieux admise, y compris les suppressions de dotations pour les laboratoires les moins productifs.

On notera cependant que la performance en licence n'est pas prise en compte au même niveau qu'au master (5 % en L et 20 % en M). Nous recommandons un rapprochement progressif des performances des deux niveaux.

On peut également penser que la première année de licence pourrait faire l'objet d'une prise en compte différenciée de même que les efforts dispensés en termes d'**apprentissage**.

On pourrait aussi imaginer un indicateur qui parte du **couple licence- recherche** pour aider les universités qui tentent de concilier l'excellence sur ces deux aspects.

On pourrait aussi imaginer que les dotations de performance intègre mieux les UFR (unités de formation et de recherche) en **concurrence** avec l'environnement extérieur, comme les sciences ou l'économie gestion, celles qui ne le sont pas comme le droit, celles qui souffrent d'être des UFR (unités de formation et de recherche) de relégation..

Le nouveau modèle est intéressant aussi en ce qu'il permet aux établissements de se comparer et d'évaluer leurs progrès en toute transparence. Dans la même logique, les évaluations des formations par l'AERS constituent un puissant moyen de levier sur la qualité des formations, d'autant qu'elles portent maintenant non seulement sur les disciplines mais aussi sur les compétences transversales à acquérir et les pratiques innovantes en matière de pédagogie et d'évaluation.

L'évaluation menée par l'agence vise à mesurer les capacités de chaque établissement en matière de licence :

- ses orientations stratégiques relatives au cursus licence
- ses dispositifs mis en œuvre afin de contribuer à la réussite en licence
- la pertinence de son offre compte tenu du potentiel de l'établissement et de son environnement : bassin de recrutement, contexte de l'enseignement supérieur régional et environnement socio-économique
- -sa démarche qualité de la pédagogie en licence

Quatre critères sont appliqués :

- Projet pédagogique : Appréciation de la cohérence et de l'équilibre du projet pédagogique ainsi que de la progressivité de l'acquisition des compétences et des connaissances.
- Dispositifs d'aide à la réussite : appréciation de la variété et de l'effectivité des dispositifs d'aide à la réussite mis en place par l'équipe pédagogique et par l'établissement.
- Insertion professionnelle et poursuite des études choisies : Appréciation des dispositifs de préparation à la poursuite des études, d'ouverture vers le monde professionnel et du suivi du devenir des étudiants.
- Pilotage de la licence : Appréciation de la composition et du fonctionnement de l'équipe pédagogique ainsi que de la manière dont elle améliore le pilotage de sa formation par l'analyse et la prise en compte des différentes informations recueillies dont l'évaluation des enseignements par les étudiants.

On s'interrogera simplement sur le caractère globalisant de notre système d'habilitation. Il est lié à l'évaluation mais celle-ci n'est pas différenciée selon LMD. Or, schématiquement, le L c'est une population hétérogène, le M c'est l'attractivité, le D c'est l'excellence. On doit donc s'efforcer de mesurer la performance différemment et d'allouer différemment aussi. Aujourd'hui on reste dans une logique de blocs avec un tropisme qui fait qu'on regarde surtout M et D et pas assez le L. On pourrait d'ailleurs imaginer d'avoir d'autres évaluateurs, d'autres « habilitateurs » et un autre « timing » pour le niveau L.

12. La lutte contre le décrochage universitaire suppose des dispositifs de réorientation performants

Toute une vie ne peut se jouer entre 18 et 22 ans sur la base d'une mauvaise décision d'orientation initiale. Le droit à l'échec existe aussi pour l'étudiant, le droit à changer d'avis aussi. La France n'aime pas l'échec contrairement aux Etats-Unis mais les choses changent. Plusieurs grandes entreprises françaises commencent à capitaliser autour du management de l'échec. Essayer de comprendre pourquoi quelque chose n'a pas marché pour en tirer des leçons

positives pour le développement à venir. C'est ce qu'il faut faire aussi pour l'orientation.

Les dispositifs de réussite en licence ne pourront jamais venir à bout de toutes les difficultés rencontrées par un étudiant et l'orientation aura toujours ses failles quels que soient les progrès qui seront réalisés, notamment pour une inscription initiale plus adaptée des bacheliers technologiques et professionnels. **La réorientation est donc un sujet essentiel si l'on veut réduire le taux de décrochage ou tout simplement en atténuer les effets sur la vie professionnelle future. L'idée est donc bien de construire un premier cycle très fluide avec un pilotage des parcours au sein de la carte des formations au plus près du terrain, de dresser des passerelles multiples au sein du système et du système vers l'emploi.**

Le système français a cette force d'être extrêmement morcelé (cf. tableau ci-dessous).

	IUT	STS	CPGE	Universités
Effectifs étudiants total	118	234	80	1 809
Première année	49	114	39	220
industriel	21	38		
tertiaire	28	76		

Nous avons vu que cette diversité était sans doute à l'origine d'un taux de décrochage plus faible que dans les autres pays de l'OCDE. En même temps, cette diversité est une faiblesse si elle reste synonyme de cloisonnement et si les étudiants restent livrés à eux-mêmes dans leur parcours au sein de ces différentes formations. En théorie, la diversité de notre enseignement supérieur devrait être un atout non seulement pour construire son parcours marche après marche mais surtout pour être en mesure de rattraper et corriger une erreur d'orientation. En pratique, la fragmentation et surtout l'étanchéité entre les différentes formations

est forte et ne permet pas facilement de naviguer de l'une à l'autre en toute sérénité.

De fait, les dispositifs de réorientation sont souvent les « parents pauvres » du Plan réussir en licence. C'est en tous cas ce qu'avait pu observer l'IGAENR dans son évaluation du printemps 2010. Pourtant, ils doivent figurer dans le contrat d'établissement et pourraient apparaître dans les habilitations de diplôme et être inscrit aussi dans l'arrêté licence. Assez logiquement les universités ont d'abord mis l'accent sur l'aide à la réussite académique, sur l'insertion de leurs diplômés. Il s'agissait en priorité de tout mettre en œuvre pour que l'étudiant surmonte ses difficultés avant de décider qu'une réorientation était sans doute préférable. On peut aussi admettre qu'en dehors des réorientations « infra université », elles mêmes freinées par de solides étanchéités facultaires, la question de la réorientation ne soit pas un sujet prioritaire pour l'établissement. Pourquoi dépenser temps et argent pour mettre en place des dispositifs qui ne bénéficieront pas à l'université mais à d'autres structures, méconnues voire concurrentes ? L'infra universitaire n'est effectivement pas très élevée. A Toulouse 1 en 2010-2011, sur 1 883 primo inscrits, seulement 60 réorientations intérieures à l'université ont été observées en fin de L1.

La question de la réorientation se pose de deux façons :

- **la réorientation au sein de l'enseignement supérieur**
- **la décision d'aller vers l'emploi le plus vite possible**

Dans le premier cas, nous sommes en présence d'un étudiant en décrochage mais qui n'a pas totalement rompu le lien avec son université. Il est en échec sur son orientation initiale mais est en situation de réussir dans une autre formation, au sein de son université ou dans un autre établissement. L'idée est de dédramatiser la situation, de le convaincre de la faisabilité de cette réorientation et de l'accompagner, de le convaincre que la qualification et le diplôme protègent, quand bien même le parcours dans l'enseignement supérieur sera erratique et difficile, en tous cas moins linéaire que prévu. Le défi est d'autant moins insurmontable que toutes les études montrent que la décision de décrocher n'est

jamais une décision soudaine. Il s'agit plutôt d'un délitement progressif des liens avec l'établissement. Cela veut dire que cela laisse du temps pour une prise en charge.

Les possibilités de réorientation sont effectivement nombreuses pour un étudiant:

- au sein de l'université ou dans le L1 d'une autre université
- DUT
- BTS public ou privé, en contrat de professionnalisation ou par apprentissage.
- DCG, classe de mise à niveau (MAN)
- Année préparatoire aux études paramédicales et sociales
- Formations dépendant des chambres de commerce
- Préparation aux concours des écoles du secteur paramédical et social
- Concours administratifs B ou C
- Formation AFPA
- CNAM avec solutions d'apprentissages

Même s'ils restent encore limités, la mission a pu, au cours de ses visites de terrain, observer plusieurs dispositifs intéressants de réorientation infra enseignement supérieur et en particulier de préparation à la réorientation. Par leurs modalités souvent innovantes mais aussi perfectibles, ils permettent d'esquisser le « portrait-robot » de ce qui pourrait figurer un dispositif de réorientation performant.

On remarquera aussi que si les universités sont des points de sorties fréquents étant donné les taux d'échec aux examens, elles sont aussi des points d'accueil au sein de parcours de moins en moins monolithiques et commencent à s'en apercevoir. Les recalés des études médicales mais aussi ceux des classes prépas

scientifiques, littéraires ou commerciales bénéficient dans plusieurs universités de cellules d'accueil spécifiques.

Nous ne reviendrons pas sur la question du repérage mais il est évidemment essentiel y compris pour la réorientation. L'étude menée au sein des universités de la Région Rhône-Alpes auprès des décrocheurs de première année montre qu'un faible pourcentage de décrocheurs se rapproche des instances universitaires ou rectorales conçues à leur intention. L'anticipation et la rapidité sont indispensables, et le mieux est de ne pas attendre la fin du L1 pour préparer l'étudiant à un changement et même pour engager les premières démarches. Le bon moment c'est la fin de S1 au plus tard.

Pendant longtemps, la réorientation quand elle était organisée ne pouvait se dérouler qu'à la fin de chaque année universitaire. C'était perdre une année et pour certains c'était prendre le risque d'un décrochage définitif. Nous avons pu observer un début de mobilisation sur cette question avec une prise en compte beaucoup plus précoce et rapide des erreurs initiales d'orientation. De plus en plus d'universités ont mis au point des dispositifs de réorientation dès la fin du premier semestre, soit vers leurs propres filières, soit vers des BTS ou des IUT, soit vers des solutions en apprentissage avec le Cnam, avec de plus en plus vers un semestre de réorientation assorti de formations transversales (C2I ou langues) et méthodologiques.

A l'évidence, nous ont dit la plupart des personnels en charge de ces questions, la démarche n'est pas simple. Pour certains, la réorientation s'impose. La cause est entendue très vite ne serait-ce que parce que l'inscription universitaire ne s'est faite que dans l'attente d'une autre solution. Pour d'autres en revanche, la décision est moins évidente. Le soutien universitaire existe et peut se révéler positif. Dès lors aborder trop tôt les questions de réorientation peut décourager. La réorientation est un art compliqué car il s'agit de transformer un échec en espoir et d'éviter un désinvestissement général. et d'aller parfois un peu à l'envers du Plan réussir en licence. Plusieurs universités dont l'Université Paris Est Creteil ne partagent pas ces préventions et dispense l'information sur la réorientation très en amont, y compris lors des échanges au sein des lycées.

La question se pose aussi du pilotage des dispositifs, de l'efficacité des structures d'orientation au sein des universités, de leur positionnement au sein de la gouvernance universitaire, de leurs missions, de leur notoriété auprès des étudiants, de leur situation géographique sur les campus.

La présence du responsable du SUIO au sein de l'équipe Plan réussir en licence est évidemment un atout. Il est celui qui emmagasine les connaissances et les informations. Il est celui qui peut tisser un réseau de partenaires. Il est celui qui peut entrer dans les amphis et les salles de classe. Il est celui qui peut convaincre l'enseignant de jouer le rôle du prescripteur. Cela suppose des gouvernances dédiées au Plan réussir en licence et, nous l'avons vu, elle n'existe pas partout.

