

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

La « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur

Romainville, Marc

Published in:

La revue de l'inspection générale

Publication date:

2007

Document Version

Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Romainville, M 2007, 'La « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur', *La revue de l'inspection générale*, VOL. 4, p. 48-54.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

NUMÉRO 4 – OCTOBRE 2007

Entre lycée et enseignement supérieur

la revue de l'inspection générale

- 
- > JOSÉE KAMOUN
 - > PAUL RAUCY
 - > ALAIN BOISSINOT
 - > ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER
 - > JEAN-CLAUDE HARDOUIN
 - > BERNARD DIZAMBOURG
 - > JEAN LAMOURE
 - > PIERRE LAUMOND
 - > MARC ROMAINVILLE
 - > JEAN-RICHARD CYTERMANN
 - > CHRISTIAN FORESTIER
 - > GEORGES FELOUZIS
 - > MAËLLE LE GUYADER

Entre lycée et enseignement supérieur

L'un des objectifs de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École est de porter à 50 % le taux d'accès à un diplôme universitaire, qui est aujourd'hui de 38 %. Tout le monde s'accorde sur cette nécessité pour la France de combler un retard qui est important par rapport à d'autres pays et constitue un frein à sa croissance.

Pourtant, alors que les regards devraient se porter désormais davantage sur le devenir des jeunes après le baccalauréat, ils semblent restés rivés sur cet examen. Les acteurs du secondaire y concentrent peut-être encore trop leurs efforts, tandis que ceux du supérieur n'accordent sans doute pas encore assez d'attention à l'accueil et la réussite des nouveaux bacheliers. Les uns et les autres persistent trop souvent à se méconnaître ou à s'éviter.

Or, et chacun en est de plus en plus conscient, c'est de la qualité de l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur que dépendent largement le succès d'un étudiant et sa capacité à obtenir un diplôme. Aussi avons-nous jugé utile de consacrer le quatrième numéro de la Revue à ce thème et ce au moment où la loi sur les libertés et les responsabilités des universités confère à celles-ci de nouvelles compétences en matière d'orientation active et d'insertion professionnelle.

Notre propos est ici d'analyser les rapports entre le secondaire et le supérieur et de montrer des différences ou de convergences de perspectives, de pratiques, de problématiques aidant à comprendre pourquoi la collaboration est souvent difficile et comment elle peut progresser. À cette fin, nous avons privilégié trois grands axes.

D'abord les contenus d'enseignement. Un des éléments qui fait continuité (ou discontinuité) entre les deux niveaux d'enseignement est la conception que l'on se fait des disciplines ; comment l'acquisition d'une discipline scolaire prépare-t-elle à celle d'une discipline universitaire ? Comment l'évolution des savoirs scientifiques doit-elle influencer la transformation des savoirs scolaires ?

Ensuite les acteurs : enseignants, responsables d'établissement, présidents d'université, recteurs. Une coopération entre niveaux institutionnels suppose des acteurs qui se connaissent, ont envie de collaborer, se saisissent d'objets communs pour travailler ensemble ou, au contraire, échouent par méconnaissance réciproque ou divergence de stratégies.

Enfin les enjeux. Certains d'entre eux concernent les deux niveaux d'enseignement et il est intéressant de mettre en perspective les différences d'approche : la place du concept de compétences dans les programmes de formation, l'articulation des politiques de formation et des territoires ou encore celle des structures de formation et des parcours des élèves/étudiants.

Nous espérons que ce dossier enrichira la réflexion de tous ceux qui travaillent au nécessaire rapprochement du lycée et de l'enseignement supérieur.

THIERRY BOSSARD

Chef du service de l'inspection générale
de l'administration de l'Éducation nationale
et de la Recherche

FRANÇOIS PERRET

Doyen de l'inspection générale
de l'Éducation nationale

sommaire

- 4 > **Dépayser les compétences**
JOSÉE KAMOUN
- 11 > **Classes préparatoires littéraires : le socle et le saut**
PAUL RAUCY
- 18 > **Du secondaire au supérieur : le nouveau rôle des lycées**
ALAIN BOISSINOT
- 24 > **De part et d'autre de la ligne bleue du bac**
ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER
- 30 > **L'articulation secondaire-supérieur : quel peut être le rôle du recteur-chancelier ?**
JEAN-CLAUDE HARDOUIN
- 36 > **L'offre universitaire : concurrence et coopération**
BERNARD DIZAMBOURG

-
- 40** > **Enquête dans les prépas : les élèves parlent**
JEAN LAMOURE ET PIERRE LAUMOND
- 48** > **La « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur**
MARC ROMAINVILLE
- 55** > **Territoires, offre de formation et parcours des étudiants**
JEAN-RICHARD CYTERMANN
- 62** > **L'adaptation d'impédances**
CHRISTIAN FORESTIER
- 71** > **Qu'enseigne-t-on en première année de licence ?**
La place de la recherche dans l'enseignement universitaire
Georges Felouzis et Maëlle Le Guyader

Ce numéro a été coordonné par Pascal Charvet, inspecteur général de l'Éducation nationale et Bernard Dizambourg, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Dépasser les compétences

JOSÉE KAMOUN, inspectrice générale de l'Éducation nationale

À l'égard des langues vivantes, la demande du supérieur au secondaire est sans équivoque et elle est double : outre la mission de formation intellectuelle qu'elles partagent avec les autres disciplines selon leurs spécificités propres, les langues, en particulier l'anglais mais pas exclusivement, doivent désormais assumer une fonction véhiculaire immédiate et généralisée. Elles occupent donc une position stratégique à la charnière des cycles et leur apprentissage est plus porteur de sens que jamais – pourvu cependant que sa scolarité conduise sans rupture l'élève à cette « utilisation autonome » des langues indispensable à l'étudiant.

Donner du sens à l'enseignement des langues, c'est ce que propose le *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL), en mettant l'élève en situation, dans une approche communicationnelle. C'est aussi, aujourd'hui comme hier, mais sans doute davantage, s'appuyer sur la révélation du domaine étranger avec son épaisseur culturelle pour décentrer la vision du monde. C'est enfin situer cet enseignement dans une réflexion transdisciplinaire sur le langage. Sommes-nous prêts à relever le défi, dans les objectifs tels que les définissent les programmes, dans les dispositifs qui concourent à les mettre en œuvre, dans la pratique pédagogique effective qui les traduit et, enfin, dans l'évaluation qui en est faite lors des examens ?

La demande du supérieur

La demande du supérieur, qu'il s'agisse de l'université, des grandes écoles et de leurs classes préparatoires, des STS ou de toutes études dites professionnalisantes, s'accorde sur un point au moins : il est devenu indispensable de manier les langues étrangères, de les maîtriser parfois, même s'il va de soi que les compétences attendues dans ce domaine sont variables, tant dans leur degré que dans leur spécificité. La mondialisation, l'internationalisation de l'entreprise et de la recherche ou encore la mobilité des cadres, tout, aujourd'hui, exige que l'on maîtrise au moins une autre langue que la sienne. On ne s'étonne donc pas de constater que si le nombre d'étudiants en langues, c'est-à-dire fai-

sant des langues leur discipline majeure, n'a pas augmenté de manière spectaculaire, le nombre de ceux qui suivent un enseignement de langues à l'intérieur de leur spécialité ou parallèlement à celle-ci monte pour sa part en flèche. En outre, les langues sont aujourd'hui présentes selon des modalités diverses - pas assez diverses, d'ailleurs - dans tous les concours de recrutement.

Interrogés à l'occasion d'une enquête sur le devenir de la filière S, les universitaires des disciplines scientifiques ne disaient pas voir arriver des étudiants mal formés en sciences, mais déploraient qu'ils soient peu capables de suivre un cours ou d'accéder avec profit à une documentation en langue étrangère. En somme, pour ce qui concerne les langues comme vecteurs, c'est-à-dire au service d'une autre discipline, la demande du supérieur est aussi claire que prévisible : l'étudiant doit savoir se repérer dans une documentation en langue étrangère, en faire pour lui-même ou son groupe de travail une synthèse, assimiler la communication d'un intervenant extérieur occasionnel ou lecteur à l'année, se rendre dans un pays étranger pour y suivre un cursus ou y faire un stage dont il rendra compte à son retour. Ce sont là toutes les démarches que devrait permettre le niveau B2 du CECRL, validé par le baccalauréat, premier diplôme universitaire, au prix d'un minimum d'adaptation.

La différence d'approche essentielle entre le secondaire et le supérieur, c'est que (le cas des linguistes mis à part) la langue y est instrumentalisée, dans le meilleur sens du terme, au profit de n'importe quelle discipline. Or, précisément, cette perspective est favorisée par la nouvelle politique des langues. Si l'on commence à étudier une langue au CE1, il ne paraît guère possible de continuer jusqu'en terminale à en répéter les bases, voire à en approfondir les subtilités.

Les langues étrangères font partie du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire ; leur enseignement ne cesse d'être repensé, affiné, mis à

l'épreuve. Avec le CECRL, sa perspective a opéré un décentrage irréversible, qui consiste à faire de l'apprentissage de la langue un moyen plus qu'une fin ; les conséquences pédagogiques de ce décentrage sont considérables à terme, mais la démarche était déjà amorcée avec la création de la DNL, discipline non-linguistique dont la pratique officielle caractérise les sections européennes, qui connaissent le succès que l'on sait dans la voie générale, mais aussi dans les voies technologique et professionnelle.

La DNL, c'est-à-dire l'enseignement de pratiquement n'importe quelle discipline dans une langue étrangère, repose sur le postulat que la nécessité d'exprimer quelque chose porte l'acquisition de la langue, en d'autres termes qu'il faut avoir quelque chose à dire pour avoir envie de le dire et donc s'en donner les moyens. D'où son succès dans la voie professionnelle, où des élèves parfois peu motivés ou s'estimant, à tort ou à raison, peu doués ont trouvé en elle une accroche convaincante. Le second postulat consiste à adopter les approches d'une autre culture sur la matière. On n'envisage plus tellement, à l'heure actuelle, de suivre un programme français en langue étrangère, mais plutôt d'exploiter des documents authentiques, y compris des manuels, pour s'imprégner des concepts et des méthodes d'autres cultures. Si étudier les mathématiques en chinois peut présenter un intérêt, étudier les mathématiques à la manière chinoise se révèle une expérience autrement significative.

L'extension du domaine de la DNL

Pour des raisons louables, mais tout de même très typiques de nos modes de pensée nationaux, l'enseignement de la DNL « officielle », c'est-à-dire en section européenne, est régi par un appareil relativement strict, en termes d'habilitation des enseignants comme en termes d'horaires et d'évaluation. Pour s'assurer que le niveau ne baisse pas parce qu'on enseigne en LE, on confie cet enseignement à un spécialiste de la discipline et jamais à un linguiste, sauf si ce dernier présente des diplômes reconnus dans la discipline, ce qui est parfois le cas,



■ ■ ■ pour des raisons évidentes, des locuteurs natifs et, bien plus rarement encore, des linguistes français. Au baccalauréat, on couronne l'enseignement des SE par une épreuve bicéphale spécifique, où l'entretien porte sur la langue et sur la DNL elle-même. Cette épreuve est sanctionnée par une mention, qui ne sera délivrée qu'aux candidats ayant obtenu au moins 12 sur 20 à la partie langue (cette mention demeure à ce jour plutôt « symbolique » ou « honorifique » en ce sens qu'elle n'ouvre pas de porte particulière, ne concède aucun avantage).

Tout ceci part d'un principe difficilement contestable, mais dont les conséquences peuvent être négatives. La DNL ainsi envisagée comme un cursus menant à l'examen final risque fort de pâtir des fluctuations dans les ressources humaines et dans les parcours des élèves ; tel professeur qui l'enseignait aura pris sa retraite ou obtenu sa mutation ; tel élève aura changé d'établissement en première. Les choses se compliquent encore si l'on considère que la DNL est promise à se diversifier. Certaines disciplines ne sont plus enseignées au-delà de la première ; d'autres, au contraire, font leur apparition en première ou en terminale ; toutes ne sont pas assujetties au même horaire. Les situations diverses débordent aujourd'hui le cadre initial.

Un groupe de travail réfléchit actuellement à une refonte des sections européennes. Parmi les hypothèses qu'il pourrait être amené à envisager, on citera : une extension dans le temps, qui consisterait à avancer la DNL au collège, chose possible dans la mesure où l'apprentissage de la langue elle-même commence plus tôt ; une extension-diversification des disciplines envisagées ; un assouplissement tant des durées d'enseignement permettant par exemple de fonctionner en modules que des modalités d'évaluation, qui pourraient reposer sur un vrai contrôle en cours de formation et des attentes quant au niveau de langue. Il est également permis de s'interroger sur le maintien du 12 en langue pour la prise en compte de la mention au baccalauréat, car il a parfois un caractère

pénalisant pour les candidats, en particulier dans la voie professionnelle. Enfin, en particulier grâce au fonctionnement par groupes de compétences, la LV 2 pourrait, elle aussi, devenir vecteur de la DNL.

Le dernier point concernant la DNL n'est peut-être pas celui qui prêtera le moins à la controverse, mais c'est un point capital. Les sections internationales scolarisent un peu plus de 15 000 élèves à l'intérieur de notre système scolaire ; les sections européennes dix fois plus, voire davantage. Ceci revient à dire que les trois quarts, sinon les quatre cinquièmes de nos effectifs sont exclus de ce dispositif. Or celui-ci, pionnier en 1992, a aujourd'hui quinze ans d'âge : il n'est pas téméraire de considérer qu'il a fait ses preuves. Compte tenu de la demande du supérieur (encore une fois, toutes catégories confondues) on voit mal quel type d'élèves, futurs étudiants, serait susceptible de s'en passer à terme et, si nous n'avons pas encore les ressources humaines nécessaires pour en assurer l'expansion à tous, les habilitations et les projets de CAPES bivalents laissent espérer que nous les aurons demain.

Des activités en langues étrangères

Pour autant, et quelle que soit la rapidité d'expansion des SE, elles garderont un cahier des charges précis et raisonné ; si l'on veut miser sur le volume sinon d'apprentissage du moins de pratique des langues, il faudra les relayer par des activités plus circonstanciées.

On peut à ce propos citer deux exemples rencontrés récemment. Premier exemple : madame G. propose d'enseigner l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) en espagnol, langue qu'elle parle très couramment pour avoir séjourné plusieurs années en pays hispanophone. En soi, l'idée est bonne, car l'ECJS peut permettre de sortir de la classe au sens le plus strict, de se déplacer dans l'établissement, voire hors de l'établissement et donc de créer une situation de communication plus naturelle. Madame G. pourrait être habilitée, mais le problème est que l'ECJS ne fait pas partie des dis-

ciplines évaluées au bac ; la réponse est donc négative. Deuxième cas : monsieur A., professeur d'anglais en SE, se destinait au départ à la philosophie ; il a beaucoup lu les philosophes anglais, notamment ceux des Lumières et pourrait avec le concours de son collègue de philosophie, tout à fait favorable à cette expérience, assurer quelques cours sur les textes originaux. Il n'y avait pas réfléchi, ne pensant pas qu'il avait « le droit de le faire ». Comment encourager cette pratique ponctuelle, qui ne relève d'aucun texte et ne sera sanctionnée par aucune validation ?

Il paraît maintenant assez évident qu'il faudra accompagner, parallèlement à la DNL proprement dite qui gardera ses droits et ses devoirs, *des activités en langues étrangères*, moins contraintes par quelque sorte de certification ou même d'évaluation que ce soit – et n'appelant pas nécessairement de continuité. Car si l'on observe les formules fécondes, les formules immersives à divers degrés, qu'il s'agisse des sections internationales ou de l'enseignement des langues régionales dans sa diversité, on constate qu'il existe de longues périodes de communication qui ne font l'objet d'aucune évaluation. (clubs, pratique du théâtre, rédaction d'un journal, visites de sites, réception de locuteurs natifs). L'élève y participe d'autant plus volontiers qu'il ne se sent pas jugé et qu'une erreur de sa part ne sera, dans la plupart des cas, même pas rectifiée.

Dans la mesure où l'on ignore au lycée quel sera véritablement le spectre des compétences à mettre en œuvre par tel ou tel élève dans le supérieur (et il est bon de rappeler le concept de compétence partielle), mieux vaut miser sur une pratique généraliste et maximale de la langue, fût-elle parfois approximative tant sur le plan phonologique que syntaxique – et cela arrivera, il ne faut pas se le cacher. A terme, c'est la seule façon de la manier le plus couramment possible et d'en comprendre un large éventail de variations. La langue « idéale », « parfaite » a cessé d'être le phare qui guide notre didactique.

Pour prévenir tout malentendu, précisons ceci : pas plus qu'il n'était question d'enseigner une discipline « au rabais », il ne s'agit ici de « braquer » les exigences d'authenticité (terme qu'il conviendrait toutefois d'explicitier) linguistique. Les activités en langue ne se substituent pas à la DNL, elles s'y ajoutent. Il s'agit simplement de faire un autre pari sur les moyens d'accéder à la fluidité linguistique. Ce pari, c'est l'exposition massive à la langue, sa pratique diversifiée, dans la classe de langue, hors de la classe de langue et, d'ailleurs, hors de la classe tout court, lors d'activités périscolaires ; le bénéfice annexe de ces activités serait d'y impliquer des professeurs de toutes disciplines et de créer ainsi une dynamique.