La situation des universités au regard de la réorientation est inégale. On observe quatre niveaux successifs d'approche, du plus simple au plus élaboré. Ces quatre niveaux peuvent évidemment s'additionner :

- **l'écriture d'un guide ou d'une charte de réorientation infra et extra universitaire**
- **la mise en place de séquences d'information sur la réorientation dès la fin du S1**
- **la mise en place de semestres dits « tremplin » en S2 à la place des enseignements traditionnels de S2, à l'exemple des formations-relais proposées dans plusieurs universités étrangères.**
- **la mise en place de « semestres répétés » ou de partenariats avec des BTS 18 mois**

La première étape est la plus classique. Elle consiste en l'écriture précise, UFR (unités de formation et de recherche) par UFR (unités de formation et de recherche), des passerelles possibles et des modalités pratiques de réorientation au sein de l'UFR, entre UFR, de l'UFR vers une formation IUT ou non universitaire. Cela suppose aussi que ces passerelles soient portées à la connaissance des étudiants. Cela n'est pas toujours très explicite, en particulier sur internet. Sauf

exceptions, comme par exemple à Toulouse, les informations sur les dispositifs de réorientation ne donnent pas non plus d'informations suffisantes sur les formations en apprentissage ou sous contrat de professionnalisation, en particulier en BTS.

On attirera évidemment l'attention sur l'importance d'une progression disciplinaire très douce au cours du cycle licence. Sans aller forcément jusqu'aux expériences canadiennes des premiers semestres entièrement à la carte, les organisations sous forme de majeure-mineure restent très favorables aux réorientations de L1 et doivent être encouragées, y compris dans des segments en apparence opposés. Nous avons par exemple rencontré un couple sciences-philosophie en majeure-mineure.

La deuxième formule, comme à Toulouse 1, consiste sous l'impulsion du SUIO dans la diffusion d'une information spécifique, organisée sous forme de séquences de 3 heures en fin de S1 et au cours du S2 par les COP de l'université. Des entretiens individuels à la demande sont aussi organisés tout au long de l'année par le SUIO-IP.

La troisième formule, celle des « semestres tremplin », est notamment en vigueur à Bordeaux ou encore à Mulhouse, à l'Université de Bretagne Occidentale (O2- Objectif Orientation), à Limoges (projet RE/agir) pour les étudiants en échec à l'examen de fin de S1. L'université Nancy 2 finalise aussi, en partenariat avec les universités Paul Verlaine et Henri Poincaré, un projet similaire de DU « Passerelle » vers l'IUT Hubert Curien d'Épinal. Il s'agit de proposer à une trentaine de bacheliers technologiques ou professionnels en situation de décrochage à l'issue du S1 un « semestre rebond » de mise à niveau disciplinaire et méthodologique, de découverte du monde de l'entreprise et de construction du projet personnel afin de leur permettre de s'inscrire en DUT à la rentrée suivante avec les meilleures chances de réussite.

Elle peut se cumuler avec l'inscription au semestre « rebond » quand ils existent si l'étudiant est encore indécis entre redoublement et réorientation. Les processus de réorientation déployés au sein des « semestres tremplin » exigent énormément

de mobilisation, de « pas à pas » avec l'élève. Il est compliqué de faire machine arrière, d'affronter le regard des autres, ses amis, sa famille. Souvent, il s'agit d'un premier faux-pas dans un parcours très linéaire.

Dans le même esprit, l'université de Mulhouse propose aux élèves en difficulté des cours de préparation aux différents concours de la fonction publique et des bilans de compétences pour les étudiants issus des filières technologiques et professionnelles du bac.

La dernière formule est de nature à faciliter et à accélérer les réorientations en cours de S1. **Elle intègre des semestres répétés ou des inscriptions en BTS dès la première année.** Nous recommandons sa généralisation car elle seule est de nature, associée à la 3^e formule, à donner un caractère concret et dynamique à la réorientation.

L'Université Henri Poincaré de Nancy a par exemple mis en place dans son UFR (unités de formation et de recherche) de sciences et technologie et son DUT de Génie civil, trois dispositifs destinés à accueillir les étudiants issus d'autres formations sous la forme d'une reconduction semestrielle des enseignements (ou « trimestres répétés ») sans avoir à attendre la rentrée suivante.

Un accès direct en S2 est offert aux étudiants de 1^{ère} année d'études de santé, école d'ingénieurs en 5 ans, CPGE et DUT, via un S2 dit de « réorientation » en licence « Sciences du vivant ». En cas de validation de ce S2, ils peuvent obtenir la validation du L1 au vu des résultats du S1 initial (21 étudiants concernés en 2010-2011).

L'université Nancy 2 permet aux étudiants de L1 désireux de se réorienter à l'issue du 1^{er} semestre de conserver les notes obtenues en S1 dans leur filière d'origine. Elles sont agrégées à celles obtenues en S2 dans leur filière de réorientation, ce qui leur permet de passer directement en L2 à la rentrée suivante : en ayant validé la totalité du L1 dans leur filière de réorientation ; en passant les examens de S1 de leur filière de réorientation en cours de L2.

L'articulation de l'université avec les circuits courts est essentielle dans le dispositif de réorientation. Les STS et les IUT ont un rôle essentiel dans la réorientation des populations du supérieur les plus fragiles. Beaucoup de décrocheurs universitaires souhaitent se diriger vers les filières sélectives courtes avec le problème parfois qu'il s'agit d'étudiants dont les dossiers avaient pu être refusés lors de la précédente rentrée. Mais, nous avons aussi les populations de bacheliers généraux inadaptés à la licence malgré leur assiduité aux modules de soutien. **La réorientation vers les BTS ou les IUT suppose donc, d'une part qu'on laisse des places vacantes ou des places réservées pour des inscriptions d'étudiants de L1 (en inscription de printemps comme au second tour pour ceux qui ont échoué leur session de rattrapage et enfin en premier trimestre) à travers des plages différenciées, d'autre part que l'organisation des enseignements permettent aux étudiants en rupture dès le S1 de « monter dans le train en marche » sans perdre une année.** Dans l'idéal, la part des bacheliers technologiques et professionnels ayant fortement baissé grâce à la modification de la procédure Admission Post Bac (cf. recommandation développée plus haut), les places vacantes des IUT et BTS pourraient être proposées aux bacheliers généraux en échec en L1.

Les relations BTS-IUT méritent aussi d'être développées car au-delà des réorientations utiles au sein des formations courtes elles constituent un outil supplémentaire de rapprochement entre les lycées et les établissements universitaires dont font partie les IUT. Entre 15 et 20 % des étudiants d'IUT se réorientent en cours de 1re année en BTS ou en licence universitaire

Un système de réorientation plus fluide suppose en premier lieu la mise en place de crédits capitalisables facilement transférables d'une formation à l'autre et donc notamment la modularisation de la formation des BTS. Les BTS offrent bien 120 crédits ECTS mais les modules qui composent le diplôme ne sont pas valorisables, brique par brique. En résumé, si on obtient le BTS on a aussi les ECTS mais si on échoue on n'a rien. C'est un problème en termes de motivation des décrocheurs potentiels (le diplôme ou rien), un point de blocage en termes de réorientation car la valorisation de ces acquis précédents devient

compliquée, et enfin une difficulté pour construire des parcours « à la carte » qui seraient précieux pour les raccrochages d'élèves ou des intégrations plus souples d'élèves fragiles. Cette évolution signifie une approche par compétences au sein des spécialités de BTS ce qui n'est pas encore admis par tous au nom de l'unité du métier. A la demande de la ministre en charge de l'enseignement supérieur, plusieurs sections de BTS doivent expérimenter la modularité avec des blocs de compétences convertibles en ECTS. Cinq BTS seront concernés à la rentrée 2011-2012 dans les lycées volontaires: animation et gestion touristique locale, mécanique et automatismes industriels, professions immobilières, systèmes électroniques, vente et production touristique.

Les réorientations d'étudiants de L1 vers les BTS empruntent de plus en plus une forme anticipée avec la pratique des **BTS 18 mois** dont nous présentons ci-dessous l'exemple nancéien. Il convient de généraliser au plus vite cette pratique. Grâce à un repérage précoce dès le S1 et l'adaptation de la première année de BTS, les étudiants de L1 peuvent intégrer une formation courte en février, sans interruption de leur scolarité et sans devoir reprendre leurs études supérieures au commencement. Les BTS 18 mois sont une bonne idée qui démontre à nouveau la nécessité pour combattre le décrochage de ne pas s'enfermer dans des durées. L'appel à projets BTS lancé par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche permet le développement de ces passerelles avec 3000 élèves seront concernés à la prochaine rentrée.

Ce type de formules doit s'accompagner d'une prise en charge individualisée des élèves en réorientation comme des élèves en difficulté. Il s'agit par exemple d'offrir aux étudiants de L1 en réorientation et aux élèves de BTS identifiés à l'issue du premier trimestre comme étant en difficulté la possibilité de bénéficier de modules de soutien et de mise à niveau pendant la durée des stages (février) ou de leur permettre d'effectuer ces derniers pendant les congés d'été. Le contrôle continu des connaissances permettra davantage de flexibilité dans la construction de ces parcours.

Le sujet des « bourses » devra aussi être traité en marge du développement de ces réorientations afin de ne pas en être un élément freinant pour les étudiants. La bourse peut en effet être un obstacle si la réorientation se fait en dehors du cadre universitaire. Les bourses des collectivités territoriales sont aussi parfois moins élevées pour le médico social par exemple et les formations privées disponibles n'en octroient pas toujours.

Les IUT doivent s'efforcer de mettre en place des mécanismes identiques pour favoriser les réorientations des étudiants de L1 ou de classes préparatoires et sa pratique du contrôle des connaissances en est un atout.

Comme celui de Toulouse, l'IUT de Metz propose par exemple quatre DUT en **rentrée décalée** :

- trois sous statut étudiant : « Gestion des entreprises et des administrations » (GEA), « Mesures Physiques » (MP) et « Génie Mécanique et Productique » (GMP) ;
- un en alternance sous contrat d'apprenti : « Technique de Commercialisation » (TC).

Les DUT en semestres décalés se déroulent sur quatre semestres avec une rentrée début février et la délivrance du diplôme en janvier deux ans plus tard. Ils s'adressent à des étudiants :

- en échec en L1, CPGE, BTS, DUT ou à l'École nationale d'ingénieurs de Metz (ENIM) et qui souhaitent changer de filière sans attendre la rentrée suivante ;
- en échec à l'issue du 1^{er} semestre de DUT et veulent retenter leur chance dans la même filière ;
- qui veulent basculer dans une formation en alternance.

Ces DUT en semestres décalés offrent également la possibilité à des étudiants ayant échoué à un semestre de DUT (le S4 notamment) de le recommencer au cours du semestre suivant.

La mission s'est aussi étonnée de la nécessité pour les étudiants en réorientation de devoir emprunter à nouveau la procédure Admission Post Bac. D'un point de vue psychologique, cela donne l'impression aux étudiants de devoir, un peu comme au jeu de l'oie devoir repartir à la case Départ. D'un point de vue plus pratique, cela consiste à mélanger dans une même procédure des lycéens qui vont effectuer une multitude de choix pour la première fois avec des étudiants en réorientation dont l'on peut penser que la réflexion est plus aboutie et la situation beaucoup plus problématique. Cela oblige les étudiants à déposer des candidatures avant le 20 mars donc bien avant l'issue du S2 tout en sachant que la procédure complémentaire ouverte fin juin offre un nombre très limitée de places. **Nous recommandons que soit examinée l'hypothèse d'un Admission Post Bac de la réorientation.**

La fluidité des parcours et l'efficacité des dispositifs de réorientation se heurtent enfin à la fréquente absence de dialogue entre les acteurs des formations supérieures, entre UFR et IUT, entre universités et formations courtes, entre public et privé, entre public et consulaire. La réorientation n'est pas une évidence pour beaucoup de responsables qui ont tendance à penser que le soleil ne brille qu'au dessus de leur établissement. Les réticences sont nombreuses et pour beaucoup, l'examen du dossier reste primordial comme la cohérence pédagogique et disciplinaire entre les passerelles. Enfin, le dialogue doit être large. Les partenaires potentiels de la réorientation ne sont pas uniquement des acteurs de la formation : ils sont aussi des services publics de l'emploi, des associations, des collectivités territoriales. Ni les filières sélectives, ni surtout les missions locales et pôle emploi ne doivent se désintéresser du public étudiant en décrochage. Le public étudiant a souvent été négligé dans l'action sociale à la fois éloigné de pôle emploi ciblé sur le monde adulte et par les missions locales ciblées sur des publics non bacheliers. Aussi actifs et introduits soit les Vice Présidents CEVU (conseil des études et de la vie étudiante) ou les SUIO, il est impossible de coopérer parfaitement avec l'ensemble de ces acteurs et de mettre en place avec chacun d'eux des accords qui seraient pourtant essentiels pour les réorientations.

C'est pourquoi nous recommandons à l'exemple de ce qui se met en place pour les décrocheurs du système scolaire de créer auprès du recteur d'académie une instance de coordination, comité de coordination, affectée aux questions de réorientation et de lutte contre le décrochage.

Déjà le rapport de la commission Sarrazin recommandait, dans la perspective d'une carte de formation améliorée, cette coordination STS, IUT par académie et la mise en place d'un comité stratégique. Nous la réitérons en l'élargissant à l'ensemble des acteurs de la formation et de l'emploi dont bien sûr les universités (et leurs PRES) et en confiant à cette instance la compétence de réorientation et de lutte contre le décrochage.

Le recteur pourrait assurer en maîtrise d'oeuvre directe la coordination de l'offre de réorientation au sein de l'espace académique d'enseignement supérieur et déléguer l'opérationnel de la mission de réorientation vers l'emploi à l'AFIJ (association française pour l'insertion des jeunes) sur la base de l'expérience menée par cette dernière dans le cadre des projets Hirsh. Sous réserve d'une évaluation positive, le travail effectué par l'Afij auprès des étudiants décrocheurs de plusieurs universités pourrait être reproduit sur l'ensemble du territoire national. L'intérêt et l'originalité du projet en cours est d'avoir ciblé pour la première fois des décrocheurs en rupture aussi bien avec l'université qu'avec le marché de l'emploi et de leur proposer un retour vers l'emploi à travers plusieurs dispositifs.

Le mix communication de l'AFIJ (association française pour l'insertion des jeunes) a permis de détecter des grands décrocheurs et de les faire revenir dans un parcours de réussite professionnelle voire de retour à la formation pour certains.

Cette structure de coordination aurait notamment pour objectif d'encourager la signature de conventions entre les différents partenaires telles que dans les exemples pré cités et de faciliter et d'accompagner ainsi les réorientations.

Nous proposons que cette instance de coordination assure également la prise en charge des bacheliers qui ne font pas le choix de l'enseignement supérieur, et en particulier des bacheliers généraux qui auraient pourtant vocation à une poursuite d'études.

Enfin, cette proposition pourrait être relayée et complétée par la mise en place auprès de la ministre en charge de l'enseignement supérieur d'un délégué ministériel à la poursuite d'études supérieures, à la réorientation et à la lutte contre le décrochage étudiant. A tout le moins, l'actuel Délégué à l'orientation devrait se voir réaffirmer ces missions.

13. La lutte contre le décrochage suppose enfin de cultiver le sentiment identitaire, le sentiment d'appartenance et créer du lien entre étudiants et entre étudiants et universités

Le décrochage universitaire, les études le montrent, est aussi la conséquence du sentiment de nombreux jeunes étudiants d'être perdus dans leur université et même d'avoir le sentiment d'une absence d'appartenance. Beaucoup d'étudiants recherchent du coup cette « socialité » dans d'autres lieux que l'université, la vie associative et même le travail à temps partiel, aussi modeste soit-il. Conjuguée à des difficultés d'ordre pédagogique, il y a peu de cette solitude subie au décrochage. C'est pourquoi notre mission ne peut que recommander le développement de tout ce qui peut favoriser une « culture de marque » au sein des établissements et singulièrement des universités. **L'étudiant doit sentir qu'il « fait partie de l'équipe »** et les initiatives listées ci-dessous y concourent :

- Les semaines de pré rentrées
- Les photos de promo
- Les journées d'intégration
- Les rentrées solennelles
- Les cérémonies de remise des diplômes et de médailles pour les lauréats et les majors.
- Les produits dérivés

- Une communication papier et numérique sérieuse (charte graphique,...) et diversifiée. Dont magazine, plan du campus, organigramme comme à Toulouse
- Politique culturelle et sportive pour lutter contre la solitude
- Anciens élèves
- Conférences invités
- Relations presse

Il est clair que le Plan Campus lancé par la ministre en charge de l'enseignement supérieur constitue également une précieuse arme anti-décrochage qu'il s'agisse bien sûr des aspects de « vie étudiante » stricto sensu mais plus largement du retour à un urbanisme pédagogique centré vers la réussite de l'étudiant (cf. learning centers)

14. Lutter contre une autre forme de décrochage : le renoncement à intégrer l'enseignement supérieur

85 % des bacheliers, toutes séries confondues, poursuivent des études dans l'enseignement supérieur français et 4 % des formations professionnelles de niveau 4 et 5 ou des formations à l'étranger. C'est donc 11 % de jeunes bacheliers qui choisissent d'entrer dans la vie active, soit dit autrement près de 50 000 étudiants potentiels qui renoncent à l'enseignement supérieur. Si l'on isole le cas des bacheliers professionnels, c'est **30 000 jeunes à qui l'on pourrait proposer des choix différents et notamment de formations courtes en alternance.**

	Bacheliers généraux	Bacheliers technologiques	Bacheliers professionnels
Bacheliers 2009	283 993	104 038	31 222
Bacheliers inscrits dans sup.	286 762	131 602	120 728
Déficit	2 769	27 564	89 506

Conclusion

L'objectif fixé de réduire de moitié le décrochage est-il trop ambitieux ?

Schématiquement, considérons que le décrochage étudiant se compose d'un tiers d'orientés par défaut, un tiers d'étudiants motivés mais en difficulté, un tiers d'étudiants en difficulté et incertains sur leurs choix d'études et d'avenir. Sur ces trois tiers, nous avons essayé de montrer que l'action était possible.

Accueillir plus de bacheliers technologiques et professionnels en formations courtes et moins en filières longues. Compter sur la détermination et l'élan des communautés universitaires et aussi celles des formations courtes pour faire réussir celles et ceux qui en ont envie et pour lesquels l'écart n'est pas si large entre l'échec et la réussite. Rassembler tous les acteurs de l'enseignement supérieur pour que les réorientations soient mieux connues et plus faciles et donnent corps à l'idée de « parcours de réussite ».

Nous avons aussi pu observer à travers nos auditions et nos visites que l'envie d'améliorer les choses est majoritaire. A commencer par celle des étudiants. L'impatience de voir tout de suite des résultats est compréhensible et légitime mais le temps de l'éducation n'est pas un temps court. D'autant que si la LRU (loi sur l'autonomie et la responsabilité des universités) est fondamentalement la condition du succès des universités et en particulier des dispositifs de lutte anti-décrochage, elle est aussi une source d'accaparements multiples des différents responsables engagés dans cette transformation sans précédent. Tout devient prioritaire-la recherche, la gestion, la formation, l'internationalisation, la mobilisation des équipes- mais tout n'est pas possible tout de suite et l'indulgence à l'égard des équipes doit aussi être de mise. Au reste, la tâche demandée à l'université est unique ; ni les établissements de recherche, ni les écoles, ni les formations courtes ne sont soumis, ou en tous cas pas avec la même intensité, à cette double exigence de formation et de recherche.

Les récentes statistiques d'inscription universitaire constituent des signes encourageants et corroborent cet optimisme. En tous cas, elles confirment nos propres impressions. Les messages indiquant que l'université s'efforce de faire réussir tous ses étudiants, qu'ils sont mieux suivis, mieux encadrés commencent à passer et à porter. Sur le terrain, nous avons pu observer cette mobilisation et distinguer de vrais facteurs clés de succès. En termes de gouvernance. En termes de soutien. En termes d'offre de formation. Nous avons aussi repéré des points faibles et des questionnements récurrents, le repérage, la participation aux dispositifs de soutien, la réorientation. Nous nous sommes efforcés de signaler des pistes de travail mais aussi des limites à l'action des universités. Aujourd'hui, même si le recul nécessaire manque encore pour une évaluation sereine, même si la diffusion des bonnes pratiques n'est encore qu'émergente, même si le dispositif national d'orientation reste perfectible en particulier dans le cadre de la réforme du lycée, l'expérience des universités les plus en pointe sur le sujet de la licence montre tout à la fois l'importance des progrès possibles sur l'ensemble de nos établissements mais aussi les limites de l'exercice pour toute une partie des jeunes bacheliers.

Plusieurs évaluations du Plan Réussir en Licence et donc de l'essentiel des dispositifs de lutte contre le décrochage ont eu lieu ou sont en cours, soit grâce aux travaux de l'IGAENR, soit à ceux de la Cour des Comptes ou aussi du Comité licence et des universités elles-mêmes. A l'heure où ce rapport est écrit, toutes ces études ne sont pas encore disponibles mais, des travaux de l'IGAENR et de nos propres constatations de terrain, nous pouvons déjà établir les quelques constats très généraux qui suivent :

- En dépit de situations souvent contrastées, une véritable dynamique s'est installée au sein de l'université sur les questions de soutien, de pédagogie renforcée. Les efforts sont perceptibles et les évolutions sont rapides y compris dans les universités qui semblaient plus en retard. Il y a un avant et un après Plan réussir en licence en termes de prise de conscience et de mobilisation autour du sujet de la réussite en premier cycle universitaire. Les pionniers des dispositifs se sentent davantage reconnus à défaut d'être toujours gratifiés comme il le faudrait.

- Une forte hétérogénéité existe dans les dispositifs les plus performants. Il est intéressant et encourageant de voir à quel point, il y a eu et il y a toujours un effort de s'adapter aux contextes locaux plutôt que de vouloir forcément imiter des expériences voisines, aussi réussies soient-elles.
- Le point commun de ces réussites reste une très grande qualité dans la gouvernance et la mise en œuvre des dispositifs. Tout en laissant à chacun le soin d'inventer ses propres réponses fonctionnelles, il existe donc des approches organiques modélisables et exportables aux universités plus en retrait.
- Un vrai travail de certains existe pour conjuguer soutien, réussite et excellence. Il n'y a pas d'un côté les universités qui misent sur la recherche et de l'autre celles qui se concentrent sur la licence. A bien des égards nous avons observé l'inverse. Les plus performants en recherche s'efforcent de l'être aussi pour les étudiants en difficulté.
- Si les énergies se mobilisent et foisonnent au service de la réussite en licence et contre le décrochage universitaire, la majorité d'entre elles sont encore fragiles, plus individuelles que structurelles, plus expérimentales que générales. Les évaluations sont trop rares et les imprégnations inégales, entre universités et même au sein d'une même université, conséquences de démographies étudiantes très contrastées, témoignages aussi de traditions ou de résistances facultaires encore fortes.
- Il existe aussi des interrogations sur l'avenir. Sur le financement et ses modalités. Sur l'opportunité ou non de renforcer voire d'assouplir les réglementations nationales.
- Enfin, tout programme a ses limites. Même les plus motivés des « architectes » du Plan réussir en licence les perçoivent. Le Plan réussir en licence ne peut pas tout. Du coup, des questions plus structurelles resurgissent ou apparaissent sur l'organisation de l'enseignement supérieur, sur la prise en charge la plus adaptée de ce post-bac, sur les liens entre scolaire et supérieur. Il est vrai que l'arrivée massive de bacheliers professionnels dans le champ supérieur au cours des prochaines

années oblige à la réforme (la réforme des IUT et des STS est en cours) et autorise la réflexion. De ce dernier point de vue, la réunion et la coordination de l'ensemble du supérieur court public au sein de « community colleges » à la française en étroite implication avec les universités semble à la mission une piste plus réaliste que la fusion lycée-premier cycle, souvent évoquée. Elle unifierait la plus grande part des formations courtes, répondraient aux besoins de proximité, aurait la professionnalisation comme caractéristique première avec y compris la formation continue. Et puisqu'il ne s'agit à ce stade que de réflexions très libres, nous nous permettrons d'imaginer inverser l'ordre des choses actuelles en rendant non sélectif ce collège des formations courtes et sélectives les formations longues au moins en L1, ce qui correspondraient davantage à la nature et à la vocation de chacune de ces organisations.