Lorsqu'on parle d'exposition à la langue, on a plutôt en tête l'exposition à la langue orale, à des supports non imprimés (films, chansons, émissions de radio ou de TV, blogs). Cette exposition, qui sature l'oreille et la conscience de phonèmes et d'une mélodie authentiques, est en effet une imprégnation essentielle. Mais l'exposition à la langue écrite est précieuse aussi, car elle installe les cadences, les structures et le lexique par assimilation cumulative ; elle permet à l'élève de constater que l'ignorance d'un mot, voire d'un segment de phrase ne lui fait pas perdre pied, sans oublier que certains ont une mémoire visuelle plutôt qu'auditive et que le mot écrit s'y imprime mieux que le son.

La DNL doit donc être étoffée, relayée, complétée par des activités en langue étrangère, régulières mais aussi ponctuelles, nées des circonstances, dont la nature et le volume puissent varier selon les ressources mobilisables. Il faut libéraliser ces pratiques, quitte à en définir l'esprit dans le projet d'établissement. Dans la mesure où la situation naturelle d'apprentissage, l'immersion totale, n'est pas réalisable, rien n'est à dédaigner, les langues doivent faire flèche de tout bois.

L'ici et l'ailleurs

La seconde demande de l'université, mais sans doute vaudrait-il mieux dire du post-bac, car





elle est aussi formulée par les grandes écoles et les STS, concerne les langues au même titre que les autres disciplines : c'est celle qui porte sur la culture générale, d'ailleurs évaluée lors d'une épreuve spécifique aux concours de recrutement de certaines écoles.

Chez les élèves n'appartenant pas aux classes culturellement favorisées, on relève une timidité certaine vis-à-vis des filières prestigieuses auxquelles leurs résultats leur donneraient pourtant accès. De grands lycées, de grandes écoles ont depuis quelques années mis au point des dispositifs divers, mais concomitants pour leur ménager une forme de sas où combler leur déficit et prendre confiance en eux.

Parmi les caractéristiques relevées en début de parcours chez les bénéficiaires de ces dispositifs, on relève une difficulté à mettre en relation les champs du savoir, à importer ses compétences de l'un vers l'autre. Or, c'est bien l'enseignement scolaire qui peut et qui doit rendre familière cette opération mentale.

Dans les textes, tout y dispose, l'esprit du socle commun et celui des programmes du collège, relayés par ceux du lycée. En langues, les programmes des contenus culturels sont notionnels et translinguistiques, quoique déclinés différemment au sein de chaque langue. Arrêtons-nous un instant sur les programmes du collège, récemment parus, dont l'intitulé a tout pour être attrayant et constructif : *l'ici et l'ailleurs*. On souhaite vivement que les professeurs aient la curiosité d'interroger le Bulletin officiel, non seulement pour ce qui est de la langue qu'ils enseignent, bien sûr, mais aussi pour voir ce que les autres enseignants ont fait du thème, leur bibliographie, leurs notions-relais. En effet, décrire l'ailleurs n'est pas l'objectif final du programme. Si l'élève des classes préparatoires pressent d'emblée la dialectique qui sous-tend l'association des deux termes, il n'en ira pas de même pour un élève des collèges et c'est bien au professeur qu'il reviendra de donner du sens à un choix de documents.

Mais les programmes culturels sont-ils connus de leurs usagers ? Les manuels et les stages de formation les préparent-ils efficacement à les mettre en œuvre ?

La question des contenus culturels

Les manuels, certes riches et attrayants, sont souvent très directifs quant aux divers moments de la séquence pédagogique et mettent à la disposition des professeurs une batterie d'activités propres à assurer la compréhension immédiate d'un document ainsi que nombre d'autres, axées sur la communication. Bien exploités, les supports (extraits d'œuvres littéraires, cinématographiques, documents iconographiques divers) *permettent* de construire une problématique dans la logique du programme (par exemple : l'individu et la communauté), à condition d'en faire un usage raisonné et maîtrisé, ce qui ne va pas de soi.

Prenons le cas d'une terminale soumise à une séquence pédagogique de plusieurs semaines sur la Guerre du Vietnam. Le manuel fournissait une chronologie touffue des événements, des articles de presse, des extraits de discours d'hommes politiques, une bibliographie, une filmographie ; les élèves s'étaient en outre documentés sur Internet. La séquence s'achevait par l'étude d'un extrait romanesque, ardu, il est vrai, où le protagoniste envisageait de s'exiler au Canada pour éviter la conscription. Lors de cette séance, on n'a pu observer aucune mise en résonance de la manne documentaire, aucune analyse des rapports entre individu et communauté – silence absolu, bien sûr, sur les ambiguïtés du texte et sa qualité proprement littéraire.¹

Qu'en est-il des stages ? Les pratiques pédagogiques qui portent sur l'enseignement de la langue et l'entraînement à la communication sont évaluées par les corps d'inspection, soutenues, développées et régulièrement mises à jour grâce à un vaste éventail de stages en académies. Il n'en va pas de même pour les compétences culturelles, implicitement considérées comme évaluées une fois pour toutes dans la partie théorique des concours de recrutement.

De surcroît, les stages se sont multipliés sur la mise en œuvre du CECRL et des groupes de compétences et ils se multiplieront encore, car il n'existe pas de vérité révélée en la matière.

On ne saurait s'en étonner, ni le regretter : la mise en œuvre de ce véritable *aggiornamento* pédagogique s'accompagne de problèmes très matériels de gestion des emplois du temps, qui impliquent le chef d'établissement et ses équipes ; il est normal qu'elle ait focalisé l'attention et monopolisé l'énergie ; la négliger équivaldrait à un sabotage. En regard de cette mutation, la question des contenus culturels a pu apparaître, à tort, comme relevant du déjà-vu. Cependant, leur appropriation par les enseignants doit requérir toute notre conviction et, au premier chef, celle des IA-IPR, sollicités sur bien d'autres fronts, certes, mais en mesure d'évaluer cette appropriation et de la favoriser lors de leurs visites.

Ils peuvent être relayés dans leur tâche par une nouvelle génération de sites et on attend avec beaucoup d'intérêt la réception que les enseignants feront au site expert DGESCO/ENS LSH, *La clé des langues* (il existe déjà pour l'allemand, l'anglais, l'arabe et l'italien). Ce site est un service commun de formation continue, qui s'adresse en priorité aux professeurs du secondaire pour leur offrir un accès privilégié au monde de la recherche universitaire. On y trouve des dossiers, des articles et des bibliographies en relation étroite avec les programmes ; les liens transdisciplinaires y sont nombreux.

Il serait difficile de conclure sur les programmes culturels à l'articulation du secondaire et du supérieur sans prendre en considération l'épreuve de langue au baccalauréat. Nous laisserons pour l'instant de côté l'oral du bac STG, encore à l'état de prototype, pour envisager l'épreuve écrite. Elle a pour support le plus fréquent un texte de fiction étroitement contemporain ; celui-ci donne lieu à divers exercices de compréhension et d'expression, dont aucun ne s'attache à sa spécificité littéraire (à cet égard, on pourrait aussi bien com-

poser sur des passages de guide touristique ou sur le mode d'emploi d'un appareil ménager). L'épreuve se clôt par une « expression personnelle » (!) sur un sujet inspiré par le thème central du support, ou du moins, pas totalement incompatible avec lui (on citera : Préférez-vous vivre en ville ou à la campagne ? Travailler pour payer ses études, est-ce une expérience souhaitable ? Les conduites à risques, ainsi que des sujets de type narratif : imaginez la fin de l'épisode ; écrivez une lettre au protagoniste etc.).

Si l'on a choisi de ne pas évaluer les contenus culturels à l'examen, c'est entre autres raisons pour éviter l'effet pervers du « bachotage ». Il n'en reste pas moins vrai que les élèves qui auraient acquis des compétences de cet ordre seraient bien en peine de les faire valoir dans les types de sujets récurrents ; il est clair que si nous devons un jour les évaluer, nous serions vraisemblablement mieux servis par un contrôle en cours de formation.

Le remembrement des savoirs

La demande de culture générale que nous adresse l'enseignement supérieur n'est pas cosmétique ; elle ne s'« ajoute » pas à des connaissances plus précisément scientifiques, mais vise plutôt une structuration de la pensée.

Parler une langue, pénétrer une culture étrangères, plus personne ne conteste qu'il y ait là l'antidote à la pensée unique ; mais si l'on ne sait pas pourquoi, si l'on ne dit pas en quoi, on court le risque de multiplier de vagues considérations plus ou moins « altruistes », reposant sur l'axiome, en soi discutable après tout, que toute différence est enrichissante. Si l'on veut former le futur étudiant, il s'agit de prendre appui sur la langue et la civilisation pour fonder le sujet dans son rapport dynamique avec l'autre ; en ce sens et à cette condition, on prépare le terrain de la classe de philosophie, charnière entre les deux cycles.

Mais combien d'enseignants mettent-ils à profit un point de syntaxe - prépositions, système





verbal - pour éveiller les élèves aux différences de rapports à l'espace et au temps d'une langue à l'autre ? Combien sont-ils à montrer et à démontrer que chacune découpe le réel différemment ? A commencer leur cours par la transmission de ce constat premier sur le « prisme linguistique » : nous pensons un monde que notre langue a déjà structuré ? Si on ne le leur dit pas, les élèves ne le découvriront pas tout seuls. *A contrario*, étayée en situation, cette idée n'est pas hors de portée d'une jeune intelligence.

Vivantes ou anciennes, étrangères ou régionales, sans oublier celle qui nous est maternelle, les langues trouvent leur place dans une réflexion transdisciplinaire sur le langage, ses structures, ses fonctions, les enjeux qui lui sont liés ; toutes les disciplines qui composent les sciences humaines concourent de fait, tôt ou tard, à cette réflexion en cours de scolarité. Mais l'anthropologie sociale et la linguistique sont des disciplines enseignées seulement dans le supérieur. On voudrait voir aborder au lycée, voire au collège, une histoire de la pensée des langues, depuis les mythes fondateurs jusqu'aux avancées de la linguistique moderne, chaque

niveau du cursus mobilisant, bien entendu, un appareil conceptuel approprié, chaque discipline l'éclairant à sa façon.

Est-ce à dire que le remembrement des savoirs passe par un nouveau découpage disciplinaire, par un programme transdisciplinaire, par la définition d'un socle commun en fin d'études secondaires ? La question dépasse de loin le propos de cet article. Nous avons simplement tenté de mettre en relief les atouts puissants qui sont ceux des langues pour optimiser l'articulation du secondaire au supérieur : ambition et cohérence des programmes culturels avec leurs problématiques, caractère innovant et constructif d'un dispositif en plein essor autour du principe de la DNL. Cependant, beaucoup repose sur l'autonomie, sur l'initiative et sur le recul des enseignants par rapport à leur discipline – et donc aussi sur leur formation continue. On devient rarement linguiste par hasard, même si les raisons de ce choix sont multiples ; s'exprimer dans une langue étrangère est contre-nature ; reste aux professeurs à transmettre le goût et le sens de cet inconfort fertile.

(1) Sur la place et l'usage de la littérature il n'est peut-être pas inutile de rappeler deux évidences : d'une part, elle a droit de cité au cours de langue; d'autre part, « faire de la littérature », ce n'est pas évoquer le problème des enfants au travail à l'époque victorienne en traitant un extrait d'*Oliver Twist*. La pratique de la littérature peut revêtir plusieurs formes, celles de la lectureursive d'une œuvre complète, avec des rendez-vous d'étape en classe, celle de l'analyse ponctuelle qu'on vient d'évoquer ; elle peut même couvrir la surface d'une DNL. C'est ce qui se passe de fait avec l'anglais de spécialité en terminale L, où l'on étudie plusieurs œuvres complètes – mais pourquoi ce dispositif est-il réservé à l'anglais et à la classe terminale ?

Classes préparatoires littéraires : le socle et le saut

PAUL RAUCY, inspecteur général de l'Éducation nationale

Les CPGE littéraires, pour la plupart des élèves qui s'y trouvent, servent davantage de préparation efficace à la poursuite d'études à l'Université que de voie d'accès aux ENS : cet effet secondaire est peut-être même, de fait, leur fonction principale. Elles constituent en quelque sorte un socle de connaissances générales dans les diverses disciplines, de capacités intellectuelles et méthodologiques et d'attitudes de travail. Mais de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, elles n'effacent pas le saut à franchir : elles en accompagnent l'effort et l'élan. De ce mouvement de débordement qu'elles favorisent, d'une discipline à l'autre et d'un niveau à l'autre, témoignent aussi, en amont, certains dispositifs qui, dans tel ou tel lycée, visent à amener davantage d'élèves du secondaire vers ces classes préparatoires.

Les classes préparatoires littéraires, destinées par définition à préparer les concours d'entrée dans les écoles normales supérieures, Ulm ou Lyon (ou bien Ulm et Lyon, car on peut espérer peut-être qu'à l'avenir la « conjonction copulative *et* » se substitue, pour parler selon la grammaire de Brid'Oison, à la « conjonction alternative *ou* ») servent, de fait, la plupart du temps, à préparer les étudiants qui s'y trouvent à faire d'assez bonnes études à l'université.

Paradoxes

Pour reprendre ici le mot d'un excellent collègue, on fait surtout travailler dans ces classes des élèves qui n'entreront pas dans les ENS. Il faut bien sûr ajouter que ces jeunes gens réussissent le plus souvent dans la suite de leurs études, que les étudiants qui sont passés par ces classes forment par exemple les gros bataillons des lauréats des CAPES et agrégations. Mais il est vrai que cette réussite est en





quelque sorte masquée : à ne regarder que les chiffres des reçus dans les ENS au bout des deux ou trois ans que durent les études, on pourrait croire que le système n'est guère efficace et qu'il faut un certain goût du paradoxe pour soutenir que les classes préparatoires littéraires ont quelque chose d'exemplaire.

Pourtant, les classes préparatoires font bien ce que dit leur nom et elles le font plutôt bien. Ce détournement d'efficacité, de l'objectif déclaré - et visé - à l'effet obtenu, est en soi-même intéressant, dans la mesure où il met en évidence, au-delà de leur rôle premier, la fonction généralement articulatoire de ces classes, de sorte que c'est bien le caractère « secondaire » de cette réussite, au sens où on parle de l'effet secondaire d'un traitement, qui nous intéresse ici. Le travail qui se fait dans ces classes est en quelque sorte, pour la plupart des élèves qui les fréquentent, antérieur de plusieurs années à la réussite qu'il permet : elles préparent de plus loin qu'on ne pourrait le croire.

La réforme en cours va à la fois dans le sens d'une rationalisation et d'une meilleure lisibilité de la diversité des débouchés possibles et dans celui d'une plus grande ouverture à des jeunes gens issus de milieux modestes, animés d'une légitime ambition scolaire, qui trouveront dans ces classes un encadrement attentif et un accompagnement du travail dont ils ont plus que d'autres besoin : voilà qui renforce encore ce caractère de propédeutique. Sans qu'on y délivre un enseignement aussi spécialisé que celui qui se donne dans les universités, les classes préparatoires littéraires semblent permettre de constituer une sorte de *socle commun* propre à assurer aux étudiants une culture et des méthodes de travail que les rendent capables de poursuivre leurs études supérieures dans de fort bonnes conditions.

Ces classes ne constituent donc ni un *secondaire supérieur*, même si elles se trouvent dans les lycées, ni un *supérieur hors les murs*, quoiqu'elles relèvent désormais du ministère de l'enseignement supérieur et proposent, dans

le cadre d'accords avec les universités, des ECTS qui valident, selon le système européen du LMD, la formation reçue par les étudiants. C'est dans leur fonction d'articulation entre l'un et l'autre niveau que nous voudrions les considérer. Il faudra pour cela voir ce qui, dans ces classes, s'articule avec l'enseignement délivré dans les universités, y prépare sans se confondre avec lui, mais aussi – et nous prendrons appui sur les exemples concrets de dispositifs mis en place au lycée Michelet de Vanves, aux lycées Fénelon et Faidherbe de Lille – quels peuvent être le sens et les modalités d'une préparation aux classes préparatoires dans l'enseignement secondaire. On pourra alors se demander si l'effet secondaire dont il était question un peu plus haut n'est pas susceptible de jouer en aval mais aussi en amont de ces classes, s'interroger sur l'importance et le sens de cet effet et sur la possible valeur de modèle de cette exception française.

Du secondaire au supérieur, un saut difficile

Considérons d'abord que ce nom de « classes préparatoires » dit bien une vérité générale : l'origine militaire du nom « classe » et la notion d'apprentissage nécessaire, d'entraînement, qui s'y rattache projettent sur le sens scolaire du mot l'idée même d'une préparation. Toute classe est préparatoire, ce qu'accentuent encore, dans l'école, le cursus et la progression d'une division à une autre. Non seulement la classe se forme de ceux qui sont appelés, mais d'une certaine classe à la classe supérieure, les élèves sont appelés parce que la progression de leur apprentissage le permet et l'impose, de sorte que chacune prépare bien la suite. Dans un cursus, il faut que se crée un appel, une sorte de déséquilibre qui est celui de la marche en avant, et ce mouvement est essentiel. Ainsi, toute préparation joue sur un double impératif : assurer des connaissances et par ailleurs disposer le programme de ces connaissances de telle manière qu'un désir se crée et amène les élèves à progresser. La préparation, qui tient à l'idée même de classe, vise donc à permettre une sorte de continuité, laquelle cependant ne va pas sans solution de continuité, sans nécessité de fran-

chir le pas. On ne glisse pas d'une classe à l'autre, on passe ou, pour mieux dire, on saute. Il faut pour cela un sol ou un socle, mais aussi que l'appel soit assez fort, l'impatience assez vive pour que naisse, du sentiment de l'insuffisance de ce qui est acquis, l'élan qu'il faut pour avancer. La préparation consiste à assurer le saut, elle ne saurait en dispenser.