Pour finir, nous espérons que notre travail pourra fournir quelques éclairages pertinents pour la mise en place de la nouvelle licence et la réouverture de l'arrêté du 23 avril 2002.

Si le respect de l'autonomie des établissements impose la liberté des moyens pour atteindre des objectifs validés en commun dans le cadre du contrat, l'exigence d'égalité des chances impose aussi de faire figurer dans un cadre national les pistes fécondes repérées à l'occasion du Plan réussir en licence, d'y faciliter l'accès et de lever les points de blocage réglementaires qui pourraient les entraver.

ANNEXES (à compléter)

1. Lettre de mission

2. Personnes rencontrées

3. Université Paul Verlaine

« Accompagnement des étudiants décrocheurs »

Le dispositif « **Accompagnement des étudiants décrocheurs** » porté par l'Université Paul Verlaine pour les trois universités lorraines vise à :

- **réduire les sorties prématurées du système de formation initiale des étudiants de L1 ;**
- **faire de l'université un « tremplin » pour tous les étudiants en leur proposant un large éventail de possibilités.**

Il s'agit de les aider à organiser leur travail, de les diriger vers une autre filière ou de les accompagner dans la construction d'un projet de formation et/ou professionnel plus adapté.

Des modules consacrés au projet personnel et professionnel de l'étudiant (PPP) assurés par des enseignants ou des intervenants extérieurs viendront renforcer ce dispositif afin de faire connaître aux étudiants et aux enseignants les alternatives possibles au décrochage.

L'expérimentation repose sur le repérage en amont et la prévention du décrochage. Elle se décompose en deux phases :

- **analyse du profil des étudiants décrocheurs** à partir de l'analyse de la « population témoin » néo-bacheliers 2009-2010 ;
- **mise en place d'un suivi personnalisé assuré par 66 professeurs référents**, en particulier en « Psychologie » (136), « Droit » (116), STAPS (106) et « Sciences du vivant (96), mis aussi en « Histoire » (42) et en AES (36).

Depuis la rentrée 2010-2011, celui-ci a bénéficié à 532 étudiants particulièrement exposés au risque de décrochage dans 6 filières à fort effectif de 3 universités lorraines :

- « Psychologie » et « Droit » à l'Université Paul Verlaine-Metz ;
- « Sciences du Vivant » et « STAPS » à l'Université Henri Poincaré-Nancy 1 ;
- « Administration Economique et Sociale » et « Histoire » à l'Université Nancy 2.

L'Institut National Polytechnique de Lorraine, qui compte très peu d'étudiants en situation de décrochage, n'est pas engagé dans le projet.

A) Analyse du profil des étudiants décrocheurs

Un questionnaire a été adressé en mars 2010 à 1950 étudiants inscrits pour la 1^{ère} fois en L1 à l'université Paul Verlaine afin d'analyser le nombre, la répartition, les caractéristiques et le devenir des sortants, ainsi que les raisons du décrochage (taux de réponse de 80%).

30% des néo-bacheliers inscrits en L1 en 2009-2010 ont décroché au cours du 1er semestre (étudiants n'ayant passé aucun examen du 1er semestre ou qui, ayant passé tout ou partie des examens, ont obtenu une note moyenne inférieure ou égale à 5/20).

L'analyse des résultats a permis de définir des caractéristiques discriminantes :

- le type de bac : bac professionnel, technologique ou bac général obtenu sans mention,
- l'exercice d'une activité rémunérée de plus de 8 heures par semaine,
- un retard dans la scolarité avant l'inscription en L1,
- le vœu d'orientation : l'inscription en L1 ne constituait pas le premier vœu d'orientation

B) Mise en place du dispositif de suivi personnalisé

Le dispositif comprend quatre étapes :

1. Présentation du dispositif à tous les étudiants au cours de la semaine de rentrée. Il est ouvert à tous et prescrit aux décrocheurs potentiels. L'étudiant signe un contrat pédagogique dans lequel il s'engage à demander un suivi s'il se sent en situation de décrochage.

2. Entretien individuel avec un professeur référent, afin d'identifier au moyen d'un guide d'entretien spécialement conçu les difficultés auxquelles est confronté l'étudiant et de le diriger vers les structures compétentes (Missions locales, assistantes sociales, conseillers d'orientation, etc) ou de l'inscrire dans des modules animés par des enseignants et/ou des intervenants extérieurs.

3. Suivi personnalisé complété par des modules de construction du projet professionnel :

- « Réussir sa L1 » : soutien pédagogique, méthodologique ou disciplinaire, assuré par des enseignants ou des chargés de Travaux Dirigés recrutés par les responsables des filières ;
- « Réussir sa réorientation en L1 » : présentation de formations alternatives : BTS 18 mois, IUT à rentrée décalée, formations en alternance, présentation de secteurs porteurs, insertion professionnelle.

4. Décision prise par l'étudiant en janvier, en fonction de ses résultats aux examens, de :

- **poursuivre sa formation en L1**, en définissant éventuellement avec les responsables pédagogiques une stratégie de réussite en deux ans ;
- **se réorienter au sein de l'université (autre licence, DUT) ou vers d'autres formations** (BTS 18 mois, formations continues ou par alternance) ;

faire le choix de l'insertion professionnelle en bénéficiant d'un accompagnement assuré par des partenaires extérieurs : Pôle Emploi, Association pour Faciliter l'Insertion des Jeunes (AFIJ (association française pour l'insertion des jeunes)), Mode d'Emploi (organisme proposant des bilans de compétences et des ateliers de recherche d'emploi), IRIS (groupement d'employeurs du secteur énergétique proposant des formations courtes et des contacts avec des responsables d'entreprises).

72 universités engagées dans des dispositifs de réorientation

Aix Marseille 1

En 1ère et 2ème année, les passages d'une licence généraliste à une licence professionnelle sont proposés à l'étudiant dans le cadre de parcours aménagés. Les réorientations sont possibles par **le système des majeurs/mineurs** en Lettres et Sciences Humaines et en sciences.

Aix Marseille 2

A la fin du 3ème semestre, un "semestre passerelle" permet à des étudiants d'intégrer une licence professionnelle. Un dispositif de soutien est assuré au cours du premier semestre de cette licence professionnelle.

Aix Marseille 3

Un guide de la réorientation a été élaboré. Le suivi individualisé de la réorientation est assuré par le service d'orientation et d'insertion professionnelle. Les réorientations sont organisées entre Droit et AES (Administration Economique et Sociale), entre Biologie et Sciences de la Terre et de l'Environnement. Réorientations également prévues entre licence générale, DUT gestion des entreprises et des administrations, et BTS.

Amiens

Réorientations de la Première année commune des études de santé vers un IUT ou les filières Droit, Sciences ou Sciences Humaines et Sociales. Au sein d'un même domaine, réorientations d'une mention à une autre. Réorientation des étudiants en 1ère année de Licence vers des IUT ou des BTS. Véritables passerelles des IUT vers licences générales.

Angers

Passerelles entre la PACES (Première année commune des études de santé) et certaines licences, DUT, préparation intégrée de l'école d'ingénieurs. D'autres passerelles existantes entre diverses filières en particulier les différentes filières des maquettes Art Lettres et Langues et SHS.

Antilles - Guyane

Un atelier de réorientation a été prévu afin de permettre aux étudiants inscrits en L1 de préparer, tout en restant inscrit en université, une entrée soit dans une autre licence, soit dans un DUT, un BTS ou une école spécialisée, ou dans une formation en alternance. Il s'agit d'offrir à ces étudiants, une occasion de prise de recul, d'analyse de leurs atouts personnels, de clarification de leur motivation en lien avec leur projet personnel. Le public visé est celui des étudiants de L1 volontaires qui s'interrogent sur leur poursuite d'études.

Avignon

Réorientations grâce au **portail disciplinaire** facilitant la réinsertion dans le nouveau parcours choisi. A la fin du 1er semestre, les équipes pédagogiques, après avoir repéré les étudiants en échec, proposent une réorientation au sein de l'établissement lors d'un entretien individuel. Dans chacune des mentions de licences, introduction du projet personnalisé d'orientation.

Besançon Mise en place de modules spécifiques préparés en L2 destinés aux étudiants des licences généralistes leur permettant d'accéder aux licences professionnelles.

Bordeaux 1

Mise en place d'un parcours spécifique « rebondir » permettant aux étudiants en situation d'échec de compléter leurs acquis grâce à une remise à niveau ou de se réorienter. A l'issue de ce 2ème semestre, les étudiants préparent leur insertion professionnelle, intègrent une autre licence ou une formation en alternance. Ce dispositif est proposé également aux étudiants inscrits en IUT en difficulté.

Bordeaux 3 Réorientation vers la formation de paysagiste de l'Ecole Normale Supérieure d'Architecture et de Paysage de Bordeaux : un cours de rattrapage est prévu pour les étudiants en géographie et aménagement (une vingtaine d'étudiants concernés).

Bordeaux 4

Mise en place d'un semestre "Rebond " à la fin du 1er semestre : les étudiants en difficulté peuvent suivre une préparation adaptée leur permettant de se réorienter l'année suivante dans l'une des 2 licences générales. - Passerelles vers DUT : les étudiants peuvent également suivre une préparation leur donnant la possibilité d'intégrer un DUT l'année suivante. Un module de mise à niveau est proposé aux étudiants de 2ème année de BTS et d'IUT souhaitant s'orienter en Licence Professionnelle.

Brest L'un des 2 IUT a conçu un DUT en 1 an pour des étudiants en réorientation.

Bretagne sud

Passerelles entre les licences de Langues Etrangères Appliquées (LEA) et Langues, Littératures et Civilisations étrangères (LLCE). Passerelles également de la licence vers l'IUT. Des passerelles de 2ème année de licence vers les Licences Professionnelles sont effectives pour certaines filières.

Caen

Réorientation vers un DUT après remise à niveau ; partenariat privilégié établi entre l'UFR de sciences et le lycée Dumont d'Urville (Caen) facilitant les réorientations vers des BTS ; des passerelles entre les licences de Langues Etrangères Appliquées (LEA) et Lettres, Littératures et Civilisations Etrangères (LLCE), les lettres modernes et les lettres classiques, ou encore entre les lettres modernes et les sciences du langage ; des passerelles privilégiées entre STAPS (sport), psychologie et la licence de sciences de l'éducation, accessibles à tous les étudiants de 2ème année de Licence.

Cergy-Pontoise Réorientation organisée vers les licences professionnelles : mise en place en 2ème année de Licence de cours de sensibilisation aux Licences Professionnelles notamment pour les étudiants de l'UFR lettres et sciences humaines.

Chambéry Passerelles possibles après chaque semestre à l'intérieur d'un même domaine. Mise en place de passerelles entre les 2 IUT et les autres composantes de l'université : en 1ère année de Licence vers les IUT, en 2ème année de licence vers les licences professionnelles.

Clermont Ferrand 1

Accompagnement des étudiants en difficulté vers un changement d'orientation: En droit, sur demande, entretien individuel avec les étudiants afin de réfléchir aux possibilités de réorientation ; création d'un module de pré-orientation vers une Licence Professionnelle.

Clermont Ferrand 2

Des enseignements de mise à niveau sont proposés dans toutes les UFR, notamment une **préparation** aux études scientifiques pour les non titulaires du bac scientifique voulant se réorienter en sciences (300 heures/ 56 étudiants). Après repérage des étudiants en difficulté en Sciences et Techniques, une aide à la réorientation est en outre organisée dans le cadre d'entretiens individuels avec les enseignants.

Clermont Ferrand 2 En 1ère et 2ème année de Licence, des modules optionnels et des Unités d'Enseignements libres permettent aux étudiants une intégration progressive vers les Licences Professionnelles.

Corse

La réorientation des étudiants en difficulté est organisée avec l'aide de l'enseignant référent et du directeur d'études, au 1er semestre vers une autre mention ou vers un nouveau domaine de formation. Des passerelles sont proposées en 1ère et 2ème année entre l'IUT et les autres composantes de l'université.

Corse

Passerelles entre PACES (Première année commune des études de santé) et FST (faculté de sciences et technologie) ou Droit -en fonction des notes- et la faculté de sciences et technologie.

CUFR Champollion

mesures de réorientation par une inversion des matières majeure/mineure

Dijon

Mise en place d'une rentrée décalée en IUT dans la filière Gestion administrative et commerciale pour les étudiants décidant d'une réorientation à l'issue du 1er semestre universitaire. L'IUT de Dijon et du Creusot offrent également aux étudiants scientifiques le semestre Science et Technique de l'Information et de la Communication (STIC). Une réflexion a été engagée avec les branches professionnelles pour proposer **des stages de préprofessionnalisation aux étudiants décrocheurs**. Enfin, une politique de réorientation des étudiants de 1^{ère} année des filières de santé vers les autres filières scientifiques de l'établissement est assurée : passerelles envisagées dans le cadre de la nouvelle PACES (Première Année Commune des Etudes de Santé) aux étudiants qui auront échoué à l'issue du 1er semestre ou en fin de 1ère année, à partir de la rentrée 2012/2013 (une expérimentation sera initiée dès la rentrée 2011).

Evry

Une réorientation est prévue pour les étudiants en difficulté après connaissance des résultats aux examens et rencontre avec les enseignants référents (50 étudiants concernés)

Grenoble 1

Des passerelles sont mises en place permettant une réorientation des étudiants de Licence vers l'IUT à l'issue du 1er ou du 2ème semestre. Un module universitaire de compétences est plus particulièrement destiné aux étudiants réorientés de médecine/pharmacie qui se retrouvent en 2ème année de Licence et ont besoin d'un nouveau cadrage de leur parcours de formation.

Grenoble 2

Mise en place de dispositifs de réorientation à l'issue du 1er semestre de Licence. Partenariat entre les filières généralistes et les IUT (mise en place d'un semestre spécial à l'IUT 2 de Grenoble). Un Dispositif Tremplin prépare au cours du 2ème semestre les étudiants qui souhaitent se réorienter en STS.

Grenoble 3 Module interuniversitaire « Tremplin de réorientation » visant à aider les étudiants qui souhaitent suivre un autre parcours de formation que l'université (formations courtes IUT et STS)

La Réunion

Une journée « Rebondir » prévue en octobre permet à des étudiants de se réorienter. Un partenariat étroit avec **le Rectorat permet la mise en place d'une « Bourse aux STS »** pour proposer les places restées vacantes. En février la commission de réorientation examine les demandes des étudiants.

La Rochelle

Réorientation entre la licence et l'IUT, réorientation vers des BTS ou autres formations. **Des partenariats renforcés entre les BTS et les centres de formations (GRETA, CNAM).**

Le Havre

Réorientations d'UFR vers l'IUT et d'UFR vers des BTS. Mise en place des dispositifs de remédiation, des « semestres passerelles » ou des « modules transversaux » dans le but de faciliter les réorientations.

Le Mans

Le semestre de réorientation accompagnée permet à des étudiants en grande difficulté en fin de 1er semestre de faire le point sur leur projet et leur choix de filière et de changer d'orientation. Réorientation en Première année commune des études de santé) à 6 ou 12 mois, ou à la carte

Lille 1

Passerelles existantes vers des semestres décalés dans certains départements d'IUT, semestre d'adaptation vers l'IUT ou le BTS, le diplôme d'études universitaires Scientifiques et Technologiques (DEUST), et démarrant au 2ème semestre, choix de la mention de licence au 2^{ème} ou au 3ème semestre

Lille 2

L'université a mis en place une orientation et une spécialisation progressive des études facilitant les réorientations. Aussi dès la 1ère année de Licence, des enseignements permettent aux étudiants de mieux appréhender le contenu de chacune des mentions

Limoges

Possibilité de réorientation et de réaffectation dès la fin du 1er semestre ou en fin de 1ère année (à travers le **Diplôme Universitaire REAGIR** qui aide les étudiants à redéfinir leur projet personnel en cohérence avec un objectif de réorientation ou d'insertion professionnelle immédiate). Les passerelles existantes : réorientation vers les filières courtes à la suite de classe préparatoire à l'entrée en licence scientifique, réorientation en licence des domaines Art, Lettres et Langues et Sciences Humaines et Sociales, réorientations entre licences du domaine Droit, Economie, Gestion.

Littoral

Un dispositif de réorientation a été mis en place en Sciences : les étudiants s'inscrivent sur un portail (Mathématiques ou Sciences de la Vie et de la Matière) pendant le premier semestre. A l'issue de ce premier semestre les étudiants peuvent changer de filière en ayant validé toutes les matières. Ce dispositif n'existe qu'en Sciences et Technologies mais tous les étudiants inscrits dans d'autres domaines peuvent se réorienter dans la filière de leur choix (exemple : possibilité pour des étudiants de 1ère année de Licence Lettres Modernes de se réorienter vers le parcours Lettres et Culture...)

Lyon 1

Des passerelles vers l'IUT sont en cours de réflexion ; une passerelle de 1ère année de licence STAPS vers les DEUSTSTAPS (techniciens des activités de mise en forme) a été mise en place.

Lyon 2

Pour les étudiants des filières scientifiques, en échec à l'issue du 1er semestre de licence ou de DUT, un semestre de détermination est proposé. Ce dispositif permet des réorientations vers des études dans un champ disciplinaire différent. Un semestre de réorientation ou de remédiation vers les formations technologiques (RemFor't) est mis en place : il permet aux étudiants des filières généralistes de se spécialiser dans un champ disciplinaire technologique et aux étudiants en difficulté de redéfinir leur projet professionnel.

Lyon 3

Des passerelles sont prévues au 1er et 2ème semestre de la filière Gestion des Entreprises et des Administrations vers la filière Administration Economique et Sociale, ou de la filière Science politique/Droit à la filière Droit. Des conseils à la réorientation sont également prévus pour l'inscription l'année universitaire suivante.

Lyon 3

Définition du projet personnel de l'étudiant en 2ème année de Licence: information spécifique sur les différentes filières de 3ème année permettant à l'étudiant de s'orienter soit vers la licence générale, soit vers une licence professionnelle en fonction de son projet personnel.

Marne la Vallée

Organisation de passerelles avec les IUT et généralisation des passerelles d'accès aux STS pour réorienter les étudiants en difficulté dès la fin du 1er semestre.

Metz

Développement des semestres "décalés" existant à l'IUT à Metz et à Thionville-Yutz, étendus aux mathématiques, à l'informatique et à la physique. Dans chacun des domaines, le volume horaire des Unités d'Enseignement a été harmonisé, afin de faciliter les réorientations à la fin du 1er ou du 2ème semestre. Dès la 2ème année des Unités d'Enseignement complémentaires peuvent être choisies par les étudiants qui envisagent une orientation vers une licence professionnelle.

Metz

Des UE « passerelles » sont créées pour les étudiants titulaires d'un DUT ou d'un BTS souhaitant poursuivre leurs études dans une filière généraliste.

Montpellier 1

Passerelles inter cursus et réorientation d'une 2ème année de Licence vers une Licence Professionnelle

Montpellier 2

Plusieurs parcours sont prévus dans des mentions de licence généraliste permettant aux étudiants d'aller vers une Licence Professionnelle (ex : en Sciences, Technologies santé, la licence mention chimie présente quatre parcours, les trois premiers parcours sont généralistes, le quatrième est professionnel débouchant en 3ème année sur la licence pro parfum arôme et cosmétique).

Montpellier 2

Des passerelles d'intégration sont prévues pour des étudiants titulaires de DUT et de BTS, généralement en 2ème et 3ème année de Licence et suivant le contenu du dossier et la discipline concernée. L'université développe dans certaines formations un dispositif double : une remise à niveau obligatoire de trois semaines début septembre ainsi qu'un soutien pédagogique aux étudiants en difficulté au cours des deux premiers semestres de leur cursus de licence, soit avec des Unités d'Enseignement de soutien existantes soit avec des Unités d'Enseignement de soutien spécifiques.

Montpellier 3

Au terme de la 1ère année de Licence, l'étudiant peut demander à se réorienter après consultation de l'offre de formation et l'étude de la pertinence de son nouveau choix. Le service d'information et d'orientation peut l'aider dans cette démarche.

Mulhouse

A la fin du 1er semestre, dans le domaine Droit, Economie, Gestion, ainsi qu'en Langues Etrangères Appliquées (LEA), les étudiants peuvent, au cas par cas, et au vu de leurs résultats, demander à changer de mention de licence. Dans le domaine Sciences Technologie Santé, les étudiants décident à la fin du 1er semestre le choix de leur mention.

Nancy 1

Organisation de passerelles de la PACES (Première année commune des études de santé) vers Licence Sciences de la Vie ou Informatique. Passerelle entre les portails de la Faculté Sciences et Technologie. Passerelles des filières de licence vers les DUT ou les Licences Professionnelles, des filières de santé ou des filières classes prépas ingénieur vers des filières scientifiques

Nancy 2

Passerelle entre les licences d'un même domaine avec avis pédagogique ; passerelles vers les IUT (filière SRC Services et réseaux de communication) ; Réorientation possible vers la préparation aux concours de catégorie B (IPAG). D'autres passerelles sont à l'étude : des UFR vers les IUT (SRC, GEA, et Maintenance industrielle) avec un S2 "rebond".

Nantes

Deux nouvelles mesures favorisant la réorientation ont été mises en oeuvre : - en Droit et Sciences Politiques, ce qui permet de changer d'orientation dès le second semestre et sans tout reprendre à zéro ; - en Sciences et Techniques, possibilité de changer d'orientation à la

fin du 1er semestre de première année pour intégrer un BTS, un DUT, une licence d'un autre secteur, un parcours amont vers une licence professionnelle.

Nice

Des passerelles sont prévues entre les filières générales et l'IUT. Passerelles également en Mathématiques vers l'Informatique et réciproquement, entre la filière Administration Economique et Sociale et éco-gestion.

Nîmes

Possibilité de réorientation interne ou externe après le 1er semestre. Convention avec un lycée permettant aux étudiants en difficulté, dans le parcours universitaire général, une réorientation précoce (dès novembre) en STS.

Paris I

Réorientation possible au 2ème semestre : une commission étudie le dossier de l'étudiant, un entretien de bilan-orientation est proposé aux étudiants en difficulté et une nouvelle licence peut être commencée en février, avec un semestre à rattraper. Une réorientation vers un BTS, un DUT, une école (gestion, paramédical, social...), une formation professionnalisante en formation classique ou en alternance sont également possible.

Paris II

Réorientation possible à la fin du 1er semestre : changement de filière en interne ou en externe (convention entre toutes les universités d'IdF) ; - réorientation à l'issue de la 1ère année: passerelles entre les filières droit, sces écono, Administration Economique et Sociale (AES)

Paris IV

Un socle fondamental suffisamment large, bi ou pluridisciplinaire selon les composantes, est proposé aux étudiants de 1ère année de Licence. A partir de ce socle, des réorientations éventuelles sont possibles en fin d'année, une arborescence d'enseignements « majeurs » et d'options « mineures » assure une spécialisation progressive des étudiants au cours des 2ème et 3ème année.