L'entrée des élèves bacheliers dans l'enseignement supérieur est souvent vécue sur le mode de la rupture et du saut plus que sur celui de la continuité. Il y a, pour les étudiants et pour les professeurs qui les accueillent, des difficultés dont les uns et les autres se plaignent. Sans pouvoir ici prendre en compte les raisons qui tiennent à des questions d'orientation et sans doute au manque d'échanges et de liens entre le secondaire et le supérieur, on peut dire que, sans doute, les élèves venant de terminale ont d'abord du mal à passer d'un enseignement général à un enseignement spécialisé : ils ont une idée assez floue de ce qui constitue l'identité de la discipline qu'ils ont choisie, leur goût pour tel ou tel domaine d'étude n'étant souvent ni assez marqué, ni assez nourri pour les déterminer à consentir l'effort, l'investissement intellectuel qui leur permettrait de passer sans mal à ce palier supérieur.

La spécialisation les amène à aborder sans grande assurance des disciplines particulières, dont ils n'avaient pas de véritables représentations : linguistique, histoire de la langue, ancien français, stylistique par exemple, pour ce qui concerne les études de lettres. Par ailleurs, elle suppose une culture littéraire et historique qui est, le plus souvent, restée très fragmentaire quand ils sortent du lycée. L'exigence de précision dans les connaissances et les analyses ; la nécessité de prendre appui sur des lectures critiques qui peuvent être très pointues (beaucoup plus en tout cas que celles qu'ils ont eu à faire dans leur scolarité secondaire) ; mais aussi la postulation, liée aux conditions mêmes de l'enseignement à l'université, d'une sorte d'autonomie dans le travail dont beaucoup ne sont pas concrète-

ment capables, une sorte de liberté dont ils n'ont pas de véritable emploi : tous ces traits expliquent sans doute en bonne part la difficile adaptation des étudiants de première année à la situation qui est la leur à l'université. Le problème qui se pose est bien celui des compétences, telles que les définit le texte sur le socle commun des connaissances, qui sans doute restent insuffisantes et désunies ; des capacités, pour lesquelles il n'y a eu dans la scolarité antérieure qu'une initiation et qui souvent ne sont pas acquises, du moins pas au niveau que requiert l'enseignement universitaire ; des attitudes, si l'on entend par là l'organisation autonome du travail, la rigueur dans la réflexion et la composition, l'effort de méthode et l'esprit de suite qui s'imposent dans la construction des connaissances.

Passer par les prépas

Les classes préparatoires littéraires répondent à ces difficultés de manière plutôt efficace : le saut demeure ainsi que le sentiment, pour la plupart des élèves, d'un changement de rythme et peut-être même de nature du travail. Mais, sans effacer la rupture, ces classes en proposent un accompagnement pédagogique : la possibilité d'un suivi individualisé et l'encadrement assez serré des élèves permettent en quelque sorte de soutenir l'effort demandé. Les élèves restent dans une structure qu'ils connaissent et qui est celle du lycée : ils se trouvent dans une classe ; les emplois du temps, l'organisation de la vie matérielle, le rapport avec les enseignants et les camarades ressemblent à ce qu'ils ont connu dans leur scolarité secondaire et ils sont pour ainsi dire en pays de connaissance. La logique du travail est également sensiblement la même, quoique la contrainte, le rythme des travaux, le niveau des exigences soient plus élevés : pluridisciplinarité, absence de spécialisation - en première année du moins, devoirs et contrôles, présence d'un seul professeur par matière font que prévaut l'impression de continuité dans l'organisation pédagogique.

Pourtant, la plupart des élèves de ces classes ont le sentiment d'avoir vécu pendant ces deux





années des changements profonds, avec une intensité très grande. Disons sans céder au lyrisme que la pluridisciplinarité est l'occasion pour beaucoup de prendre conscience de l'unité de la vie intellectuelle, de la parenté des démarches que les diverses disciplines mettent en œuvre et qu'une véritable expérience de la transdisciplinarité est ainsi rendue possible, ce qui anime en quelque sorte l'acquisition d'une culture humaniste. C'est ainsi la création de rapports, de liaisons entre les disciplines et entre les références qui assure une cohésion presque organique, laquelle rend elle-même possible l'assimilation de connaissances nouvelles, qui ne viennent pas seulement s'adjoindre à une sorte de capital dormant, mais constituent une culture vivante.

Au sein même d'une discipline comme les lettres, les liaisons sont multipliées par le croisement des deux perspectives de travail les plus fréquentes, historique et générique : les connaissances apportées, à l'occasion de l'étude des textes ou des œuvres, en matière d'histoire des idées et des représentations permettent de donner du volume aux lectures ; les éléments de poétique des genres, la lecture de quelques grands textes critiques, le travail, toujours lié à la lecture des textes littéraires, sur l'invention, la disposition et l'élocution et sur leurs mises en œuvre permettent de donner aux étudiants les moyens d'une lecture précise. Enfin, la pratique des divers exercices qui sont ceux des études littéraires et qu'unifie l'exigence d'une problématisation de la réflexion et des démarches qu'elle engage, relève profondément d'une initiation à l'esprit de recherche.

Il y a là en effet quelque chose qui dépasse la rhétorique de l'école : en incitant et en entraînant les étudiants à problématiser leurs dissertations, leurs commentaires, leurs explications, on les fait entrer dans une démarche interrogative ; la réussite de l'exercice ne tient pas tant à la restitution des connaissances qu'à leur mise en jeu selon les orientations d'une question qui est à construire. Plus qu'une sorte

de dramatisation logique de l'exposé, la problématisation implique un risque interprétatif et l'engagement de la réflexion dans un processus où les connaissances ne sont plus données d'avance, mais retrouvées en fonction d'une progression qui fait sa part à l'incertitude. L'engagement dans le travail que requiert cette démarche favorise sans doute un rapport personnel à la vie intellectuelle et beaucoup d'anciens élèves de ces classes ont le souvenir et comme encore la sensation de cette effervescence.

La double attache des classes préparatoires, leur lien avec le lycée et le mouvement qu'elles lancent vers les études supérieures, sans entrer aussi tôt que l'université dans la spécialisation, font bien d'elles le lieu d'une préparation qui peut être commune aux diverses disciplines : on y acquiert des méthodes et un goût du travail qui, dans des études ultérieures très variées - de la littérature aux métiers de l'information, de l'histoire ou de la philosophie au commerce international - trouveront à s'appliquer avec succès, voire avec bonheur. Loin de stériliser les énergies, comme on les en accuse parfois, elles constituent un sol et ouvrent à l'aventure, elles favorisent et accompagnent le saut.

Des préparations aux classes préparatoires ?

Le maintien d'une organisation générale qui est à peu près celle du secondaire, avec un encadrement serré et le caractère de petite structure qui le permet, mais aussi l'intensification du travail, le souci de créer des liens entre les disciplines et au sein même de chaque discipline, de manière à construire une véritable culture littéraire générale ; l'exigence de problématisation des travaux qui unit les différents exercices et concerne toutes les disciplines dites à *dissertation* : voilà des éléments qui expliquent cette sorte de tuilage que réalisent les classes préparatoires entre secondaire et supérieur, ou plutôt, puisque les CPGE relèvent de l'enseignement supérieur et constituent l'une des formes de ses deux premières années, entre le lycée et l'université.

Pour approfondir le sens de l'adjectif *préparatoire*, dont nous avons vu plus haut qu'il est comme une extension du nom *classe*, il est intéressant sans doute de prendre appui sur quelques exemples concrets d'opérations qui, dans l'enseignement secondaire, visent à mobiliser les élèves pour les amener à s'inscrire en classe préparatoire après le baccalauréat, à *oser la prépa*. On peut penser que l'impression de rupture entre le niveau secondaire et le niveau supérieur sera d'autant moins vive que dans le cours même de leur scolarité secondaire les élèves peuvent bénéficier d'une préparation qui, au-delà des programmes de chaque discipline, leur propose différentes sortes d'ouverture ou de débordement vers une suite qui devient par là plus concrètement envisageable. Les exemples sont multiples sans doute ; n'en retenons que deux : celui du lycée Michelet, à Vanves, et celui du parrainage qui associe des élèves de l'ENS-Ulm et plusieurs lycées de l'académie de Lille.

À Vanves, pour soutenir la série L et inciter des élèves qui manquent parfois d'ambition à considérer comme possible une orientation en classe préparatoire, des conférences hebdomadaires de deux heures, assurées par divers enseignants du secondaire et des classes préparatoires – professeurs de philosophie, de lettres, de langues, d'histoire -, sont organisées à destination des élèves de première L ; elles portent sur l'histoire de la pensée et des arts et disposent d'un soutien audio-visuel. Ce dispositif vient en appui de l'ouverture, dans les classes préparatoires du lycée, d'une option *histoire des arts*. Pour chacune des conférences, un trinôme d'élèves rédige un rapport et, à la mi-mai, un questionnaire portant sur cinq des vingt-huit conférences permet une évaluation. Pour les élèves de terminale L, deux options sont proposées, chaque élève devant en choisir une : *histoire des arts*, pour laquelle interviennent, dans le cadre d'une vingtaine de conférences annuelles, les professeurs d'arts plastiques, mais aussi des professeurs d'autres matières, enseignant dans le secondaire ou en classe préparatoire ; et d'autre part *culture générale*,

dans une perspective de préparation à l'entrée en IEP : pour cette option, une douzaine de conférences par an sont assurées, par des professeurs d'anglais, de lettres, de philosophie et d'histoire des deux niveaux.

On le voit, ce projet mis en place par le lycée Michelet est d'abord en cohérence avec la politique de l'établissement, qui accueille des CPGE, ouvre une option de spécialité d'histoire des arts en hypokhâgne et en khâgne, et cherche à réveiller l'ambition des élèves littéraires. Le supplément de travail qui leur est imposé permet une ouverture vers la suite des études qu'ils peuvent envisager et leur propose des perspectives interdisciplinaires. En outre, le contact avec des professeurs de classes préparatoires, qui par ailleurs accueillent parfois dans leurs cours quelques élèves de première ou de terminale qui le désirent, donne un caractère plus concret et moins intimidant à ce niveau supérieur. La collaboration entre professeurs du secondaire et du supérieur va dans le même sens et crée dans l'établissement une véritable continuité d'un niveau à l'autre. Enfin, la pluridisciplinarité et le choix d'une perspective historique donnent des repères clairs aux élèves et facilitent la construction des connaissances. On comprend bien pourquoi on peut avoir là un véritable effet de tuilage, le proviseur envisageant d'ailleurs d'étendre aux élèves de seconde, avec les adaptations nécessaires, ce dispositif d'ouverture et de liaison.

L'ENS, c'est possible

Dans l'académie de Lille, l'ENS-Ulm a pris l'initiative d'une opération de parrainage qui associe des normaliens en cours de scolarité, littéraires, scientifiques ou économistes et des élèves de première de différents lycées : Faidherbe, Fénelon, Pasteur et Montebello à Lille, Emile Zola à Wattrelos. Le projet s'intitule : *L'ENS, c'est possible*. Chaque tuteur prend en charge quatre ou cinq élèves d'un même lycée, et se trouve en contact direct avec eux, par internet le plus souvent. La mise en place s'est faite cette année seulement, mais on peut déjà constater des effets intéressants. Au lycée





Faidherbe par exemple, ce sont des élèves de première scientifique qui ont été choisis ; ce sont de bons élèves, ayant des talents dans plusieurs disciplines, issus de couches sociales peu favorisées : ils seront accompagnés pendant deux ans par leurs tuteurs, vers la classe préparatoire, voire un peu au-delà. Le tutorat ne consiste pas à aider les élèves sur les thèmes et exercices du programme, mais à explorer avec eux d'autres champs, ce dont l'efficacité se mesure en particulier pour les Travaux Personnels Encadrés. L'intérêt pour les sciences va au-delà de la maîtrise du programme et le parrainage donne en quelque sorte plus d'ampleur et de sens au travail en ouvrant les perspectives, vers la poursuite des études mais aussi vers une appréhension intellectuellement excitante de ce qui est étudié.

Ce débordement est intéressant, dans la mesure où des relations se créent là encore entre ce qui est au programme de la classe et un au-delà du programme, un dehors qui suscite le désir et met ainsi en mouvement une progression plus vive, impliquant l'élève dans une sorte d'aventure intellectuelle qui redynamise le cursus scolaire. La posture de l'élève, son attitude sont transformées. Par ailleurs, les effets induits sur l'ensemble des élèves sont intéressants : ce qu'on pourrait appeler le mur symbolique qui existe entre le lycée et les classes préparatoires tombe et on parle beaucoup, dans l'établissement, des CPGE et de l'ENS : tout cela devient plus proche. La relation avec l'ENS-Ulm confère en quelque sorte au discours tenu par les professeurs et par le proviseur sur les voies d'excellence et sur l'accessibilité des classes préparatoires un supplément de légitimité ou du moins de crédibilité auprès des parents ou auprès des CIO.

Au lycée Fénelon de Lille enfin, qui participe à l'opération de parrainage de certains élèves par des normaliens d'Ulm, c'est la série L qui est concernée. Les relations entre les élèves et leurs tuteurs sont du même ordre que celles qui existent à Faidherbe, mais ce tutorat entre pour ainsi dire en résonance avec une organisation

de l'emploi du temps propre à l'établissement, qui permettra de rassembler une demi-journée par semaine les élèves des premières L, deux heures étant consacrées aux TPE, sous la responsabilité du professeur de lettres et du professeur d'histoire et les deux autres heures permettant alternativement une initiation aux langues anciennes et à la culture antique et à la philosophie. L'effort particulier fait dans l'établissement pour l'enseignement des langues anciennes se manifeste aussi par le choix des sujets de TPE et par l'accent mis sur le caractère interdisciplinaire de ces thèmes qui sont en relation avec l'Antiquité. Se greffe sur cette organisation un programme de sorties au cinéma, au théâtre et à l'Opéra de Lille et une sortie de trois jours à Paris, pour l'ensemble de la classe, qui sera organisée en collaboration avec les tuteurs normaliens et permettra d'étendre à la classe entière le bénéfice d'une relation motivante.

On le voit, on retrouve ici les éléments repérés dans les autres exemples : interdisciplinarité, interventions d'acteurs du niveau supérieur, étudiants ou, à l'occasion, enseignants, effort pour déborder le cadre strict des programmes et de leurs divisions, motivation par l'ouverture, en termes de perspectives d'études et en matière de représentation des disciplines et de leurs liaisons, mise en œuvre d'une logique de projet ; traits qui sont, dans l'esprit, très proches de certaines des préconisations du récent rapport de l'inspection générale sur la série L.

Un "tuilage" entre secondaire et supérieur

Ces exemples de dispositifs montrent que le tuilage entre secondaire et supérieur est possible et témoignent de ce que le besoin se fait sentir d'une articulation qui trouve son attachement dans les lycées. Il s'agit de réduire autant que possible l'écart qui sépare les deux niveaux, non pas en faisant d'avance ce qui correspond au travail plus spécialisé de l'université, mais en permettant aux élèves de prendre du champ par rapport au programme de la classe *stricto sensu*, en favorisant l'établissement de liens entre les connaissances et entre

les disciplines et en ouvrant l'enseignement dispensé dans le secondaire à une représentation plus complète des disciplines et de leurs enjeux, et par ailleurs, en indiquant pour les études engagées au lycée une suite possible. Institutionnellement et intellectuellement, il s'agit en quelque sorte de faciliter pour les élèves la représentation du sens de ce qu'ils font. Le supplément que représentent souvent ces dispositifs est aussi une manière de sortir du cadre et donne, pour ainsi dire, l'image et l'occasion de ce qu'on peut appeler un débordement nécessaire, d'un élan sans lequel le saut ne pourra se faire.

Ce n'est donc pas par hasard que c'est le plus souvent vers les classes préparatoires que tend cette préparation à l'enseignement supérieur : parce qu'elles sont présentes dans les lycées, parce que la continuité en matière d'organisation matérielle et pédagogique permet d'accompagner avec un certain succès le franchissement du seuil qui sépare les deux niveaux, les classes préparatoires permettent, on l'a vu, d'assurer le pas. Mais elles préparent bien aussi au sens où, sans s'astreindre à une spécialisation trop précoce, elles visent à constituer un socle de connaissances, de capacités et d'attitudes qui valent pour les différentes spécialités que la plupart des étudiants qui en sortent aborderont dans la suite de leurs études. Ceci dit, cet effet secondaire n'est possible que dans la mesure où la préparation des concours définit un niveau d'exigence élevé, et pour tout dire déraisonnable.

Ce débordement qu'impose la perspective des concours, quand bien même il a pour beaucoup quelque chose d'irréaliste, est un élément essentiel de la règle du jeu. Il s'agit de viser au-delà de ce qu'on peut raisonnablement espérer, de croire un peu à l'impossible et, pour travailler assez, de travailler trop. Les deux ou trois ans passés, beaucoup auront pris goût à cette espèce de surrégime et d'investissement pour ainsi dire existentiel dans le travail et, changeant de focale, trouveront peut-être dans la rencontre avec un auteur, une œuvre, une question l'occasion de faire de bonnes recherches. L'élan souvent leur aura été donné dans ces années préparatoires.