Paris V

L'organisation d'un semestre de rebond est prévu à la prochaine rentrée en Sciences Humaines et Sociales au sens large et en STS permettant à la fois aux étudiants ayant totalement raté le 1er semestre de se reprendre, et aux étudiants souhaitant changer d'orientation de reprendre des bases méthodologiques pour leur prochaine inscription.

Paris VI

Certains étudiants en difficulté en 1ère année sont progressivement orientés vers un parcours **professionnel en 2ème année : ils se voient proposer un stage long de 6 semaines ou plus, intégré à a 2ème année, ce stage pouvant constituer une étape vers la licence professionnelle.**

Paris VII

Mise en place d'une UE optionnelle, « Communication, démarche et outils d'aide à l'insertion professionnelle » dans les mentions Chimie, Sciences du vivant, Sciences de la terre et Physique. Cette Unité d'Enseignement permet de renforcer la préparation des étudiants de 2^{ème} année en vue d'une intégration dans une Licence professionnelle.

Paris X

En L1, organisation d'un "socle et portail" qui permet les réorientations sans rupture ou redoublement dans la formation en licence. Mise à niveau des étudiants repérés comme fragiles par les enseignants référents. Un travail est mené pour la préparation d'enseignements de remédiation portant sur certains savoirs fondamentaux, le français et les mathématiques notamment.

Paris XI

L'étudiant construit progressivement son projet de formation. Dans les différents parcours proposés, l'accent est mis sur les compétences transversales. Des réorientations sont ainsi possibles vers des Licences Professionnelles. Sont également possibles, des réorientations en IUT après un semestre de remise à niveau.

Paris XII

« Semestre de consolidation » à l'issue du 1er ou 2ème semestre : avec l'UFR de lettres ,l'UFR de sciences et l'IUT de Créteil, ce semestre est destiné aux étudiants, motivés par des études supérieures, mais qui ont rencontré des difficultés importantes au cours du 1er semestre de licence ou du DUT. Il leur est proposé une évolution qui consiste en la mise en place de parcours différenciés à l'intérieur de chacun des semestres pour tenir compte des origines variées des étudiants. En complément au semestre de consolidation, la remédiation et le suivi pédagogique renforcé en ligne seront mis en place.

Paris XIII

Afin de faciliter les passerelles entre licences générales e licences professionnelles, des unités d'enseignements spécifiques ont été mises en place dès la 2ème année dans les DUT et dans les licences générales.

PARIS-DAUPHINE UT Une commission d'orientation en 1ère année de Licence est organisée au mois de janvier

Pau

Des dispositifs d'aménagement de scolarité sont mis en place par un binôme Conseiller d'Orientation Psychologue + Enseignant référent. Dans le cadre d'une réorientation, ces dispositifs prévoient l'accès à des Unités d'Enseignement d'autres licences.

Perpignan

Un nombre d'enseignements transversaux communs à toutes les 1ère années de licence, permet une réorientation jusqu'en décembre de l'année en cours, quel que soit le domaine de formation concerné.

Poitiers

Un dispositif global de réorientation en cours ou en fin de 1er semestre est valable pour l'ensemble des composantes pédagogiques : après entretien avec les directeurs des études des filières concernées. Des passerelles sont gérées au cas par cas entre les différents parcours au cours des 3 années de validation d'acquis. Des commissions d'orientation examinent lors du 2ème semestre la situation des étudiants en situation d'échec : une poursuite d'études en STS ou IUT est possible.

Reims

Grâce aux Unités d'Enseignement communes au 1er semestre à l'UFR Sciences, des réorientations sont possibles. Dans les autres composantes ces réorientations sont également possibles sur demande de l'étudiant, notamment en Lettres et sciences humaines, par le biais du choix des mineures.

Rennes 1

A l'issue du 1er semestre, des commissions d'orientation sont mises en place par grands champs disciplinaires. En concertation avec les services académiques une orientation vers les STS est prévue dès février. Le semestre de consolidation qui permet éventuellement une réorientation est souvent privilégié. Mise en place d'Unités d'Enseignement adaptées dès la 1ère année pour permettre aux étudiants de se réorienter vers une Licence Professionnelle.

Rennes 2

Des passerelles permettent des réorientations disciplinaires au début et à la fin du premier semestre.

Saint-Etienne

Des passerelles existent entre Médecine et Sciences, et Médecine et Droit. Elles vont être développées dans certaines filières et dans la limite des pré-requis disciplinaires. L'expérience montre que les réorientations ne sont efficaces que dans des diplômes de relative proximité.

Strasbourg

Diplôme Universitaire Tremplin réussite (2ème semestre de mise à niveau) ; semestre décalé avec des Unités d'Enseignement fondamentales du 1er semestre non validées, repassées dès le semestre de printemps.

Toulon

Le programme "GEA MARS" accueille des étudiants de tous profils (essentiellement lettres et économie) à partir du 2ème semestre en année décalée. Un semestre "rebond" est en cours d'études entre sciences et technique et IUT du secteur secondaire.

Toulouse 1

Réorientation possible proposée après 3 semaines intensives avec évaluation pour une réorientation au sein de l'établissement vers l'IUT

Toulouse 2

À l'issue de la 1ère année de Licence ou dès le 1er semestre, l'étudiant peut se réorienter soit en se concentrant sur sa discipline majeure, soit en s'inscrivant dans la licence correspondante jusqu'alors à sa **discipline mineure**. Toutefois, si l'étudiant souhaite se réorienter vers une autre licence ou un DUT, un plan d'étude lui est proposé.

Toulouse 3

Les étudiants de 1ère année de Licence Santé (PACES) ont la possibilité de se réorienter vers la 1ère année de Licence Sciences et techniques à la fin du 1er quadrimestre, sous réserve d'acceptation, et/ou vers les IUT à la fin du 2ème quadrimestre. En fin de la 1ère année, selon les résultats finaux obtenus, les étudiants peuvent accéder à la 2ème année de Licence en Sciences ou en Droit ; des ateliers d'orientation sont mis en place afin de réorienter les étudiants de Santé et de les aider à définir leur projet professionnel. - Des parcours de réorientation vers l'IUT sont par ailleurs prévus pour les étudiants en Sciences en situation d'échec dès le 1er semestre.

Tours

Des tests de niveau pour les étudiants en sciences sont organisés afin de détecter les étudiants en difficulté : ceux-ci sont orientés vers des Travaux Dirigés spécifiques proposant une pédagogie adaptée et des horaires renforcés : 2 groupes ont été mis en place au premier semestre.

Valenciennes

Pour les étudiants en échec dès le 1er semestre, des passerelles sont prévues entre les filières DUT et licences dans le cadre d'un bilan orientation/compétences, avec une possibilité de réorientation dès le 2ème semestre.

Versailles st quentin

Réorientation grâce aux projets passerelles entre les composantes ; mise en oeuvre d'un dispositif "ABRI" afin d'aider les étudiants décrocheurs, en partenariat avec le **Conservatoire National des Arts et Métiers et la Chambre de Commerce et d'Industrie (250 à 300 étudiants)**

Arrêté relatif au grade de licence

Dernière modification 30/04/02

Auteur : Rédaction

La nouvelle licence correspond à 6 semestres d'études (3 ans) et 180 crédits européens. Outre les dispositions générales, l'arrêté du 23 avril met en place certaines mesures souhaitées par les uns ou les autres : de la mise en place de dispositifs d'accueil et de tutorat à celle de procédure

d'évaluation avec une participation étudiante, en passant par la prise en compte dans le cursus de l'engagement étudiant. Tout un programme à mettre en place.

<center>Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence - NOR : MENS0201070A</center>

Le ministre de l'éducation nationale,

Vu le code de l'éducation ;

Vu le décret no 84-573 du 5 juillet 1984 modifié relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;

Vu le décret no 84-1004 du 12 novembre 1984 modifié relatif aux instituts universitaires de technologie ;

Vu le décret no 94-1204 du 29 décembre 1994 relatif aux instituts universitaires professionnalisés ;

Vu le décret no 95-673 du 9 mai 1995 portant création et définition du diplôme national de guide-interprète national ;

Vu le décret no 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux ;

Vu le décret no 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;

Vu l'arrêté du 10 septembre 1970 portant création d'une maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion ;

Vu l'arrêté du 13 janvier 1971 portant création d'une maîtrise de sciences et techniques ;

Vu l'arrêté du 26 mars 1971 portant création d'une maîtrise de sciences de gestion ;

Vu l'arrêté du 16 juillet 1984 relatif au diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques ;

Vu l'arrêté du 11 avril 1985, modifié par l'arrêté du 5 juillet 1994, portant dénomination nationale de licence d'administration publique ;

Vu l'arrêté du 20 avril 1994 modifié relatif au diplôme universitaire de technologie ;

Vu l'arrêté du 7 juin 1994 relatif aux licences pluridisciplinaires ;

Vu l'arrêté du 29 décembre 1994, modifié par l'arrêté du 22 février 1995, relatif aux diplômes et titre délivrés dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel au sein des instituts universitaires professionnalisés ;

Vu l'arrêté du 13 octobre 1995 relatif au régime des études conduisant au diplôme national de guide-interprète national ;

Vu l'arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, licence et maîtrise ;

Vu l'arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 15 avril 2002,

Arrête :

Art. 1er. - Les études universitaires conduisant au grade de licence peuvent être organisées dans les conditions définies par le présent arrêté.

Cet arrêté a pour objet de permettre la conception et la mise en oeuvre de nouvelles formations, l'adaptation, l'évolution ou la transformation des formations existantes dans une perspective d'élargissement scientifique, de renforcement des relations avec la vie sociale, culturelle et professionnelle, d'ouverture à la mobilité et aux échanges avec les autres pays, notamment en Europe.

Il a également pour objectifs l'accès de nouveaux publics aux études universitaires par la formation initiale, la formation continue et la validation des acquis, l'élévation générale du niveau de formation et de qualification et l'amélioration de la réussite des étudiants.

<center>TITRE Ier – Dispositions générales</center>

Chapitre Ier - Champ concerné

Art. 2. - L'offre de formation est structurée en six semestres. Elle est organisée par domaine, sous la forme de parcours types de formation initiale et continue dans le cadre des dispositions fixées aux articles 2 à 6 du décret du 8 avril 2002 susvisé.

Ces parcours répondent aux finalités définies aux articles L. 612-2 et L. 612-5 du code de l'éducation et poursuivent les objectifs définis aux articles 3 à 5 suivants.

Ils conduisent à la délivrance des diverses licences qui sanctionnent un niveau validé par l'obtention de 180 crédits européens. Ils permettent la délivrance, au niveau intermédiaire, des divers types de diplômes nationaux sanctionnant un niveau correspondant à l'obtention de 120 crédits européens.

Ils sont organisés de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet de formation et, au-delà, leur projet professionnel. Ils facilitent ainsi leur orientation.

L'université doit offrir à tout étudiant, inscrit après l'obtention du baccalauréat ou d'un diplôme admis en dispense ou en équivalence, la possibilité, s'il satisfait à l'ensemble des exigences relatives au contrôle des connaissances et aptitudes prévu pour l'obtention du grade de licence, de valider les 180 crédits nécessaires dans un délai de six semestres consécutifs.

Art. 3. - Les parcours poursuivent, notamment, les objectifs définis pour les diplômes suivants :

- diplôme d'études universitaires générales (DEUG) et licences régis par l'arrêté du 9 avril 1997 ;
- licences pluridisciplinaires régies par l'arrêté du 7 juin 1994 susvisé ;
- licence d'administration publique régie par l'arrêté du 11 avril 1985 modifié susvisé ;
- diplôme universitaire de technologie (DUT) régi par l'article 2 du 12 novembre 1984 modifié et par l'arrêté du 20 avril 1994 modifié susvisés ;
- diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) régi par l'arrêté du 16 juillet 1984 susvisé ;
- licence professionnelle régie par l'arrêté du 17 novembre 1999 susvisé ;
- diplôme national de guide-interprète national régi par le décret du 9 mai 1995 et l'arrêté du 13 octobre 1995 susvisés, diplôme assimilé à une licence pour l'application du présent arrêté.