C'est ainsi qu'on peut espérer sans doute de ces classes un effet en amont et en aval : en amont parce qu'elles peuvent peut-être, par l'importance accordée à la construction d'une culture littéraire générale, par le souci des liens et du sens, par l'attention portée à l'étagement et à la structuration des connaissances, modéliser une certaine conception du travail à l'intérieur des disciplines et entre elles ; en aval, dans la mesure où elles proposent, pour les deux premières années des études supérieures, une sorte de socle et constituent le moment et la structure où peuvent se construire, avant spécialisation, des connaissances, des capacités et des attitudes fondamentales. Amont ou aval, elles offrent l'image d'un débordement nécessaire et, c'est du moins le souvenir que nous en gardons, d'une heureuse et vive dépense.



Du secondaire au supérieur : le nouveau rôle des lycées

ALAIN BOISSINOT, inspecteur général de l'Éducation nationale,
recteur de l'académie de Versailles

Depuis peu, un consensus commence à s'établir dans l'opinion pour constater que notre pays a longtemps accordé attention et moyens, de façon excessive, à l'enseignement secondaire (en réalité, aux lycées), aux dépens de l'enseignement supérieur. Le fait que l'enseignement secondaire ait disposé, avec les classes préparatoires, d'un parcours de formation supérieure perçu comme plus légitime que le parcours universitaire n'est bien sûr pas étranger à cette situation.

Ce primat de l'enseignement secondaire se marque par plusieurs traits caractéristiques :

- > la prééminence, dans la structure ministérielle, du scolaire par rapport au supérieur (à de très rares exceptions près, Alice Saunier-Séité après 1978, François Fillon en 1993, il faut attendre 2007 et l'urgence de la loi sur les universités pour voir le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche échapper à la tutelle du scolaire) ;
- > le caractère conclusif, dans l'imaginaire collectif, du baccalauréat. Alors même que ce n'est plus le cas depuis longtemps, il continue à apparaître comme le couronnement des études. De façon révélatrice, la loi d'orienta-

tion de 1989 programme l'effort national en termes d'accès au niveau du baccalauréat et c'est seulement avec la loi d'avril 2005 que les objectifs de formation du pays, sous l'influence des logiques européennes, sont formulés en termes d'étudiants diplômés de l'enseignement supérieur ;

- > la passion avec laquelle notre pays aborde la question des disciplines enseignées dans le second degré et la tendance permanente à surcharger les programmes, comme si ce qui n'a pas été appris avant le baccalauréat ne pouvait être étudié par la suite. Même si l'on ne cesse de rappeler qu'il est le premier grade de l'enseignement supérieur, le baccalauréat reste perçu comme ce qui donne sens aux

études antérieures et ce qui définit les identités disciplinaires: c'est ce qui, jusqu'ici, a voué à l'échec toutes les tentatives d'allègement de cet examen, pourtant parfaitement rationnelles ;

- > l'enjeu que représentent les séries du baccalauréat. Dans la mesure où les lycées ne sont pas perçus comme devant installer les bases nécessaires pour des spécialisations ultérieures, mais comme offrant des parcours de formation déjà fortement spécifiés, il devient essentiel pour chaque champ disciplinaire de pouvoir s'affirmer dans une ou plusieurs séries du cycle terminal des lycées. Cette logique conduit à multiplier de façon contraignante et coûteuse des « menus », caractérisés par des combinaisons de disciplines plus ou moins coefficientées.

Or ce modèle est aujourd'hui en crise. Chacun convient que la rénovation des lycées entreprise au début des années 90 n'a pas atteint ses objectifs, notamment le rééquilibrage des voies de formation. Mais les diverses tentatives de réforme engagées depuis se sont traduites par des échecs significatifs, notamment celle qui fut lancée par Claude Allègre, ou n'ont pas eu de suites, comme le très riche rapport remis en 2002 par la rectrice Nicole Belloubet-Frier. Pour autant, les facteurs de déséquilibre et de dysfonctionnement ne font que s'accroître et une réorganisation s'imposera tôt ou tard.

Un système en déséquilibre

Premier élément de déséquilibre, sur lequel Christian Forestier a très clairement attiré l'attention à partir des travaux du Haut conseil d'évaluation de l'école à l'occasion des débats préparatoires à la loi de 2005 : la stagnation des séries générales. Les vagues successives de massification et de démocratisation qu'a connues notre enseignement secondaire se sont traduites par le développement des séries technologiques (à partir des années 60), puis par celui des séries professionnelles (pour les années 80). Mais les séries générales ne bénéficient pas de cette dynamique. Cette situation souligne des inégalités sociales (l'accès aux

études longues, pour les nouveaux publics, se fait dans des séries moins légitimes) et apparaît particulièrement pénalisante pour notre pays au moment où il faut développer les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur.

Deuxième défaillance du système : l'organisation des séries générales elles-mêmes fonctionne de plus en plus mal. Malgré les efforts entrepris depuis vingt ans, les séries scientifiques (comme les séries technologiques industrielles) ne recrutent pas suffisamment. Surtout, ceux qui s'y engagent, notamment les jeunes filles, ne sont pas assez nombreux à poursuivre dans cette voie après le baccalauréat. La série littéraire connaît un véritable effondrement, qui est à la fois la cause et l'effet du sentiment de crise qui s'est installé dans plusieurs disciplines (français, philosophie...) et des crispations idéologiques qu'elles connaissent. Cette situation entraîne des effets pervers sur l'orientation en seconde (recours excessif au redoublement ou réorientations, orientations par défaut vers le technologique tertiaire...).

Phénomène moins souvent signalé : la tripartition - propre au système français - qui voit coexister voies générale, technologique et professionnelle ne fonctionne plus de façon satisfaisante. Il faut d'abord rappeler que cette tripartition est récente. Jusqu'à la création des baccalauréats professionnels en 1985, la distinction était simple : les formations professionnelles, courtes, visaient une insertion au niveau V, les formations technologiques, plus longues, permettaient une insertion au niveau IV et éventuellement une poursuite d'études post-baccalauréat. Les classes d'adaptation permettaient aux meilleurs élèves, après le BEP, de rejoindre la voie technologique. Au niveau du baccalauréat, il n'y avait donc que deux voies de formation et non trois comme aujourd'hui.

Ce schéma s'est progressivement brouillé depuis vingt ans, sous l'effet de plusieurs facteurs qu'il n'est plus possible d'ignorer :



- ■ ■ > les perspectives d'insertion professionnelle s'étant décalées vers le haut, le baccalauréat professionnel s'est développé rapidement, asséchant progressivement les classes d'adaptation, puisqu'une possibilité d'accès au baccalauréat s'affirmait au sein même des lycées professionnels ;
- > dans les domaines de plus en plus nombreux où l'insertion n'existe plus avant le niveau IV, le parcours BEP/bac.pro. tend à se cylindrer et, dès lors, il devient logique de développer des accès en trois ans au baccalauréat professionnel : ces formations se multiplient rapidement, encouragées désormais par la loi d'avril 2005 ;
- > dans la foulée, la poursuite d'études des bacheliers professionnels, encouragée également par diverses mesures récentes, devient de plus en plus naturelle et l'accès de ceux-ci en STS, avec éventuellement des aménagements, ne peut que se développer.

Dès lors que s'installe ainsi dans le paysage éducatif une voie de formation menant en trois ans (éventuellement en 2+2) à une insertion au niveau IV et permettant des poursuites d'études en STS, on voit bien que la spécificité de la voie technologique - dont c'était très exactement le rôle originel - devient problématique. Comme toujours en pareil cas, la première - et conservatrice - tendance du système est de tenter de sauver la tripartition en repositionnant le technologique : il n'est pas sûr que ce soit la meilleure réponse.

La réforme récente des STG, comme le projet, serpent de mer, de réforme des STI, participent de cette tentative. Il s'agit, pour tenir compte de l'élévation des niveaux d'insertion et de la concurrence au niveau IV des formations professionnelles, de positionner clairement le dernier cycle technologique des lycées comme le premier temps d'une formation qui doit se prolonger dans le technologique supérieur (notamment mais pas exclusivement en STS) et corrélativement de « désécialiser » plus ou moins nettement les formations proposées, ce qui revient à réduire le nombre des séries.

Si cette démarche paraît logique, un premier bilan de la réforme des STG comme le blocage que connaît le projet des STI au moment où j'écris ces lignes (août 2007) obligent à se poser quelques questions. La « désécialisation » a-t-elle été poussée assez loin ? S'agissant des STG, les difficultés que l'on rencontre pour mettre en place les équilibres initialement prévus entre les deux types de première, mais surtout entre les quatre spécialités de terminale conduisent à en douter. N'aurait-on pu envisager une première commune, débouchant sur deux spécialités de terminale, les spécialisations plus fines étant traitées au niveau du post-baccalauréat ? En ce qui concerne les STI, le nombre des spécialités prévues (six) paraît encore bien important, et c'est largement là-dessus (sans parler des questions de coût d'équipement) que la réforme achoppe. Mais on voit bien en même temps que plus on diffère la spécialisation, plus on démarque certes la voie technologique de la voie professionnelle, mais plus on peine à la distinguer de la voie générale. Pour STG, cela pose le problème des relations avec les séries L et ES ; pour STI, cela renvoie à la question de l'articulation avec la S-SI. La distinction entre trois voies d'accès au niveau du baccalauréat (qui, on l'a vu, est liée au changement de position de la voie professionnelle après 1985) est-elle toujours pertinente ?

Changer de logique

Toutes ces questions ne sont pas à proprement parler inédites. On fera toutefois ici l'hypothèse qu'il est peut-être aujourd'hui nécessaire et possible de les traiter de façon nouvelle, pour trois raisons :

- > la première est que les déséquilibres deviennent tels que le statu quo est difficilement envisageable, quels que soient les habituels corporatismes et conservatismes à courte vue. Faute de réaction, l'extinction de la série L est programmée et le recrutement du technologique industriel, par exemple, restera très problématique ;
- > la deuxième est que la contrainte des moyens oblige à repenser l'économie de l'ensemble.

Pour l'essentiel, les académies ont réalisé depuis 2002 les progrès possibles en matière d'amélioration de la gestion. Les nouvelles suppressions d'emploi prévues, parfaitement logiques sur le plan macro-économique, ne pourront être réalisées à structure pédagogique constante : elles obligeront à rompre avec une stratification particulièrement inflationniste ;

- > la troisième et principale raison est que les évolutions récentes de l'enseignement supérieur incitent à aborder sur de nouvelles bases la question des lycées. Des changements de logique se dessinent, qui pourraient permettre de sortir des blocages antérieurs.

Un premier changement concerne la façon de percevoir l'architecture même du système éducatif. Toutes les dynamiques actuelles remettent en cause la tripartition traditionnelle primaire/secondaire/supérieur. La réflexion sur le socle commun, sur l'éducation prioritaire, sur la scolarisation des handicapés, sur la nouvelle organisation de l'enseignement des langues vivantes impose de prendre en compte solidairement l'école primaire et le collège (victoire posthume de l'école fondamentale de l'ancienne FEN !). La réflexion sur les lycées doit pour sa part être conduite en lien avec le premier temps de l'enseignement supérieur (la partie L du LMD) : en témoigne, par exemple, l'intérêt porté depuis quelques mois à la question de « l'orientation active » vers le post-bac. Enfin, l'accent mis depuis peu par notre pays sur les problématiques de recherche et surtout la prise de conscience des responsabilités de l'université en ce domaine, caractérisent le tronçon M-D du LMD.

Cette perception renouvelle la façon d'aborder le rôle des lycées. Elle avait d'ailleurs inspiré, au moment où notre ministère préparait l'architecture des programmes LOLF, un projet de découpage en trois programmes : école obligatoire (réunissant premier degré et collèges)/lycées et premier stade du post-bac (L) / enseignement supérieur et recherche (M-D). Ce découpage était trop décalé par rapport aux

structures et usages administratifs pour être retenu : il n'en est pas moins le seul conforme aux nouvelles dynamiques à l'œuvre dans le système éducatif.

Si l'on accepte de considérer dans cette perspective ce qui devient la partie centrale du système, le tronçon lycées-premier cycle du supérieur, d'autres constats apparaissent :

- > l'enseignement supérieur, à l'occasion de la mise en place du LMD, a dû mener un vaste chantier de réorganisation des enseignements, regroupés par domaines, mentions et spécialités, et redéfinir leur spécialisation progressive. Les résultats sont certes inégaux, les découpages étant plus ou moins fins, cohérents et lisibles. Mais la démarche est en tout cas intéressante et souligne *a contrario* le caractère figé et dépassé de la structuration des lycées en voies et séries de formation ;
- > en 2006, sous l'impulsion de la commission animée par le recteur Hetzel, l'enseignement supérieur a engagé une vaste réflexion sur la question de la professionnalisation. Les esprits se sont révélés à cette occasion infiniment plus ouverts qu'on ne l'aurait cru naguère. Surtout, un accord s'est fait très vite pour considérer qu'il ne s'agissait pas seulement de travailler au développement de filières professionnelles, en laissant le reste inchangé, mais bien de poser la question de la professionnalisation dans l'ensemble des parcours de formation. Une telle approche pourrait utilement renouveler la réflexion sur les disciplines des lycées ;
- > des modifications s'esquissent en matière de positionnement du technologique supérieur. La dynamique du LMD conforte le tropisme qui pousse les IUT à se constituer en premier cycle technologique de l'enseignement supérieur et à s'articuler avec le niveau L. Il est difficilement envisageable que les STS suivent la même évolution et la traditionnelle symétrie des deux parcours de formation pourrait s'en trouver rompue. Il est fort probable qu'on voie dans les années à venir IUT et STS diverger, les premiers recrutant (ce





qui est déjà la tendance dominante) des bacheliers généraux, voire technologiques, les secondes attirant de plus en plus largement des bacheliers professionnels. Comme on l'a déjà vu précédemment, cette réorganisation vraisemblable rend la spécificité du technologique, entre formations générales et professionnelles, un peu plus incertaine.

Une nouvelle « rénovation pédagogique des lycées » ?

Bientôt vingt ans après la rénovation engagée au début des années 90, peut-être le dynamisme actuel de l'enseignement supérieur permet-il d'envisager des réorganisations des lycées, situées résolument dans la perspective de développement des poursuites d'études qui est celle de la loi d'avril 2005 et qui devraient concerner tant la structuration des parcours de formation que les contenus d'enseignement.

La surcharge horaire qui caractérise les lycées n'a d'explication que dans une logique conclusive d'aboutissement des études. Elle ne se justifie pas si l'on prend acte du fait que c'est l'enseignement supérieur qui a le soin d'assurer la plus large part des spécialisations nécessaires. Au contraire, il est anormal que le passage du collège au lycée se traduise par une augmentation importante du temps d'enseignement, alors même que les élèves, à ce niveau, devraient être plus capables de fournir un travail personnel. De plus, cette surcharge horaire condamne des activités que l'on souhaite pourtant développer (sport, arts, activités associatives...).

Un premier axe de réforme consisterait donc à ramener les horaires de lycée à un niveau qui ne devrait pas excéder celui de la classe de troisième, en prévoyant au besoin en complément des temps de travail personnel accompagné. Cette réduction devrait être obtenue non pas en rognant les horaires des disciplines de base, mais en revenant sur la stratification qui au fil des années a multiplié options, enseignements de détermination et dispositifs divers. Ce serait aux disciplines de reprendre en charge

les éléments positifs de ces ajouts : par exemple, l'ECJS peut très bien relever du français, de l'histoire ou des SES... Il y aurait tout à gagner à ce que cette simplification soit conduite dans les établissements eux-mêmes, dans une logique de projet d'établissement, la réglementation nationale donnant seulement un cadrage général permettant une gestion souple des horaires, comme l'ont préconisé récemment les audits de modernisation.

Complémentairement, et pour toutes les raisons qui ont été évoquées ci-dessus, il faut réduire la diversité excessive, et très coûteuse, des voies et séries de formation. La voie professionnelle doit être confortée et valorisée dans une logique de « lycées des métiers » : régulation du développement des baccalauréats professionnels en trois ans, aménagement des poursuites d'études dans le technologique supérieur, adaptation de l'offre au niveau V, renforcement de l'apprentissage, y compris en EPLE...

Compte tenu des évolutions de l'enseignement supérieur, on peut penser que les voies générales et technologiques sont appelées à se rapprocher autour de deux grands pôles : les sciences et technologies (actuelles séries S et STI), les lettres et sciences humaines (actuelles séries L, ES, STG). A l'intérieur de chacun de ces pôles, les séries devraient être moins spécialisées et nombreuses qu'aujourd'hui (on pourrait même penser à les remplacer par un système « à la carte », prévoyant seulement quelques points de passage obligés). Du coup, la seconde de détermination pourrait être considérablement simplifiée et allégée.

Ce sont aussi les projets disciplinaires, dans leur dimension didactique et pédagogique, qui doivent être revus dans le cadre d'une redéfinition du rôle des lycées. Le rapport de Nicole Belloubet-Frier, en 2002, présentait déjà de nombreuses suggestions en ce sens : elles sont d'autant plus pertinentes au vu des évolutions actuelles de l'enseignement supérieur. Il est en effet parfaitement légitime de souligner le rôle structurant des disciplines dans un projet

d'éducation qui, en France, est historiquement fondé d'abord sur l'instruction. Mais cette position n'est tenable que si l'on donne une définition ouverte et évolutive des disciplines, ce que bien des réactions corporatistes rendent parfois difficile.

De ce point de vue également, un rapprochement du technologique et du général et l'exemple de la réflexion menée dans le supérieur sur la professionnalisation ouvrent des voies. L'enseignement du français trouverait plus facilement dans ce cadre le moyen d'articuler des finalités culturelles et des objectifs plus opérationnels, participant d'une rhétorique moderne, selon une ambition qu'a bien

rappelée la contribution du groupe des lettres à un précédent numéro de la revue de l'IGEN. L'enseignement des sciences, de son côté, réussirait plus facilement à échapper au piège d'une abstraction excessive et, mieux articulé avec les technologies, convaincrail peut-être plus facilement de son intérêt et de sa nécessité.

Tout ceci appelle bien sûr un important travail collectif : la question est de savoir si les logiques européennes, l'exemple venu de l'enseignement supérieur, la prise de conscience des profonds déséquilibres actuels, la nécessité de maîtriser le coût des lycées donnent aujourd'hui la possibilité d'engager ce travail.



De part et d'autre de la ligne bleue du bac

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER, Inspecteur général de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

S'il est souvent tentant d'embarquer pour Sirius aux fins d'observer une réalité, l'intérêt du voyage, toutefois, n'est pas automatiquement assuré. Cet article, pour sa part, ne fait que tenter, de façon exploratoire, de soumettre au même regard l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur du point de vue relativement inattendu de l'évaluation, dite « certificative », des élèves et des étudiants.¹

La question des examens et des diplômes est par construction troublante. Le fameux « tabou du bac », par exemple, rappelle qu'il n'est pas facile aux décideurs de s'« aventurer » sur ces terrains : combien de fois n'a-t-on pas vu de réformes des cursus qui butaient, *in extremis*, sur l'« examen », auquel personne n'osait toucher, parce qu'il s'agit d'un rituel social lié à ces zones profondes qui constituent une des parties les plus reptiliennes de nos cerveaux pédagogiques ?

Malgré cela, deux éléments paraissent justifier le regard proposé ci-dessous. Tout d'abord,

le temps n'est plus où ces questions pouvaient être enfermées dans des problématiques franco-françaises : la libre circulation des étudiants, des diplômés et des travailleurs d'un pays à l'autre appelle désormais, au moins dans les frontières de l'Union, des comparaisons sur la cohérence des schémas de diplômes. Ensuite, l'obligation de faire des formations et des diplômes un ascenseur plus efficace vers l'emploi conduit aussi à s'interroger sur la force de preuve non seulement de chaque qualification, mais aussi du dessin d'ensemble.

Du *cursus honorum* aux escaliers d'Escher...

Si les rites de passage que les sociétés ont mis en place, dans le passé, ont souvent eu partie liée à des apprentissages², les sociétés contemporaines sont à cet égard, comme on le sait, dans un positionnement ambigu.

On assiste, en effet, à un mouvement général de gommage progressif des repères posés entre l'âge adulte et l'enfance ; on pense bien sûr à la suppression du service militaire, à la moindre visibilité publique des rites religieux de la fin de l'enfance et, s'agissant des apprentissages, au fait qu'étant désormais répartis « tout au long de la vie », ils sont moins exclusivement liés à une validation organisée à un âge déterminé.

Mais, dans le même temps, on observe une crispation nouvelle sur certains rites maintenus : ne pas détenir telle ou telle reconnaissance certificative devient soudain réhibitoire, cette reconnaissance, selon les cas, prenant aussi bien la forme d'un « socle » pour tous que de diplômes qui doivent être obtenus par tel pourcentage de la population : ainsi, le rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite loi Fillon, fixe à 50% la part de la population qui doit accéder à un diplôme d'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, le système de formation paraît hésiter. D'un côté, il consent en apparence à une perte de signification (et souvent de signification professionnelle) de certains diplômes, que banalise leur taux de succès, comme le brevet des collèges ou le baccalauréat. D'un autre côté, il redessine certains schémas de formation et de validation avec plus de rigueur, comme c'est le cas, par exemple, de la définition des objectifs du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire, mais comme c'est aussi le cas, dans le cadre du processus de Bologne, des diplômes de niveau bac+3, bac+5 et bac+8, désormais décrits par l'acronyme LMD. Même tentative de clarification avec le RNCP, recueil national des certifications professionnelles, où toutes les licences et tous les masters ont vocation à entrer.

La conséquence de ces ambiguïtés est d'abord un paysage déroutant, dans lequel les non-initiés n'ont jamais eu autant de mal à s'orienter : l'État, détenteur du monopole de la collation de « grades », n'a pas renoncé à un dessin hiérarchisé des qualifications sanctionnant des apprentissages, mais ce *cursus honorum*, qui doit maintenant encadrer toute la diversité de la population, s'est complexifié au point de n'avoir plus de signification claire. La fonction des « séries » de baccalauréat, par exemple, le sens du caractère « généraliste » de certains diplômes (à commencer par le CFG³), ou encore la signification des licences, tout cela n'a plus rien d'un schéma accessible à tous. De façon plus générale, et « à cheval » sur les enseignements scolaire et supérieur, les différents « niveaux » des formations professionnelles, de leur côté, n'ont plus la même transivité qu'autrefois face aux réalités plus fluctuantes de l'emploi.

Si l'on ajoute qu'aux degrés de l'escalier officiel se mêlent quantité de marches, dont une partie des acteurs ont si fort la nostalgie qu'elles apparaissent encore en demi-teinte, on passe alors aux enchevêtrements scalaires affectionnés d'Escher. Comment ne pas voir que, non seulement dans les références implicites des formations, mais encore dans la réalité des cursus, les vieux fantômes de l'examen d'entrée en sixième, du certificat de fin d'études primaires, de la « première partie du baccalauréat », récemment remise en honneur, de la « propédeutique », du DEUG, encore délivré, des maîtrises et des DESS n'en finissent plus de ressortir ?

Et n'oublions pas, pour achever le tableau, le nouveau brouillage dû à l'irruption dans le paysage de diplômes étrangers d'enseignement supérieur (PhD, MBA, etc.) ainsi que de qualifications partielles, françaises et étrangères, comme il en existe en matière de langues vivantes.

Monnaie d'État, un diplôme doit avoir un sens clair pour les parties, tant par rapport à la formation qu'il sanctionne que par rapport au monde extérieur, dont le titulaire attend reconnaissance : on peut regretter qu'aujourd'hui





l'ensemble du système français d'éducation, scolaire comme supérieur, malgré son caractère national, ne propose paradoxalement pas de carte simple et cohérente des certifications.

Évaluations et modèles pédagogiques

La perplexité qui nous a saisis devant le dessin général se renforce quand on interroge les modalités selon lesquelles l'État certificateur évalue les élèves et les étudiants auxquels il confère des grades. Plusieurs modèles sont à l'œuvre ; plusieurs questions transverses sont posées, et rarement traitées.

En effet, même si l'on s'accorde à reconnaître que le contexte économique exige un développement durable des capacités de création et d'organisation pour l'ensemble des individus qui composent le corps social, beaucoup d'exams continuent à faire d'abord appel à des capacités de mémorisation à court terme de connaissances souvent fragmentées, dont l'élève ou l'étudiant ne maîtrise pas la signification concrète. Le bachotage est une réalité bien vivante : les étudiants de certaines formations décrivent par la métaphore de la « chasse d'eau » ce consumérisme d'unités d'enseignement successives auquel on les contraint en même temps qu'on leur donne l'habitude d'en exiger sans cesse davantage⁴.

En d'autres cas, au lycée mais surtout à l'université, et jusque dans des masters professionnels, on conserve l'habitude de demander des performances d'ailleurs plus traditionnelles, comme la dissertation, qui certes font appel à des compétences, mais on n'explicité pas véritablement ces compétences, de même qu'on n'y forme guère les étudiants.

On assiste en même temps, aux différents niveaux⁵, à l'émergence d'un intérêt nouveau pour la « production » par les élèves et les étudiants de « travaux » ou de « projets » qui, souvent dans le cadre d'un contrôle qui devient continu et participe lui-même à la formation, proposent de développer un rapport au savoir et à la compétence d'un tout autre type : des travaux

personnels encadrés (TPE) du lycée général aux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) des lycées professionnels, en allant jusqu'à des évaluations novatrices proposées par certains UFR en masters et même en licence, il y a tout un mouvement dont les acteurs - élèves, étudiants et professeurs - sont en général particulièrement satisfaits.

Le système, d'une façon étonnamment commune au scolaire et au supérieur, paraît au milieu du gué. Il n'ose plus, en dehors des formations sélectives, se référer explicitement à certaines formes traditionnelles de productions et d'évaluations d'élèves et d'étudiants, tout en y ayant toujours recours. Mais il ne les a pas encore remplacées par des formes nouvelles dont la maîtrise serait plus qualifiante et, dans l'immédiat, il en est réduit à se satisfaire trop souvent de pédagogies de masse et d'évaluations « bachotantes » où la qualité ne trouve pas toujours son compte. Il s'ensuit en bien des cas une réelle pauvreté évaluatrice, qui ne peut pas, étant donné la force modélisante de l'examen, ne pas renvoyer à une pauvreté pédagogique en amont : évaluation trop peu fréquente et mal cadrée de l'oral, rareté des évaluations sur projets ainsi que de la capacité à travailler en équipe, nombre insuffisant des épreuves où une personnalité se trouve évaluée devant un jury complet, comme cela existe dans beaucoup de concours ou, en Italie, dès l'examen de *maturità*.

À l'université comme dans l'enseignement scolaire, on ne saurait oublier non plus le rôle joué dans le paysage par la pratique quasi incontestée d'affectation de notes chiffrées (en général sur vingt points, mais avec un recours possible à près de quatre-vingt gradations décimales) aux prestations des élèves ou des étudiants : l'évaluation ne s'est jamais vraiment distinguée d'un classement, neutralisant du même coup, sous l'habit égalisateur du chiffre, la sanction de toute compétence précise. En outre, comme l'habitude s'est prise de placer la « moyenne » (ce qui permet de « passer ») à la médiane de 10/20, le cadre a été tout tracé pour que la dictature de celle-ci s'empare de tout l'édifice :

faut-il rappeler non seulement qu'une moyenne entre deux ou plusieurs résultats provenant de deux ou plusieurs ensembles hétérogènes de notation n'a aucun sens, mais surtout que le culte qui lui est rendu a comme conséquence que le résultat « à la moyenne » devient l'objectif même des études. Peu de travaux existent sur ces points d'apparence triviale, en réalité essentiels ; mais il semblerait que nulle part on ne fasse des notes et des moyennes l'usage assuré dont la France est familière⁶.

Dévalorisation des diplômes et stratégies de contournement

Une description cavalière de l'appareil d'évaluation certificative en usage en France en 2007 ne saurait encore passer sous silence deux phénomènes dont le repérage peut nous aider dans la compréhension d'un état de choses complexe.

Le premier a trait au doute qui entoure, de façon paradoxale, certains examens et diplômes d'État, sans que la question paraisse préoccuper outre mesure les responsables ou les acteurs :

- > on dispose depuis longtemps des analyses les plus sévères sur la qualité du brevet des collèges⁷, sans que les différents projets de rénovation s'attaquent véritablement au problème et sans que les acteurs marquent d'impatience particulière ;
- > l'étude du devenir des bacheliers et des échecs dans les premières années d'université a fait naître des interrogations sur ce que désignerait le « niveau bac » et sur la signification des différentes « séries », de sérieux doutes sur la valeur de la preuve que constitue le diplôme ;
- > la licence est encore plus exemplaire de ce manque de confiance des acteurs du système en leurs propres évaluations : l'obtention d'un diplôme portant mention d'une spécialité par un candidat qui n'a pas nécessairement fait ses preuves dans cette spécialité grâce à la « compensation » généralisée des notes (la « moyenne ») est un des points les plus fréquents de fixation du doute. Mais, de façon plus générale, professeurs et étudiants sont nombreux à s'interroger sur la qualité de l'évaluation et sur la valeur de preuve de ce diplôme.

L'auteur de l'article n'est pas en position de savoir pourquoi un système éducatif d'État, intégrant qui plus est l'enseignement supérieur dont il garantit les grades en les décernant, paraît au bout du compte aussi peu regardant sur la qualité de ses diplômes. Il observe seulement deux faits qui passent en général inaperçus.

Tout d'abord, que ce soit au niveau du brevet des collèges, à celui du baccalauréat ou à celui de la licence, une même structure semble se retrouver : à chaque fois on trouve un diplôme d'État, avec un examen de masse, aux taux de succès plutôt élevés, mais dont l'obtention soit ne permet pas la poursuite « normale » des études (l'accès en seconde pour le titulaire du brevet), soit est beaucoup moins importante que l'accès par d'autres voies à des filières prestigieuses ou prometteuses : la classe de seconde générale pour l'élève de troisième, les classes préparatoires aux grandes écoles pour les lycéens, la candidature au CAPES (ou l'accès à un solide master à la suite d'un quasi-concours) pour les titulaires de licences. Dans chaque cas, l'examen d'État ne prend-il pas la surprenante figure d'un leurre, tendu à tous ceux qui veulent bien y croire ?

Deuxième fait, les étudiants des filières sélectives, qu'on appelle d'ailleurs « élèves » et qui ne sont jamais vraiment « étudiants », se dispensent souvent en France de postuler à des diplômes, parce que l'essentiel n'est pas là. Il faut remettre ici en relation des points souvent observés : ni le statut d'ancien élève d'une grande école, ni le succès au concours de l'agrégation ne sont des diplômes, alors que dans la tradition franco-française ils en dispensent au motif qu'ils ont plus d'efficacité sociale. Tout se passe donc comme si les diplômes étaient destinés aux intouchables, alors que les hautes castes auraient d'autres lièvres à courir. On sait bien d'ailleurs en quoi les CV de beaucoup des membres de l'« élite » française sont délicats à traduire pour servir dans d'autres pays : la rubrique « diplômes » y est des plus restreintes, et le doctorat, en particulier, n'est pas en ce pays l'étape obligatoire du parcours d'un « dirigeant »⁸.





Simple question pour conclure : et si c'était une « affaire d'État » ?

Cette situation française est donc étonnante. D'un côté existe un système social fondé sur le recrutement particulièrement « élitiste » des futurs responsables et dirigeants, à un âge très précoce (en théorie immédiatement après le baccalauréat, lors de l'accès aux classes préparatoires, en réalité bien avant par le choix des lycées de scolarisation), avec les conséquences négatives bien connues : recrutement d'une élite fonctionnant comme une caste fermée sur ses privilèges, non-sens économique évident d'une assurance-vie indûment accrochée à certains cursus et titres, insuffisant développement dans le pays de la culture de l'innovation. D'un autre côté, un système de « diplômes » relativement mal assuré, dont la force de preuve n'est pas toujours assez claire, ni à l'intérieur ni à l'extérieur des universités, et qui ne permettent pas l'accès à l'emploi dans des conditions assez régulières.

Mais c'est en fait à l'échelle mondiale qu'une alternative se présente, alternative qui interroge seulement la France avec plus d'urgence que beaucoup de pays, étant donné la tradition française de diplômes nationaux.

Ou bien, et c'est une branche de l'alternative, on considère que le jeu des qualifications est un jeu mondialisé et, pour le meilleur, ouvert au marché, et on laisse alors s'installer la concurrence entre diplômes étrangers et diplômes français, entre diplômes publics et qualifications privées, introduisant par là une vision « libérale » de la qualification. Cette position peut avoir quelque intérêt économique à court terme, mais ne manquera pas d'entrer en conflit aussi bien avec le système élitiste actuel qu'avec une conception française du diplôme tournée vers la globalité d'un métier plus que vers l'acquisition de compétences fragmentées répondant aux besoins souvent éphémères de l'emploi.

Ou bien on considère qu'il y a quelque valeur à ce que la collectivité conserve ou renforce sa fonction organisatrice et sa garantie en matière

de qualifications et de diplômes ainsi que de mesure des acquis, et en ce cas on voit facilement dans quelle direction il semblerait fondé d'aller : construire enfin un paysage de diplômes en cohérence, mettant en synthèse la totalité de la formation, initiale comme tout au long de la vie. Cela impliquerait par exemple :

- > bien sûr la définition, la mise en œuvre et l'évaluation du socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire, de sorte qu'il devienne non pas une référence de plus, mais la seule référence certificative de l'ensemble école primaire-collège ;
- > certainement la remise sur le métier de la signification du baccalauréat et de la conception des « séries » entre lesquelles se répartissent aujourd'hui les impétrants : l'idée pourrait être de redéfinir la validation de fin d'enseignement secondaire non plus en soi, ni à partir des programmes de quelques concours d'entrée aux grandes écoles, mais à partir des finalités larges de l'enseignement supérieur et de la recherche, elles-mêmes prenant en compte la diversité des exigences de l'emploi ;
- > de façon aussi nécessaire la clarification de la signification qualifiante des licences et des masters, qui devraient devenir des diplômes totalement reconnus et valorisés, aussi bien au sein des universités qu'à l'extérieur. Deux signaux de cet engagement pourraient être donnés, quelle que soit l'apparence iconoclaste de l'annonce : le premier consisterait à considérer qu'une licence représente un cursus de formation qui fait vraiment sens sur trois années, mais qui a besoin de trois années pour faire sens : en conséquence, un parcours de licence devrait cesser d'être un parcours du combattant sur χ semestres et γ unités, multipliant sélections, redoublements et abandons. Le second consisterait à supprimer la logique des CAPES, qui représentent, à la fois parce qu'ils « doublent » les licences à quelques mois de distance et qu'ils symbolisent une évaluation trop peu tournée vers les compétences, un déni permanent de confiance en l'université et en ses évolutions souhaitées.