Art. 4. - Les universités peuvent également organiser des parcours visant de nouveaux objectifs soit au niveau de la licence, soit au niveau intermédiaire.

A ce titre :

1. Elles élaborent des formations qui soit proposent, dans un champ disciplinaire, des contenus nouveaux, soit articulent de façon innovante plusieurs disciplines et notamment des formations bidisciplinaires ou pluridisciplinaires ;
2. Elles aménagent les études conduisant au DEUG pour faciliter l'accès des étudiants qui le souhaitent aux licences professionnelles ;
3. Tout en préservant les caractéristiques professionnalisantes des DUT définies par la réglementation, elles aménagent les études en institut universitaire de technologie (IUT) par l'organisation d'enseignements facilitant la poursuite d'études des étudiants qui le souhaitent vers les divers types de licence ;
4. Elles adaptent les études à l'accueil, par validation d'études, d'étudiants issus de diverses formations post-baccalauréat, et notamment de sections de techniciens supérieurs, classes préparatoires aux grandes écoles, formations du secteur santé.

A ces fins, une coopération pédagogique est organisée, d'une part entre les composantes universitaires, d'autre part avec d'autres établissements, dispensant dans la même région des formations post-baccalauréat, notamment des lycées.

Art. 5. - Afin d'articuler les formations entre elles et d'assurer une plus grande lisibilité, l'offre de formation peut prendre en compte, pour la part des études jusqu'au niveau de la licence, les objectifs, finalités et conditions d'accès définis par la réglementation, pour les formations pluriannuelles régies par le décret du 29 décembre 1994 susvisé, l'arrêté du 29 décembre 1994 modifié susvisé, l'arrêté du 10 septembre 1970 susvisé, l'arrêté du 13 janvier 1971 susvisé et l'arrêté du 26 mars 1971 susvisé. Le cas échéant, l'offre de formation prend également en compte les formations annuelles ou pluriannuelles qui conduisent actuellement à la délivrance de diplômes d'université.

Chapitre II - Accès aux formations

Art. 6. - Dans les conditions définies à l'article L. 612-3 du code de l'éducation, les étudiants, pour être inscrits dans les formations universitaires conduisant aux diverses licences, doivent justifier :

- soit du baccalauréat ;
- soit du diplôme d'accès aux études universitaires ;
- soit d'un diplôme français ou étranger admis en dispense ou en équivalence du baccalauréat, en application de la réglementation nationale ;
- soit, pour l'accès aux différents niveaux, de l'une des validations prévues aux articles L. 613-3, L. 613-4 et L. 613-5 du code de l'éducation.

Art. 7. - Lorsque la réglementation prévoit des conditions spéciales d'admission pour l'accès à certaines filières, les parcours correspondants sont soumis aux mêmes exigences.

Chapitre III - Évaluation et habilitation

Art. 8. - Dans le cadre de la politique contractuelle, les universités, pour bénéficier des dispositions du présent arrêté, soumettent, en vue de l'habilitation et par domaine de formation, l'organisation de leur offre de formation et des parcours qui la constituent à l'évaluation nationale périodique mentionnée à l'article 4 du décret du 8 avril 2002 susvisé et organisée par l'article 10 du présent arrêté.

Les domaines de formation recouvrent plusieurs disciplines et leurs champs d'application, notamment professionnels. Ces domaines sont définis par le conseil d'administration sur proposition du conseil des études et de la vie universitaire et après concertation avec les représentants du monde professionnel.

Art. 9. - La demande d'habilitation explicite l'ensemble des caractéristiques pédagogiques de l'offre de formation proposée et, notamment, des parcours qui la constituent et des diplômes qui sanctionnent ces parcours, au niveau terminal et au niveau intermédiaire. Elle précise en particulier les objectifs de formation, l'organisation des parcours en crédits européens et l'articulation des unités d'enseignement entre elles, leurs contenus, leurs modalités pédagogiques, les volumes de formation correspondant aux enseignements et à l'encadrement pédagogique, les passerelles prévues, les modalités de validation des parcours, le cas échéant les conditions spéciales d'admission. S'agissant des renouvellements d'habilitation, la demande explicite les résultats obtenus, les réalisations pédagogiques et les taux de réussite observés.

La demande d'habilitation définit également l'organisation des équipes de formation et leurs domaines de responsabilité qui comprennent, notamment, la définition des objectifs des parcours et des méthodes pédagogiques mises en oeuvre, la coordination des enseignements et l'harmonisation des progressions pédagogiques, les démarches innovantes proposées s'agissant, en particulier, des pratiques pédagogiques différenciées ou individualisées, la présentation du dispositif d'évaluation des formations et des enseignements, les formes du travail pluridisciplinaire, la nature des travaux demandés aux étudiants.

Art. 10. - Le ministre chargé de l'enseignement supérieur définit les modalités de l'évaluation nationale périodique mentionnée à l'article 8 ci-dessus en liaison avec la politique contractuelle menée avec les établissements d'enseignement supérieur. Ces modalités font l'objet d'une présentation au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

L'évaluation nationale périodique est effectuée par les commissions nationales d'évaluation spécialisées existantes, lorsque les parcours concernés relèvent des compétences de ces commissions. Dans les autres cas, de nouvelles commissions peuvent être créées.

Des cahiers des charges rendant publics les critères d'évaluation sont progressivement élaborés par les commissions nationales d'évaluation spécialisées.

Les représentants du monde professionnel concernés par les objectifs de formation des parcours sont associés à la procédure d'évaluation.

Dans des conditions définies par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, le dispositif d'évaluation nationale peut également s'appuyer sur une évaluation des équipes de formation.

Art. 11. - A l'issue de l'évaluation nationale et après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre chargé de l'enseignement supérieur prend les décisions d'habilitation. Ces décisions fixent les dénominations nationales des diplômes que les universités sont habilitées à délivrer aussi bien au niveau de la licence qu'au niveau intermédiaire.

Ces dénominations comprennent :

- les dénominations fixées par les textes mentionnés aux articles 3 et 5 ci-dessus ;
- d'autres dénominations correspondant aux parcours mentionnés à l'article 4 ci-dessus.

Les dénominations nationales peuvent être assorties d'une mention complémentaire. Ces mentions caractérisent les parcours concernés qui sont organisés dans les conditions prévues aux articles 13 à 19 ci-après. Elles peuvent désigner soit un champ disciplinaire, soit une finalité, notamment appliquée ou professionnelle.

Tous les diplômes nationaux portant une même dénomination consacrent un niveau de connaissances et de compétences équivalent. Ces diplômes nationaux confèrent les mêmes droits à tous leurs titulaires quels que soient les établissements qui les ont délivrés.

La liste des habilitations nationales est rendue publique chaque année.

Art. 12. - Dans le cadre des dispositions du présent arrêté, les universités sont habilitées à délivrer les diplômes nationaux, seules ou conjointement avec d'autres universités. Lorsque les objectifs de formation le justifient, d'autres établissements publics d'enseignement supérieur délivrant des diplômes nationaux peuvent également être habilités conjointement avec une ou plusieurs universités.

Par convention, une coopération pédagogique peut être organisée avec les lycées.

Dans les conditions prévues à l'article L. 613-7 du code de l'éducation, la préparation de ces diplômes nationaux peut être assurée par d'autres établissements d'enseignement supérieur, dans les conditions fixées par des conventions conclues avec des établissements habilités à les délivrer et sous la responsabilité de ces derniers.

<center>TITRE II –Organisation des enseignements</center>

Art. 13. - La formation associe, à des degrés divers selon les parcours, des enseignements théoriques, méthodologiques, pratiques et appliqués. En fonction des objectifs de formation, tout en assurant l'acquisition par l'étudiant d'une culture générale, elle peut comprendre des éléments de préprofessionnalisation, de professionnalisation, des projets individuels ou collectifs et un ou plusieurs stages. Elle intègre l'apprentissage des méthodes du travail universitaire et celui de l'utilisation des ressources documentaires.

La formation doit permettre aux étudiants qui en ont les capacités et le souhait de poursuivre leurs études jusqu'au plus haut degré de qualification. Elle prépare également à des débouchés professionnels qualifiés et diversifiés. Elle concourt à l'épanouissement personnel, au développement du sens des responsabilités et à l'apprentissage du travail individuel et en équipe.

En tant que de besoin, la formation fait appel aux technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement et est dispensée sur site ou à distance ou selon ces deux modes combinés.

Les enseignements sur site articulent, de façon intégrée, cours, travaux dirigés et, en tant que de besoin, travaux pratiques ; ils sont dispensés en cohérence avec les projets individuels ou collectifs et, le cas échéant, les stages. Les cours représentent au maximum la moitié des enseignements.

La formation peut notamment s'appuyer sur la mise en oeuvre de projets pédagogiques pluridisciplinaires proposés par les équipes de formation et offrant aux étudiants la possibilité de mettre en perspective, sur un même objet d'étude, les apports des diverses disciplines.

Art. 14. - Les parcours sont organisés en unités d'enseignement articulées entre elles en cohérence avec les objectifs de formation. Ils comprennent des unités d'enseignement obligatoires et, pour une part, des unités d'enseignement choisies librement par l'étudiant sur une liste fixée par l'université et, le cas échéant, des unités d'enseignement optionnelles.

Après évaluation du niveau de l'étudiant, la formation propose, de manière adaptée, un enseignement de langues vivantes étrangères et un apprentissage de l'utilisation des outils informatiques.

Art. 15. - Les parcours peuvent être monodisciplinaires, bi-disciplinaires, pluridisciplinaires, à vocation générale, appliquée ou professionnelle.

Art. 16. - 1o Lorsque les parcours correspondent aux formations mentionnées aux articles 3 et 5 du présent arrêté, les dénominations nationales, les contenus de formation, les volumes horaires globaux d'enseignement, les modalités de contrôle des connaissances et aptitudes et les autres modalités pédagogiques sont proposés, en référence aux dispositions réglementaires qui les régissent actuellement, dans la demande d'habilitation qui motive également les innovations présentées.

2o Les parcours prévus au 1o de l'article 4 ci-dessus peuvent, notamment, être organisés en articulant un champ disciplinaire majeur avec un ou plusieurs autres champs dits mineurs.

Un champ disciplinaire est majeur lorsqu'il totalise sur la durée du parcours au moins la moitié des crédits nécessaires à l'obtention du diplôme. Dans ce cas, la dénomination nationale prévue à l'article 11 ci-dessus correspond au champ disciplinaire majeur et la mention complémentaire aux champs mineurs.

3o Les parcours peuvent enfin correspondre à des formations totalement nouvelles proposées par l'université sur la base d'un dossier présenté lors de la demande d'habilitation.

Art. 17. - Afin d'assurer la cohérence pédagogique, les universités définissent les règles de progression dans le cadre des parcours qu'elles organisent et, notamment, les conditions dans lesquelles un étudiant peut suivre les diverses unités d'enseignement proposées.

Cette organisation permet les réorientations par la mise en oeuvre de passerelles.

Art. 18. - Le conseil d'administration fixe, sur proposition du conseil des études et de la vie universitaire, les modalités pédagogiques spéciales prenant en compte les besoins particuliers des étudiants engagés dans la vie active ou assumant des responsabilités particulières dans la vie universitaire, la vie étudiante ou associative, des étudiants chargés de famille, des étudiants engagés dans plusieurs cursus, des handicapés et des sportifs de haut niveau (aménagement des emplois du temps et des rythmes d'études, choix du mode de contrôle, etc.).