-
- (1) Quelque amateur de la langue française que soit l'on soit, on se prend parfois à apprécier l'intérêt du terme « student », qui, regroupant « élèves » et « étudiants », n'isole pas des populations que ne séparent bien souvent et de façon éphémère que quelques mois ou années, ou la différence de prestige social de l'établissement où ils sont inscrits.
 - (2) Encore que certains systèmes d'enseignement, comme l'encyclopédie hellénistique, n'aient pas été accompagnés de diplômes constitués en hiérarchie.
 - (3) Certificat de formation générale.
 - (4) Voir le rapport de l'GAENR *L'évaluation des étudiants à l'université : point aveugle ou point d'appui ?*, juillet 2007.
Le modèle des concours d'entrée dans des écoles ou de recrutement dans la fonction publique, et notamment pour l'enseignement, n'échappe pas à cette critique, avec cette réserve que s'agissant des concours d'entrée les écoles peuvent toujours ultérieurement compenser les excès initiaux par une formation plus ouverte.
 - (5) Voir *La Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°29, « L'élève aujourd'hui, façons d'apprendre », piloté par Roger-François Gauthier.
 - (6) Il faudrait dès lors chercher l'origine de cette spécificité française dans l'histoire du système éducatif, et la prégnance du modèle des concours, où le classement est la finalité, pourrait être une première hypothèse ; en tous les cas la « cruauté » du système éducatif français relevée par certains comparatistes trouve avec la dictature de la moyenne ou autre « constante macabre » un terrain privilégié pour se manifester.
 - (7) Parmi d'autres travaux, il faut citer le rapport Salines-Vrignaud pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école : *Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : brevet et évaluations-bilans*, juin 2001.
 - (8) Ne peut-on interroger comme symptomatique le point que l'accès à l'une ou l'autre inspection générale, par exemple, au ministère de l'éducation nationale, n'est pas lié au fait d'avoir soutenu une thèse ?



L'articulation secondaire/supérieur : Quel peut être le rôle du recteur-chancelier ?

JEAN-CLAUDE HARDOUIN, recteur de l'académie de Nice

Au terme du secondaire, on observe fréquemment un décalage entre l'obtention du baccalauréat et la préparation au supérieur. Premier grade universitaire, le baccalauréat constitue la voie d'accès au supérieur. Pour autant, les lauréats y sont-ils réellement préparés ? Ont-ils construit un projet d'études ? En connaissent-ils les contenus et les méthodes ? Se sont-ils interrogés sur les perspectives d'insertion professionnelle ? L'orientation et l'insertion professionnelle étant désormais expressément rangées parmi les missions du service public de l'enseignement supérieur, c'est aussi l'articulation du secondaire et du supérieur qui est ici en cause.

Le lycée, un tremplin vers le supérieur ; l'orientation, au cœur de l'articulation avec le supérieur

Faisons d'abord parler les chiffres.

Depuis douze ans, le taux d'accès au baccalauréat a progressé et s'est stabilisé autour de 63 % d'une classe d'âge. Le taux d'inscription dans le supérieur est en cours de stabilisation, autour de 82 % des bacheliers. Mais le taux d'accès à un diplôme du supérieur reste décevant : légèrement inférieur à 40 % d'une classe d'âge, alors que l'objectif national arrêté par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole est de 50 %.

En termes d'indicateurs, la marge de progrès semble donc se situer davantage dans le supérieur. Cela ne signifie pas que seul le supérieur ait à s'améliorer : c'est le fonctionnement de la charnière décisive entre secondaire et supérieur qui n'est pas satisfaisante.

La sélectivité qui s'opère en cours de formation universitaire peut être le résultat de la démotivation des étudiants provoquée par la méconnaissance des conditions de réussite ou l'absence de projet.

Les acteurs du secondaire restent sans doute trop concentrés sur le seul objectif du bacca-

lauréat par rapport au devenir immédiat des jeunes dans l'après-bac, les acteurs du supérieur trop indifférents, peut-être encore, à l'accueil qu'ils réservent aux nouveaux bacheliers, voire à leur réussite dans le parcours choisi. Les uns et les autres continuent de travailler à partir de représentations cloisonnées, alors même que l'on sait aujourd'hui que l'obtention d'un diplôme du supérieur est grandement conditionnée par la qualité de l'articulation entre les deux ordres d'enseignement.

Parmi les éléments de valeur ajoutée pour un lycée, la qualité de la préparation, très en amont, du devenir de ses futurs bacheliers doit s'imposer. Ce doit être un indicateur fort d'une bonne coordination avec l'enseignement supérieur : préparer l'après-bac. L'orientation est bien au cœur de l'articulation entre le secondaire et le supérieur.

À la charnière des deux ordres d'enseignement : Le recteur – chancelier des universités pour mieux « arrimer » le secondaire et le supérieur

Dans cette perspective, le recteur, chancelier des universités, occupe une place charnière. Son statut et sa position hiérarchique favorisent la création de synergies entre les lycées, les établissements du supérieur, les collectivités territoriales et, à certains égards, le monde socio-économique.

Tout d'abord, en lien direct avec le ministre de l'Éducation nationale et le ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le recteur met en œuvre les directives et les impulsions nationales en les traduisant dans son académie.

Or, depuis un certain nombre d'années déjà, l'accent est bien mis sur l'accès à l'enseignement supérieur et la réussite. Tout particulièrement, depuis mai 2006, le débat université-emploi, le rapport de la commission pilotée par le recteur Hetzel, la désignation d'un délégué interministériel à l'orientation et à l'emploi, puis l'inscription des missions d'orientation et d'insertion dans la loi portant organisation de la

nouvelle université présentée en juillet 2007 constituent un cadre fort, impliquant, à côté de l'Éducation nationale, d'autres ministères et institutions. Il s'agit bien de la concrétisation d'un décloisonnement nécessaire à la réussite des étudiants dans le supérieur.

Ensuite, le recteur peut investir pleinement son rôle de chancelier des universités, notamment en appuyant les présidents d'université dans leur démarche de coordination avec l'enseignement secondaire. Son statut d'universitaire facilite les liens qu'il noue avec les présidents des universités locales. Dans le respect de l'autonomie des établissements et des compétences de chacun, il facilite l'appropriation des objectifs nationaux par tous les acteurs académiques et universitaires ainsi que leur mise en œuvre.

Enfin, représentant, dans son domaine, de l'État en Région, il est aussi l'interlocuteur des différentes instances régionales, notamment du service public de l'emploi et du Conseil régional, intéressés par l'information, l'orientation et la relation entre les formations et l'emploi.

À son poste, le recteur est donc particulièrement bien placé pour lutter contre les cloisonnements observés. Mais quels sont les facteurs à l'origine de ces cloisonnements ?

Cloisonnements et émiettement des représentations et des efforts

Il est hors de question de recenser ici, de façon exhaustive, tout ce qui contribue à ces cloisonnements. Nous pouvons néanmoins présenter brièvement quelques causes, afin de mieux cerner les obstacles qu'il s'agit de surmonter.

Parmi ces causes, le statut des enseignants : chacun se considère comme professeur de lycée ou comme professeur d'université. Trop peu d'entre eux ont la possibilité d'intervenir et *a fortiori* d'accomplir leur service dans les deux ordres d'enseignement. Les représentations respectives restent par conséquent trop dépendantes d'une vision étroite de l'élève ou de





l'étudiant tel qu'il est, ou tel qu'il devrait être, l'année même où il suit les cours du professeur. Le développement des connaissances et des compétences de l'élève ou de l'étudiant devrait au contraire être mis en perspective, c'est-à-dire envisagé selon le principe de la continuité des années antérieures et ultérieures.

Or, quel objectif les professeurs assignent-ils pour la plupart à la classe de terminale ? Amener le maximum d'élèves à obtenir le baccalauréat. Dans ce contexte, la place laissée à l'orientation, au projet personnel et professionnel, à l'insertion dans la vie professionnelle et sociale est extrêmement limitée. Ces questions sont encore trop souvent reléguées au second plan, alors même que, depuis de nombreuses années déjà, il est recommandé de mettre en place des programmes d'information et d'orientation dans les lycées, de mettre en œuvre des démarches éducatives en orientation associant notamment, selon les expertises de chacun, les conseillers d'orientation-psychologues, les enseignants, les partenaires socio-économiques.

Pour le supérieur, la priorité a été pendant longtemps de faire face à la massification. Aujourd'hui, chacun prend conscience de la nécessité de passer du quantitatif au qualitatif, d'individualiser davantage l'accueil et les parcours des nouveaux bacheliers. Mais entre les principes et leur mise en œuvre, des progrès restent à réaliser en termes de dispositifs concrets, comme d'évolution dans les mentalités.

La mise en œuvre de l'orientation active implique une mobilisation des enseignants-chercheurs bien avant l'intégration des néo-bacheliers à l'université ; le tutorat, garant de l'aide à la réussite impose une réelle disponibilité ; la définition des compétences associées à la transmission des savoirs n'est pas sans poser problème : autant de points qui, même s'ils suscitent l'adhésion de principe, rencontrent des difficultés de mise en œuvre

Par ailleurs, chaque université est conduite à déterminer ses propres stratégies et priorités

de façon relativement autonome. Parmi ses missions, que privilégier ? L'enseignement, la recherche et sa valorisation, l'information pour l'orientation, l'insertion professionnelle ? Idéalement, ces missions devraient toutes être remplies, sans que l'une nuise à l'autre. Dans les faits, ce n'est pas totalement assuré. Les raisons en sont connues. Les critères d'évolution des carrières des enseignants-chercheurs en font partie. A tout le moins, la reconnaissance officielle de la mission d'insertion dans la loi régissant les universités, aux côtés des missions d'enseignement et de recherche est-elle importante.

Il faudrait poursuivre encore et montrer, par exemple, que les cloisonnements observés dans les représentations et les méthodes des professeurs du supérieur et du secondaire se retrouvent en partie chez les autres personnels tels que les conseillers d'orientation-psychologues exerçant dans le secondaire ou dans le supérieur.

Mais envisageons plutôt les remédiations possibles. Recensons les leviers dont dispose un recteur pour lutter contre cet émiettement des représentations et des efforts, et pour créer les synergies nécessaires à une véritable collaboration des multiples acteurs.

Un pilotage rectoral à la recherche de la synergie via le contrat

Rénover et dépasser les pratiques habituelles pour partager des objectifs

Le management d'une académie s'appuie beaucoup sur le pilotage auquel, conformément à leurs missions, se consacrent les corps d'inspection et les personnels de direction. Mais, en ce qui concerne la question de l'articulation du secondaire et du supérieur, et plus directement celle de l'information-orientation-insertion, le recteur peut aussi mobiliser des personnels et des instances très variés.

Il a naturellement la possibilité de nommer des chargés de mission particuliers, dont les actions

d'impulsion et d'évaluation concernent ce dossier. Il peut créer des groupes de travail, s'appuyer sur les instances consultatives et sur la dynamique des bassins d'éducation et de formation.

Profitant de sa position-charnière, le recteur peut organiser des réunions-débats entre les principaux acteurs extérieurs, représentants des ministères, des collectivités, des organismes des services de l'emploi et du monde socio-économique, aux côtés des représentants des universités et des lycées. Les échanges directs permettent d'exposer les freins et les limites de la concrétisation des directives. Ils favorisent aussi l'explicitation des enjeux politiques, permettent de mieux les comprendre et donc de mieux y répondre, notamment en ce qui concerne l'orientation active, le dossier unique et les plateformes d'insertion.

Il peut ainsi favoriser le regroupement et la mutualisation des compétences universitaires et rectorales, mais aussi celles des autres partenaires extérieurs, sur des projets communs, comme la mise en place de cellules d'information-orientation-insertion. Grâce à ce type de démarche, il devient possible d'élaborer des outils communs aux lycées et à l'université, pour informer sur les filières, les taux de succès et les débouchés professionnels des formations universitaires.

Le recteur peut aussi promouvoir la mise en œuvre d'une stratégie efficace d'information et d'orientation des élèves et des étudiants grâce une rationalisation des nombreuses initiatives locales, réalisées au sein des établissements secondaires et supérieurs souvent en partenariat avec les collectivités territoriales. Un plan académique de communication doit en être la traduction, qui s'efforce d'atteindre les jeunes concernés mais aussi leurs familles.

Mais toutes ces actions, somme toute classiques, supposent de convaincre les différents acteurs concernés de travailler ensemble à l'élaboration des projets personnels et professionnels des jeunes. Comment changer le regard de l'enseignant

sur l'orientation et parfois celui du conseiller d'orientation-psychologue ? Comment les conduire à devenir de vrais relais de l'information ? Comment faire prendre conscience que le baccalauréat n'est pas une fin, mais au contraire la porte ouverte à une poursuite d'études visant l'insertion sociale et professionnelle ? La formation initiale et continue des professeurs, des personnels d'encadrement et personnels spécialisés doit aussi y contribuer.

Pourtant, les enjeux de cette liaison entre le secondaire et le supérieur sont tels, qu'il est nécessaire d'aller au-delà de ces méthodes et d'innover pour assurer l'adhésion de tous et fédérer les énergies et les actions.

Exiger l'engagement des acteurs : des outils communs, une politique du contrat

Pour faire évoluer les représentations et les pratiques, l'académie peut, sous l'impulsion rectorale, se doter d'outils institutionnels. Dans l'académie de Nice par exemple, ces outils prennent la forme d'une charte de coopération de l'académie entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur signée en 2006 entre le recteur et les présidents d'université.

Le débat université-emploi du mois de mai 2006 avait d'ailleurs permis aux acteurs du supérieur et du secondaire de se mobiliser davantage et de faciliter les rapprochements.

La charte de coopération est nécessairement le résultat d'une large consultation, d'une volonté réciproque d'avancer ensemble et de l'existence d'une coopération déjà effective entre le secondaire et le supérieur. Elle nécessite une adhésion qui ne doit pas être que protocolaire. Elle crée alors les conditions d'une culture commune pour les partenaires et devient le cadre unique de référence, pour le secondaire et le supérieur.

Reste au recteur à jouer tout son rôle pour piloter la mise en cohérence des différentes actions, ou encore pour impulser une dynamique per-





mettant d'en imaginer d'autres, dans le cadre de quelques axes privilégiés :

- > établir une liaison permanente entre le lycée et l'université en créant des réseaux entre les professeurs ;
- > créer des indicateurs normalisés en matière de réussite et d'insertion et faciliter leur utilisation ;
- > créer la continuité d'un parcours individuel du lycée à l'université par une politique d'information et d'orientation ;
- > élever le niveau de qualification.

Ce sera aussi au recteur de veiller à la qualité du travail du comité de coordination, chargé du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre d'une telle charte.

Mais de tels outils académiques ne valent que si des engagements contractualisés sont pris, traduits en termes d'objectifs et évalués en termes de résultats via des indicateurs de type LOLF. Le recteur chancelier est appelé ici à jouer tout son rôle, à la charnière des deux ordres d'enseignement.

Pour le secondaire, l'engagement contractuel au sein de l'académie est acté dans chaque lycée avec la signature entre le recteur et le chef d'établissement d'un contrat d'objectifs pluriannuel, contrat dans lequel les objectifs de la charte de coopération sont repris en fonction des spécificités de l'établissement. Ces contrats d'objectifs sont naturellement cohérents avec le projet académique et les projets d'établissement. Bases du dialogue de gestion, ils intègrent sous des formes variées la volonté de faire évoluer l'orientation des futurs bacheliers.

Dans ce cadre, une part de la dotation globale attribuée à chaque établissement revêt un caractère modulable dans son utilisation selon les choix faits par l'établissement pour la mise en œuvre d'actions visant à atteindre les objectifs fixés.

En raison de la responsabilité directe qu'il exerce sur l'enseignement secondaire, le recteur est

par essence bien placé pour entraîner les établissements du second degré dans cette voie. L'instauration d'un dialogue de gestion avec les chefs d'établissement et sa traduction financière volontariste associée à une globalisation des budgets et à la recherche de plus de souplesse dans leur utilisation constituent ainsi de bonnes bases d'action.

Pour le supérieur, l'engagement de l'établissement d'enseignement supérieur relève de la politique universitaire actée dans le contrat quadriennal passé avec l'administration centrale. Il est déterminant à cet égard que cette dernière assure une reconnaissance spécifique à ce dossier; peut-être faut-il y consacrer un chapitre particulier du contrat, dès lors que l'université a choisi de faire de l'articulation secondaire/supérieur l'un de ses leviers d'actions prioritaires pour réduire les causes d'échec des jeunes et de certains dysfonctionnements dans les premières années d'enseignement supérieur.

Le contrat quadriennal universitaire est un écho aux contrats d'objectifs des lycées, dans la mesure notamment où il prévoit la mise en œuvre de l'orientation active et des plateformes d'insertion, visant à améliorer l'accueil et la réussite dans les études supérieures.

Le recteur, dans sa responsabilité de chancelier des universités, dispose là aussi de certains leviers d'action et d'impulsion auprès des responsables universitaires, sans doute aussi auprès de l'administration centrale lorsqu'il s'agit, par exemple, de faire le point sur la situation des universités de l'académie et des implications dans leur contrat quadriennal.

Cette formalisation des engagements, construits grâce au dialogue entre les signataires, permet un double progrès : d'une part, elle reflète l'adhésion des différents établissements impliqués et, d'autre part, elle définit des repères, permettant de mesurer les évolutions par rapport aux objectifs retenus.

Dans toutes ces actions, il s'agit d'impliquer le plus largement tous les personnels. Tous ont la charge de la déclinaison des objectifs retenus en actions. Si le but est bien d'aider le lycéen ou le jeune étudiant dans ses choix, il implique que les personnes qui relaient l'information se connaissent et connaissent leurs attentes réciproques. Il leur faut également connaître les prérequis des formations pour pouvoir en parler et conseiller.

Si ces différents personnels prennent progressivement l'habitude de travailler ensemble, d'avoir des outils communs, nul doute que cette connaissance porte des fruits en termes de modification des représentations des uns et des autres sur le système de formation qui n'est pas le leur. La mise en place de discours et de pratiques plus homogènes, plus continus ne pourra

que profiter aux premiers intéressés, les élèves et les étudiants.

Priorité incontestable, l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ne peut résulter de simples injonctions. Elle implique un changement profond des pratiques et des mentalités, soutenu par un cadre réglementaire et des mesures facilitatrices.

En académie, le recteur-chancelier des universités doit à la fois susciter l'adhésion de l'ensemble des personnels et des institutions qui sont les acteurs de ce défi et trouver le levier le plus adapté à la mise en action : l'engagement par contrat sur des objectifs bien identifiés et mesurables permet de poser des repères précis dans le temps et donc de mettre l'académie en situation dynamique.



L'offre universitaire : concurrence et coopération

BERNARD DIZAMBOURG, inspecteur général de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

L'offre de formation en premier cycle présente en France une double caractéristique : elle est fortement diversifiée à la fois dans les formations proposées et dans les institutions d'accueil : universités, lycées, écoles spécialisées, etc. La nécessité de rationaliser l'offre est fréquemment affirmée, en particulier celle mise en œuvre par des acteurs publics, et la trop forte dispersion de l'offre des universités souvent évoquée. Il nous semble donc intéressant de mettre en évidence les raisons qui expliquent les stratégies de différenciation des universités et de montrer comment sur ce champ une politique de coopération universités-lycées peut trouver tout son intérêt.

L'université : la préoccupation de l'attractivité

Il est courant de dire que les universités souffrent d'un déficit d'attractivité, notamment en premier cycle. La concurrence des classes préparatoires et des sections de techniciens supérieurs ainsi que celle, interne, des instituts universitaires de technologie est sévère, les conditions d'encadrement au sein de ces structures étant beaucoup plus favorables qu'au sein du premier cycle universitaire. Le choix du premier cycle universitaire est donc fréquemment un choix par défaut. Cette situation déjà naturellement

difficile devient encore plus tendue lorsque deux variables explicatives des flux d'accès à l'enseignement supérieur se combinent : un début de tassement de la démographie étudiante, une propension des lycéens à se détourner de certains types d'études, par exemple les études scientifiques. Pour certaines universités, une décroissance des flux entrants est alors engagée et la pérennité de certaines filières mise en question.

Si l'on observe l'évolution de l'offre de formation proposée par les universités dans les

dernières années, on peut constater que l'une des réponses des universités face à cette situation est fréquemment de s'engager dans une différenciation plus poussée des filières offertes. Cette tendance a été dénoncée par un rapport récent de la Cour des Comptes¹ s'intéressant à l'offre de formation en Île-de-France. Cette dernière note que « la tendance à l'inflation ne paraît pas devoir se tarir » et relève « une évolution paradoxale dans le cas des formations générales de 1^{er} et 2^{ème} cycles qui ont elles aussi connu une croissance sensible, alors... que leurs effectifs diminuaient dans des proportions notables ». Il est souvent reproché aux universités de maintenir une offre de formation inutilement abondante et permettant de justifier des services enseignants.

Cette critique est très mal ressentie par les universitaires et les universités. Pourquoi serait-il légitime que les autres opérateurs de l'enseignement supérieur se montrent obsédés par la qualité et l'importance de leurs recrutements d'étudiants² et condamnable par principe qu'une université ait une politique visant à accroître son attractivité ? L'université devrait-elle accueillir passivement tous les étudiants qui viennent vers elle par absence d'autres possibilités, sans essayer de se donner des atouts lui permettant de restaurer son attractivité, en particulier en premier cycle ?

Selon nous, il est naturel que toute direction d'université, comme n'importe quel responsable d'organisation, se préoccupe de la capacité d'attraction de son établissement et par là même de la pérennité de celui-ci. Cette sensibilité ne nous semble nullement étrangère à une mission de service public des universités qui serait par essence contradictoire avec des formes de concurrence. Mais si nous considérons comme légitime qu'une université travaille à améliorer son attractivité, en particulier vis-à-vis des lycéens, nous ne pensons pas qu'une politique de différenciation prononcée de l'offre en premier cycle soit la meilleure réponse à cet enjeu ; cette tendance peut même être en partie contre-productive.

Qualité et attractivité

Il faut souligner qu'il est plus difficile pour une université de développer son attractivité vers les étudiants que pour une grande école. Cette dernière possède un nom qui, associé à une perception plus ou moins précise de son degré de sélectivité, lui attribue automatiquement un capital de notoriété. Au fond, on connaît moins les différents diplômes d'une école que l'école elle-même, qui joue le rôle de d'une marque « ombrelle » crédibilisant l'ensemble des formations qu'elle délivre. Le nom de l'université ne joue pas (ou rarement) ce rôle de label pour l'ensemble de ses diplômes. La diversité des étudiants et celle des formations rendent plus difficiles cette fonction. Ceci est encore plus vrai des licences (à l'exception des licences professionnelles) que des masters, car ceux-ci s'adressent à des étudiants qui sont déjà dans l'université ou qui ont acquis pendant leur cycle licence une capacité minimale à décoder l'information universitaire.

Lorsqu'on observe la tendance à une différenciation très poussée des diplômes et de leurs intitulés, en licence générale comme en licence professionnelle, on peut penser qu'elle traduit une volonté des universités de faire du nom du diplôme un élément de communication au service de l'attractivité des universités. Cette volonté peut se décliner à plusieurs niveaux et chercher à améliorer l'attractivité, pour toutes les universités, de certaines filières considérées comme délaissées par les étudiants (par exemple les filières scientifiques) ou celle des filières d'une université en regard d'autres types de filières (CPGE, BTS, IUT) ou comparative-ment à d'autres universités.

On peut regretter cet état de fait, mais il semble peu contestable que la tendance des universités à différencier leurs intitulés repose sur la croyance d'une amélioration de leur attractivité par une stratégie de niche et de différenciation dont l'intitulé serait la traduction.

S'il est à la fois souhaitable que les universités ne se lancent pas dans des stratégies de concu-





rence inutilement agressives et nécessaire qu'une université se préoccupe de son attractivité, une différenciation par les intitulés est-elle pertinente ? Correspond-elle à une recherche de différenciation d'image plus qu'à une réelle différence de projets de formation, ce qui dans le premier cas induit une complexité supplémentaire dans la connaissance des diplômes sans valeur ajoutée pédagogique ? Que révèle-elle au regard du degré de spécialisation des formations de premier cycle, alors qu'un caractère relativement ouvert de la licence générale est plutôt souhaité ? *A contrario*, est-elle utile pour rendre compte de la diversité des parcours étudiants, contrepartie d'une forme maîtrisée de l'adaptation des processus pédagogiques à la diversité des étudiants ?

Le principal reproche adressé par les étudiants est le caractère difficilement compréhensible des différences entre les formations. Pour un étudiant peu au fait des formations universitaires, la complexité des intitulés des formations de premier cycle (avec des termes parfois différents pour désigner des formations en réalité très proches) ne risque-t-elle pas d'accroître le doute et la méfiance ?

Au fond, ne serait-il pas souhaitable que les universités choisissent d'affirmer leur attractivité par une action en profondeur sur la qualité de leurs formations et par une mise en évidence vers les étudiants (comme vers les entreprises) de cette préoccupation de qualité ?

Ceci aurait pour signification de développer une démarche d'amélioration et de la rendre perceptible dans les dimensions suivantes :

- > la façon dont sont définis les objectifs pédagogiques d'une formation, par rapport aux publics potentiels et leurs spécificités socio-culturelles ;
- > la réalité de l'équipe pédagogique et sa structure ;
- > la façon dont les processus pédagogiques sont conçus et leurs cohérences avec les objectifs définis (processus d'évaluation des étudiants inclus) ;

- > les processus d'accueil, de suivi et d'accompagnement des étudiants ;
- > les modalités d'évaluation des enseignements et de la formation ;
- > les débouchés associés à la formation en poursuite d'études comme en débouchés professionnels ;
- > les partenariats associés à la mise en œuvre de la formation ;
- > la conception du lien entre les objectifs pédagogiques et la vie de l'étudiant.

Tout ceci suppose d'engager dans l'université une politique d'amélioration de la qualité des formations et d'aborder la réflexion pédagogique au moment du projet d'établissement sur des dimensions qui dépassent de beaucoup l'approche par maquettes de formation, essentiellement définies en termes de programmes et de listes de matières abordées, de contenus horaires et de modalités de contrôle des connaissances.

En conséquence, on peut probablement être amené à se poser trois questions : comment se contrôle la réalité de la mise en œuvre des objectifs d'amélioration pédagogique ? Où s'analysent les progrès obtenus ? Quelle place est-elle donnée aux étudiants et aux partenaires sociaux (représentants des entreprises et des salariés) dans ce processus ?

Aujourd'hui, aucune université ne peut prétendre avoir une démarche de ce type sur l'ensemble des thématiques et sur l'ensemble des formations. Mais nous avons constaté que les universités qui s'engageaient dans cette voie étaient de plus en plus nombreuses avec une stratégie réfléchie d'animation interne et d'élaboration d'outils d'accompagnement.

Bien évidemment, l'information produite par ce type de processus est complexe et il est difficile de la mettre en forme pour qu'elle atteigne les étudiants potentiels. Notons cependant que les modes de communication permis par les technologies de l'information tendent à diversifier les processus d'accès et les contenus d'information

disponibles. Ainsi, l'existence de moteurs de recherche sur les sites d'information relativise très probablement la fonction de « porte d'entrée » dans le processus de recherche que jouait jusqu'à une date récente l'intitulé du diplôme. Il est certainement possible aujourd'hui de réfléchir à une stratégie de communication qui permette plutôt de valoriser les démarches-qualité de l'université et d'accroître ainsi progressivement l'attractivité des formations.

Une autre politique d'habilitation?

Si l'on est attaché à une régulation publique des formations universitaires, en particulier en premier cycle, il est sans aucun doute nécessaire que celle-ci prenne en compte le contexte d'autonomie universitaire et se transforme en profondeur. À une habilitation a priori, fondée sur des éléments déclaratifs qui ne donnent pas lieu réellement à évaluation (la maquette déclarée a-t-elle été réellement mise en œuvre?) doit se substituer selon nous une nouvelle approche qui devrait répondre aux principes et aux objectifs suivants.

- > Une formation ne doit pas être analysée séparément, mais en relation avec l'ensemble de la politique d'offre de l'université, appréciée au vu des caractéristiques de son environnement. Cette appréciation est la seule qui peut inciter les universités à construire une offre cohérente et à éviter une différenciation excessive des formations.
- > La construction de l'offre ne concerne pas seulement les enseignants, mais l'ensemble de la communauté universitaire, en particulier les étudiants. Elle doit donc être débattue dans les conseils selon des formes qui permettent aux étudiants d'être associés aux choix.
- > Cette démarche ne doit pas résulter d'un travail entre les seuls acteurs internes de l'université, mais doit aussi associer les acteurs de l'amont (les lycées environnants) et ceux de l'aval (les entreprises, les employeurs publics et les partenaires sociaux).

- > L'université doit prévoir, dès la construction de sa politique pédagogique et la structuration de ses formations, les dispositifs, les outils et les démarches qui lui permettront de vérifier la qualité de la mise en œuvre et d'en rendre compte.

Habiller une université devrait donc vouloir dire apprécier la cohérence de ses objectifs de formation, valider la qualité du processus de construction de l'offre, en particulier dans la réalité du travail partenarial avec l'amont et l'aval, et s'assurer de l'existence de dispositifs internes de suivi de la qualité des formations.

Construire l'offre universitaire : un champ de coopération universités - lycées

Si les universités se sont en général dotées d'une politique d'information vers les lycées, en particulier vers les lycéens et les enseignants, certaines universités ayant sur ce champ des pratiques ambitieuses et de qualité, il s'agit là d'une pratique de communication plus qu'un partenaire. On peut noter que les occasions de travail en commun entre directions d'université et chefs d'établissement sont peu fréquentes, même si les dispositifs récents (100 000 tuteurs, égalité des chances, orientation active) au-delà de leur intérêt ont souvent été l'occasion de rencontres et de travail en commun entre chefs d'établissement et directions d'université.

Associer les chefs d'établissement à la construction de l'offre correspondrait pour l'université à un double intérêt : pouvoir mieux prendre en compte les caractéristiques des lycéens dans la construction des parcours universitaires, mais aussi changer et améliorer l'image de l'université auprès des chefs d'établissements et passer ainsi d'une relation de concurrence (induite par la dualité de l'offre en premier cycle) à une coopération progressive.



(1) Q. La carte universitaire d'Île-de-France : une recomposition nécessaire. Cour des Comptes – La Documentation française, décembre 2006.

(2) On peut facilement constater l'importance que représente le suivi des classements aux concours communs des recrutés des écoles d'ingénieurs ou de gestion dans les objectifs de management de ces dernières.

Enquête dans les prépas : les élèves parlent

JEAN LAMOURE, professeur à l'ENS CACHAN
ET PIERRE LAUMOND, professeur de première supérieure

Le projet de cette enquête est né en 2003, lors de la préparation, puis au cours du colloque Démocratie, Classes préparatoires et Grandes Écoles¹. Ce projet partait d'un constat : le peu, voire la quasi absence d'informations et *a fortiori* d'études sur ce que deviennent les élèves des classes préparatoires dès lors qu'ils n'intègrent pas une grande école, en particulier les élèves des classes préparatoires littéraires - A/L, B/L et Chartes - pour lesquels les concours et les places sont bien moins nombreux que pour leurs collègues des autres filières. Enfin, l'image des classes préparatoires elles-mêmes, telle qu'elle était et demeure véhiculée par une bonne partie de la presse, semblait être ressentie comme suffisamment effrayante et dissuasive à l'égard des bacheliers pour réclamer une enquête auprès des élèves eux-mêmes².

Les raisons d'entrer en classe préparatoire devaient être bien impératives, car l'image que les élèves en avaient au lycée était plus proche de celle du « bagne », très loin de ce qu'ils ont découvert à leur entrée en hypokhâgne. L'atmosphère de solidarité, de collaboration qu'ils vivent alors n'a rien à voir avec les idées préconçues. Là où ils s'attendaient à une atmosphère « *impitoyable* » de compé-

tition entre élèves, ils découvrent solidarité, collaboration. Là où ils estimaient qu'ils auraient à faire à des enseignants « *distants, méprisants, dominateurs* », ils rencontrent disponibilité et passion. Cette évolution de leurs représentations est massive, elle concerne plus des trois quarts des élèves et elle ne varie pas au cours de la scolarité. D'une enquête à l'autre, admis en khâgne ou entrés à l'univer-

sité, ayant réussi au concours ou échoué, la quasi-totalité des élèves ont confirmé leurs premières impressions.

Le choix de faire une classe préparatoire s'inscrit d'abord dans la recherche d'un enseignement pluridisciplinaire qui leur assure la meilleure transition entre les enseignements secondaires et leurs études ultérieures, qui leur donne le temps de préciser leurs projets d'études. C'est véritablement la recherche d'une ou deux années propédeutiques qui n'obèrent en rien les possibilités d'orientation ultérieures³. Ce n'est pas le choix de la facilité et les élèves semblent avoir assez correctement estimé l'importance du travail à fournir : un peu comme le prix à payer pour un « enseignement rigoureux », « l'acquisition de méthodes de travail », « la qualité de l'encadrement ».

Cet usage des classes préparatoires correspond à la variété des projets – plus souvent d'ébauches de projets, que les élèves ont manifestés à leur entrée en hypokhâgne et qui sont loin d'être uniquement liés à la perspective d'un concours des ENS. Ainsi, en A/L, le projet d'intégrer l'une ou l'autre des ENS n'est alors envisagé que par un peu moins de six élèves sur dix ; un sur trois envisage de présenter un IEP ou, dans la même proportion, un concours d'entrée dans une école de commerce ou de management (ESC). Près des trois quarts des élèves de BL projetaient de présenter les concours des ENS et six sur dix les concours des IEP, plus de la moitié un concours d'ESC ou les concours ENSAE/ ENSAI. Mais ces concours ne sont pas pour autant associés à des projets professionnels précis : « enseignant », « professeur », quelquefois « professorat », très rarement « chercheur » ou « enseignant-chercheur » pour les ENS, « cadre de la fonction publique », « haute administration » « haut fonctionnaire », pour les concours des IEP. Le choix de présenter des concours d'école de commerce est encore moins lié à une perspective précise d'emploi ou de carrière, les élèves déclarant vouloir devenir « cadre d'entreprise » ou travailler « dans les ressources humaines ».