Art. 19. - Dans les conditions définies par le conseil des études et de la vie universitaire et approuvées par le conseil d'administration, chaque étudiant doit bénéficier d'un dispositif d'accueil, de tutorat d'accompagnement et de soutien pour faciliter son orientation et son éventuelle réorientation, assurer la cohérence pédagogique tout au long de son parcours et favoriser la réussite de son projet de formation.

Ce dispositif est défini après délibération des composantes concernées de l'université. Sa mise en oeuvre est assurée par les équipes de formation incluant également les tuteurs et les personnels concernés chargés de l'accueil, de l'information, de l'orientation et de l'appui à l'enseignement. Il doit être accessible à chaque étudiant aux différentes étapes de son cursus ; en particulier pour la phase initiale des parcours, il comprend la désignation d'un ou plusieurs directeurs des études.

Les directeurs des études sont garants de la qualité de l'organisation pédagogique tant en matière d'accueil, d'information et d'orientation des étudiants que dans le domaine de l'animation des équipes de formation et de la coordination des pratiques pédagogiques.

Art. 20. - Des procédures d'évaluation des formations et des enseignements sont obligatoirement mises en place. Leurs modalités permettent la participation, selon des formes diversifiées, de l'ensemble des étudiants.

Elles favorisent le dialogue nécessaire entre les équipes de formation et les étudiants afin d'éclairer les objectifs et les contenus de formation, d'améliorer les dispositifs pédagogiques et de faciliter l'appropriation des savoirs.

Ces procédures comprennent :

- une évaluation par les instances de l'établissement de la stratégie pédagogique d'ensemble, des résultats pédagogiques obtenus et du devenir des diplômés. Cette évaluation s'intègre dans un bilan

pédagogique annuel élaboré dans le cadre du conseil des études et de la vie universitaire et soumis au conseil d'administration ; ce bilan propose les améliorations à conduire ;

- une évaluation pour chaque domaine de formation défini par l'université ;

- une évaluation de chacun des parcours de formation.

Le conseil d'administration sur proposition du conseil des études et de la vie universitaire fixe les modalités de ces procédures d'évaluation.

Art. 21. - L'université met en place les procédures prévues à l'article précédent en prenant en compte les données quantitatives et qualitatives émanant des divers dispositifs d'évaluation qui la concernent : rapport du Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, données statistiques comparatives, enquêtes d'insertion, de suivi de cohortes.

Les travaux et résultats issus du dispositif universitaire d'évaluation des formations et des enseignements sont fournis, d'une part, au ministère dans le cadre de la démarche contractuelle, d'autre part, au Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel dans le cadre de son évaluation périodique de l'établissement. Le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel émet dans son rapport un avis sur la pertinence du dispositif mis en place par l'université.

<center>TITRE III – Validation des parcours de formation</center>

Chapitre Ier - Dispositions générales

Art. 22. - Les aptitudes et l'acquisition des connaissances sont appréciées soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ceux deux modes de contrôle combinés.

Pour la mise en oeuvre des dispositions du présent arrêté, le mode du contrôle continu et régulier fait l'objet, autant que possible, d'une application prioritaire.

Art. 23. - Dans le respect des délais fixés à l'article L. 613-1 du code de l'éducation, les établissements publient l'indication du nombre des épreuves, de leur nature, de leur durée, de leur coefficient ainsi que la répartition éventuelle entre le contrôle continu et le contrôle terminal et la place respective des épreuves écrites et orales.

Les modalités du contrôle des connaissances et des aptitudes autorisent une prise en compte transversale ou interdisciplinaire des acquis de l'étudiant et permettent une organisation globalisée du contrôle sur plusieurs unités d'enseignement, dans des conditions arrêtées par le conseil d'administration sur proposition du conseil des études et de la vie universitaire. Elles doivent, en outre, pour la phase initiale des parcours, intervenir à des moments pertinents, de manière à permettre à l'étudiant de se situer utilement dans sa progression en s'appuyant prioritairement sur le contrôle continu.

Les équipes de formation mettent en perspective et en cohérence ces diverses modalités et en informent les étudiants afin d'explicitier les exigences attendues d'eux au regard des objectifs de la formation.

Art. 24. - Les modalités définies par la réglementation pour le contrôle des connaissances et des aptitudes en vue de l'obtention des DUT, DEUST, licences professionnelles, licences pluridisciplinaires, de la licence d'administration publique, du diplôme national de guide-interprète national demeurent applicables pour les parcours correspondants. Il en est de même de celles applicables aux diplômes mentionnés à l'article 5 ci-dessus pour la part des études jusqu'au niveau de la licence.

Chapitre II - Capitalisation

Art. 25. - Au sein d'un parcours de formation, les unités d'enseignement sont définitivement acquises et capitalisables dès lors que l'étudiant y a obtenu la moyenne. L'acquisition de l'unité d'enseignement emporte l'acquisition des crédits européens correspondants. Le nombre de crédits européens affectés à chaque unité d'enseignement est fixé sur la base de 30 crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre.

De même sont capitalisables les éléments constitutifs des unités d'enseignement dont la valeur en crédits européens est également fixée.

Art. 26. - Les parcours permettent la validation des périodes d'études effectuées à l'étranger. Lorsque le projet a été accepté par les responsables pédagogiques et que l'étudiant a obtenu la validation de sa période d'études par l'établissement étranger, il bénéficie des crédits européens correspondant à cette période d'études sur la base de 30 crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre.

Chapitre III - Compensation et double session

Art. 27. - Les parcours mentionnés aux 2o et 3o de l'article 16 ci-dessus organisent l'acquisition des unités d'enseignement et des diplômes selon les principes de capitalisation et de compensation appliqués dans le cadre du système européen de crédits.

Dans le cadre du système européen de crédits, la compensation est organisée de la manière suivante : Chaque unité d'enseignement est affectée d'un coefficient et d'une valeur en crédits européens ; l'échelle des valeurs en crédits européens est identique à celle des coefficients.

Un diplôme s'obtient soit par acquisition de chaque unité d'enseignement constitutive du parcours correspondant, soit par application des modalités de compensation entre unités d'enseignement. Un diplôme obtenu par l'une ou l'autre voie confère la totalité des crédits européens prévus pour le diplôme. Pour l'application du présent article, les unités d'enseignement sont affectées de coefficients qui peuvent être différenciés dans un rapport variant de 1 à 3.

Art. 28. - En outre, pour les formations mentionnées à l'article précédent :

1. La compensation est organisée sur le semestre sur la base de la moyenne générale des notes obtenues pour les diverses unités d'enseignement, pondérées par les coefficients. Dans le cadre d'une progression définie par l'université, la poursuite des études dans un nouveau semestre est de droit pour tout étudiant à qui ne manque au maximum que la validation d'un seul semestre de son cursus.

2. Sur proposition du conseil des études et de la vie universitaire adoptée par le conseil d'administration, un dispositif spécial de compensation peut être mis en oeuvre qui permette à l'étudiant d'en bénéficier à divers moments de son parcours et, notamment, lorsqu'il fait le choix de se réorienter, d'effectuer une mobilité dans un autre établissement d'enseignement supérieur français ou étranger ou d'interrompre ses études. Ce dispositif a pour but de permettre à un étudiant qui le souhaite en fonction de son projet personnel d'obtenir à divers moments de son parcours un bilan global de ses résultats et d'obtenir ainsi la validation correspondante en crédits européens. Le dispositif est placé sous la responsabilité du jury du diplôme et les règles de compensation prennent en compte la nécessaire progressivité des études.

Art. 29. - Pour les formations mentionnées au présent chapitre, deux sessions de contrôle des connaissances et aptitudes sont organisées. Sous réserve de dispositions pédagogiques particulières arrêtées par le conseil d'administration de l'établissement sur proposition du conseil des études et de la vie universitaire, l'intervalle entre ces deux sessions est au moins de deux mois et un dispositif pédagogique de soutien est mis en place.

Chapitre IV -Jurys, délivrance des diplômes et droits des étudiants

Art. 30. - Dans les conditions prévues à l'article L. 613-1 du code de l'éducation, le président de l'université nomme le président et les membres des jurys qui comprennent au moins une moitié d'enseignants-chercheurs et d'enseignants parmi lesquels le président du jury est nommé. Leur composition est publique.

Le président du jury est responsable de la cohérence et du bon déroulement de l'ensemble du processus, de la validation de l'unité d'enseignement à la délivrance du diplôme. Il est responsable de l'établissement des procès-verbaux.

Le jury délibère souverainement à partir de l'ensemble des résultats obtenus par les candidats et la délivrance du diplôme est prononcée après délibération du jury. Le procès-verbal de délibération est élaboré sous la responsabilité du président du jury et signé par lui.

Après proclamation des résultats, le jury est tenu de communiquer les notes aux étudiants. De plus, les étudiants ont droit, sur leur demande et dans un délai raisonnable, à la communication de leurs copies et à un entretien, en tant que de besoin, individuel. Dans un cadre arrêté par le conseil d'administration sur

proposition du conseil des études et de la vie universitaire, le dispositif prévu au présent alinéa est mis en oeuvre dans des conditions définies par les équipes de formation afin de développer l'accompagnement et le conseil pédagogiques.

Une attestation de réussite et d'obtention du diplôme est fournie aux étudiants trois semaines au plus tard après la proclamation des résultats. La délivrance du diplôme définitif, signé par les autorités concernées, intervient dans un délai inférieur à six mois après cette proclamation.

Dans le cadre de la mobilité internationale, le diplôme de licence est accompagné de l'annexe descriptive mentionnée au 4o de l'article 2 du décret du 8 avril 2002 susvisé.

<center>TITRE IV – Dispositions finales</center>

Art. 31. - Le ministre chargé de l'enseignement supérieur met en place un dispositif national associant des universitaires français et étrangers destiné, sur la base de l'observation des réalités françaises et étrangères et des progrès de la recherche, à élaborer des recommandations sur les évolutions souhaitables des objectifs et contenus d'enseignement, dans les divers domaines de formation. Ces recommandations font l'objet d'un débat national au sein de la communauté universitaire.

La politique nationale de création des diplômes de licence vise à assurer la cohérence entre la demande de formation et la carte nationale ainsi qu'un maillage équilibré du territoire.

Les contrats d'établissement prennent en compte les objectifs définis par le présent arrêté et l'accompagnement des projets des universités.

Art. 32. - Un comité de suivi associant le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche, des représentants des universités et des secteurs de formation est créé afin d'étudier l'application des dispositions du présent arrêté et de faire des propositions au ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Dans ce cadre, il est notamment chargé, sur la base des réalisations des universités, de conduire une réflexion sur les domaines de formation et sur la liste des dénominations nationales des diplômes ainsi que sur leur évolution en liaison avec les cahiers des charges prévus à l'article 10 ci-dessus. Les travaux du comité de suivi sur les études de licence sont articulés avec ceux du comité de suivi relatif au master afin d'assurer la cohérence des formations aux divers niveaux.

En particulier, la réflexion sur les domaines de formation et les dénominations nationales doit avoir pour objectif de garantir la cohérence entre la capacité d'innovation des établissements, la nécessaire lisibilité nationale et internationale des diplômes nationaux et les nomenclatures nationales et internationales en vigueur pour les formations et diplômes de l'enseignement supérieur. Elle vise également à faciliter le choix et la réussite des étudiants, la reconnaissance de leurs diplômes et leur mobilité.

Le comité de suivi est chargé d'analyser les démarches d'innovation proposées par les établissements. A cette fin, il peut entendre les établissements et équipes de formations qui sont porteurs des projets. Il peut également diligenter des missions au sein des établissements.

Enfin, le comité de suivi est chargé d'assurer le bilan des procédures d'évaluation des formations et des enseignements prévus à l'article 20 ci-dessus.

Les travaux du comité de suivi sont rendus publics et présentés au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche chaque année.

Art. 33. - La directrice de l'enseignement supérieur est chargée de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 23 avril 2002.

(*J.O. Numéro 101 du 30 Avril 2002*)