Réfractaires, persévérants et convertis

Après une année d'hypokhâgne, les intentions sont plus tranchées, indépendamment des orientations en khâgne ou à l'université⁴ : ce sont à nouveau les concours des IEP qui ont la faveur des élèves et dans une proportion moindre les concours des écoles de commerce et de management. Il s'agit là, au moins, d'ébauches de stratégies alternatives : à l'intégration d'une ENS pour les élèves de khâgne, à des réorientations - plus souvent des stratégies de professionnalisation d'études universitaires pour les autres, par exemple dans les métiers de la communication, les nouvelles technologies. Tout ceci diffère fortement selon les filières et les concours envisagés mais, dans tous les cas, les indécis sont moins nombreux et les projets s'affinent.

Ainsi, pour les IEP, l'examen plus détaillé de l'évolution des intentions des élèves d'une année à l'autre permet de distinguer trois catégories – comportements ou ébauches de stratégie - d'élèves, dont l'importance diffère fortement selon les filières :

- > *les réfractaires* : c'est le « noyau dur » d'élèves qui, depuis leur entrée en hypokhâgne, semblent réfractaires à l'idée même de présenter un de ces concours, c'est le cas d'une majorité des élèves issus de A/L, d'une bien moindre proportion des élèves de B/L⁵ ;
- > *les persévérants* : c'est le contingent des candidats – malheureux - aux concours des IEP en 2005 mais qui n'ont pas abandonné l'idée (l'espoir ?) d'intégrer un IEP : ils en sont à leur deuxième tentative ;
- > *les convertis* : ce sont les élèves dont les intentions (les perspectives) ont changé d'une année à l'autre : ils ne sont plus opposés à la perspective de présenter un de ces concours, comme lors de leur entrée en hypokhâgne⁶.

Mais tous les IEP n'entrent pas de la même manière dans les stratégies des élèves. Une majorité des étudiants de A/L sont réfractaires aux concours des IEP, mais pas à celui de la rue des Saints-Pères - à preuve, la tendance des





élèves à davantage persévérer ici qu'ailleurs. La distinction est encore plus accentuée chez les élèves de B/L ; les réfractaires au concours de l'IEP de Paris ne sont qu'une minorité, comparés à ceux qui persévèrent.

Les mêmes catégories peuvent servir à prendre la mesure des comportements des élèves souhaitant présenter des concours d'écoles de commerce. Qu'ils viennent de A/L ou de B/L, les élèves sont davantage réfractaires à l'idée de passer un de ces concours qu'un concours des IEP, fût-il de province mais, comme pour les concours des IEP, ce sont les élèves de AL qui comptent le plus fort noyau de réfractaires. Enfin, là encore, les comportements diffèrent selon les concours, avec une prime aux « parisiennes » : moins de réfractaires, davantage de persévérants, aussi bien pour les élèves de A/L que de B/L.

Cette distinction parisienne relève certainement davantage de l'« image », de la « notoriété », de la « qualité » de ces établissements que des perspectives professionnelles qu'elles sont susceptibles d'offrir et qui, pour la plupart des élèves de A/L et B/L, demeurent bien imprécises. Ces ébauches de stratégies relèvent bien, semble-t-il, de ce qui fait, au-delà des différences de filières, la caractéristique première des élèves entrés en classe préparatoire : ils demeurent de bons, voire très bons élèves et ambitionnent d'intégrer les meilleurs établissements, au-delà même de la perspective de réussir un concours des ENS.

La population entrant dans les classes préparatoires présente, globalement, une image inversée de la composition sociale de la population française : cela a été souligné, à l'envi. Issus, majoritairement, de milieux familiaux scolairement, économiquement, culturellement favorisés, ces élèves sont également de « bons élèves », sans qu'il y ait pour autant d'homothétie entre ces caractéristiques. Ainsi, quelle que soit leur appartenance familiale, les raisons d'entrer en classe préparatoire sont les mêmes : ils sont « à la recherche d'un enseignement

exigeant, de qualité, sollicitant largement les propensions à l'effort », comme le résumait un de nos correspondants. Les parcours, les influences qui ont amené à cette orientation diffèrent par contre sensiblement selon les familles. On a pu montrer comment, dans les familles socialement plus favorisées et plus « averties⁸ », le choix d'orientation se fait beaucoup plus précocement – dès la seconde – et l'influence parentale manifeste. Chez les autres, la décision est plus tardive et l'influence, les conseils des enseignants sont bien souvent déterminants.

Les grandes « familles » d'élèves

Pour autant, les projets scolaires et professionnels des élèves d'hypokhâgne sont-ils les mêmes ? Les différences sont, d'abord, affaire de filière – A/L ou B/L⁹ –, d'origine scolaire – distinguant les bacheliers littéraires des autres – et géographique, opposant classes préparatoires de province et classes préparatoires des métropoles régionales et de la région parisienne. Cette distinction selon les implantations géographiques des lycées n'est évidemment pas sans avoir quelque lien avec les caractéristiques sociales des familles, mais celles-ci ne se réduisent pas à celles-là : ainsi, les projets des élèves des classes préparatoires de proximité (qui comprennent une proportion significative de familles moins « averties »), ne se distinguent pas des autres.

On identifie ainsi des groupes d'élèves homogènes, de « familles » présentant une identité forte.

En A/L, quatre familles ont pu être reconstituées :

- > les élèves des classes préparatoires de province forment deux familles ; l'une, composée de titulaires d'un baccalauréat littéraire, envisage les concours des IEP de province, l'autre, de titulaires d'un baccalauréat ES ou S projette une carrière enseignante ;
- > une troisième famille est composée des élèves des classes préparatoires des métropo-

les régionales et de la région parisienne, ils sont titulaires d'un baccalauréat S, issus des catégories sociales les plus favorisées et envisagent une carrière de cadre de la fonction publique ;

- > les membres de la dernière famille, masculins, sont également titulaires d'un baccalauréat S, ils viennent des classes préparatoires des métropoles régionales, mais sont d'origine sociale plus modeste, ils ne semblent pas encore avoir déterminé leurs choix de concours ou de carrière¹⁰.

En B/L, les distinctions semblent un peu plus tranchées, avec :

- > une première famille particulièrement homogène, composée des élèves (garçons et filles) des classes préparatoires de la région parisienne, issus de milieux très favorisés ; ils envisagent d'ores et déjà de présenter les concours des ENS avec des perspectives de carrière dans le journalisme, la diplomatie ;
- > la seconde famille, composée d'étudiants de la région parisienne et des métropoles de province, ne se distingue pas par une origine scolaire ou sociale particulière, mais par le souhait de préparer les concours des ENS pour faire carrière dans la recherche ;
- > les membres de la troisième famille ont pour unique, mais fort trait commun d'envisager une carrière enseignante et de rejeter la perspective d'un emploi de cadre d'entreprise ;
- > enfin, la dernière famille regroupe des étudiants des classes préparatoires de province, titulaires d'un baccalauréat L ou ES qui semblent encore très indécis quant à leur orientation tant scolaire que professionnelle.

On voit ainsi combien les caractéristiques sociales sont insuffisantes à expliquer les orientations en classe préparatoire et les projets professionnels ; le trait commun aux élèves des CPGE littéraires est, d'abord, par l'acquisition d'une culture scolaire, d'avoir effectué de bonnes études secondaires. La classe préparatoire leur semble le meilleur moyen de valoriser ces acquis et, à l'expérience, ils déclarent, unanimement, en avoir retiré :

- > un approfondissement de leurs disciplines d'élection au lycée,
- > une maturation de leurs projets d'études ou professionnels,
- > l'acquisition de méthodes de travail, d'outils intellectuels utiles pour leurs études et leurs projets professionnels.

C'étaient déjà, plus ou moins explicitement formulées, les raisons de leur orientation en prépa : le rejet d'une spécialisation dès l'entrée dans l'enseignement supérieur, la recherche d'un encadrement pédagogique, de méthodes de travail leur assurant la meilleure transition entre les enseignements secondaires et leurs études universitaires.

À l'expérience, cette utilité propédeutique ressort renforcée, en particulier pour tout ce qui relève de l'acquisition de méthodes de travail et d'outils intellectuels. Ce sont, d'ailleurs, les étudiants poursuivant leurs études à l'université qui insistent le plus sur l'apport irremplaçable qu'a constitué pour eux (elles) leur passage par une classe préparatoire, y compris durant la seule année d'hypokhâgne, en référence à la fois à leurs années d'enseignement secondaire et à leur découverte récente de l'université. La diversité de leurs itinéraires témoigne du caractère proprement universel de ces appréciations¹¹. Ce que les étudiants découvrent en classe préparatoire ce n'est pas tant la « masse » de travail et de connaissances à assimiler - ils en étaient avertis - que la fréquence et la variété des exercices proposés et, au-delà même de la nouveauté des « colles », des « reprises », combien tout cela oblige à une invention, une appropriation, à la fois individuelle et collective, de méthodes d'apprentissage et de savoir-faire nouveaux. La grande majorité des élèves l'a vécu comme une véritable rupture d'avec l'enseignement secondaire, une plus grande responsabilisation individuelle : par delà les connaissances acquises, l'expérience de la prépa est, en quelque sorte, l'acquisition d'une véritable culture commune de travail.



Paroles d'élèves

Parcours

Alain a passé son baccalauréat S (mention très bien) en province, avant d'entrer en hypokhâgne B/L dans une autre prépa parisienne. « *Je ne me suis pas inscrit en prépa B/L pour réaliser un projet professionnel, mais plutôt pour accéder à une formation intellectuelle prestigieuse. Je viens d'un milieu populaire et mon projet initial était d'obtenir un CAP de plombier. Mes professeurs ont exercé une forte pression sur ma mère et moi-même pour que je choisisse l'enseignement général. Ils m'ont dit: "Sois ambitieux et fais ce qu'il te plaît, tu en as les moyens". J'ai alors décidé que j'entrerais à Sciences-po ; j'ai opté pour la prépa B/L parce qu'elle préparait à ce concours. Le conseiller d'orientation ne m'a pas trop forcé, mais un ami qui avait fait sciences-po Paris m'a beaucoup encouragé* ».

Alain a passé les concours B/L, mais sans succès. Il a été admissible aux concours de l'ENSAE et de l'ENSAI. A la rentrée 2007, il était inscrit à l'université en L3 d'économie-gestion avec le projet de repasser les concours de l'ENSAE et de l'ENSAI ou, à défaut, de faire un master recherche. Son projet professionnel ? « *conseiller ministériel ou ingénieur statisticien* ».

Benoît a obtenu son baccalauréat S (mention très bien), puis il a fait hypokhâgne et khâgne B/L dans une prépa parisienne avant d'intégrer une ENS. « *Mon choix, très personnel, d'une prépa littéraire date de la première S. J'étais 'perdu' dans un lycée privé, à vocation éminemment scientifique, pour lequel la voie royale était une prépa scientifique, de préférence à Sainte Geneviève. C'est au centre d'orientation que j'ai trouvé les renseignements sur les filières littéraires pour lesquelles j'avais du goût: le français, l'histoire, la philosophie. J'avais choisi la série S pour bénéficier d'une formation véritablement généraliste avant de me tourner vers les lettres et je ne le regrette pas ; les maths m'ont beaucoup servi en B/L, je pense avoir acquis une certaine forme de culture générale*

en biologie et la physique est un apprentissage très intéressant de la rigueur d'un raisonnement, ce qui sert beaucoup en philosophie.»

Benoît a de nombreuses perspectives : « *un Master de socio/histoire, l'agrégation d'histoire ou de philosophie et, à l'idéal, un poste d'enseignant-chercheur en histoire sociale ou, à défaut, en philosophie ; si je n'y arrive pas, j'aimerais être administrateur de l'INSEE* ».

Charlotte a obtenu son bac ES (mention assez bien) dans un lycée de province, avant d'entrer en hypokhâgne A/L dans un lycée de métropole régionale. « *J'étais en terminale ES ; j'ai choisi cette prépa parce qu'il y avait un module de remise à niveau littéraire (MRNL) ; je voulais absolument faire des études de lettres ou de philosophie et la prépa est réputée pour sa rigueur intellectuelle, son bon encadrement : j'en avais besoin, je n'étais pas encore prête à aller à la fac* ».

Charlotte n'est pas passée en khâgne, elle s'est inscrite à l'université en L2 philosophie. En 2006-2007, elle suivait un double cursus en L3 de philosophie et L2 d'histoire. Charlotte a une passion, le dessin « *bien plus que les lettres, c'est un choix qui s'est affirmé après ma sortie de prépa en 2005* ». Elle envisage d'entrer dans une école de dessin, rêve de devenir animateur infographiste, illustrateur ou « *BDéiste* », directrice d'une école de dessin : « *il y a beaucoup de passion dans ces métiers ; bien plus qu'un métier, c'est un art véritable qui surfe sur les nouvelles technologies* ».

Claire a préparé son baccalauréat L (mention bien) dans un lycée de province avant d'entrer en hypokhâgne dans le même lycée. « *J'ai choisi de faire prépa lorsque j'étais en terminale. J'ai été conseillée par des amis et des membres de ma famille qui avaient étudié en classes préparatoires scientifiques et littéraires. Ils m'ont conseillée la classe préparatoire pour apprendre à bien m'organiser dans le travail. Je ne savais pas vraiment quoi faire après le bac et*

j'ai pensé que ce serait une bonne méthode d'apprentissage avant de rejoindre l'université. Je désirais faire des études d'anglais et d'allemand, mais un double cursus à l'université me semblait trop difficile et je ne voulais surtout ne pas arrêter l'allemand. En plus, j'ai pu me remettre au latin que j'avais abandonné en seconde. J'ai été acceptée dans mon lycée, ce qui m'a permis de rester au domicile familial une année de plus ».

Claire, qui n'est pas passée en khâgne, finissait sa licence (L3) à la rentrée 2006-2007. Elle envisage de préparer un master, si possible en phonologie ou en grammaire, de présenter le CAPES et l'agrégation, voire d'aller travailler à l'étranger. La traduction l'intéresse « énormément », mais elle ne se voit pas en faire un métier.

Estelle a obtenu son bac ES (mention bien) en 2003. Elle a fait une hypokhâgne A/L dans une prépa de province, avant d'entrer en khâgne LSH dans un lycée de métropole régionale. « *La prépa, pour moi, c'était la recherche de l'érudition et la chance de pouvoir m'instruire de façon intense ; c'était en particulier la possibilité de faire du russe et l'existence de l'option IEP. Je voulais aussi continuer à avoir un enseignement général dans de bonnes conditions, renforcer ma culture générale, éviter la fac que je trouvais trop spécialisée. Ma famille n'avait pas d'expérience des prépas, mais mes profs de lycée, des anciens élèves, des amis m'avaient conseillée dans ce sens. J'avais posé aussi une demande pour une prépa commerciale, j'ai choisi lettres pour avoir du plaisir à travailler, ce qui n'était pas le cas devant des exercices de maths ».*

Reçue au concours de l'IEP de Bordeaux, Estelle suit un double cursus avec une troisième année de licence en géographie. Après l'IEP et un master de géographie et d'urbanisme, elle envisage une carrière « *dans l'aménagement territorial orienté vers le développement durable, pour faire se concilier respect environnemental et villes agréables, pratiques à vivre au quotidien ».*

Florian a obtenu son baccalauréat S (mention bien) ; il est entré dans le même lycée que celui de Claire, en hypokhâgne A/L, une « prépa de proximité ». « *J'étais entré en première S sans projet précis. Mes professeurs et mes parents m'ont vivement encouragé à suivre la série S en raison du grand éventail des débouchés. En terminale, même si mes résultats pouvaient me laisser envisager une autre voie, il me semblait que je m'épanouirais plus dans des études littéraires : question de goût. Un ami qui était en hypokhâgne m'a aidé à fixer mon choix : l'hypokhâgne, c'était une formation généraliste, une bonne solution pour changer de cap sans risquer de m'égarer dans une impasse. Je n'ai donc envisagé A/L qu'assez tardivement, car j'imaginai les principes d'enseignement des classes prépas archaïques et purement élitistes. J'ai découvert qu'il existait des compromis, c'est-à-dire des prépas de province qui rompaient avec certaines traditions des fameuses prépas parisiennes, avec probablement des palmarès moins éblouissants ».*

À la fin de sa première année, Florian n'est pas passé en khâgne. Il a présenté des concours d'IEP : admissible à Paris, sur liste d'attente à Aix, il s'est finalement inscrit à l'université, où il terminait une licence (L3 Droit-histoire) à la rentrée 2006-2007, tout en bénéficiant d'une bourse Erasmus, dans une université norvégienne. Il compte « *intégrer sciences po en master, sinon continuer en master de droit à la Sorbonne ou à Assas ».* Ses projets professionnels se sont précisés « *J'étais dans une logique d'études, pas de profession ; la classe prépa est si généraliste qu'elle nous laisse de très vastes perspectives, alors pourquoi ne pas les garder toutes ? ».* Florian envisage désormais de devenir journaliste ou avocat.

Mythes et légendes

Alain : « *Les relations entre élèves sont conviviales, en particulier pour ceux qui sont à l'internat : la solidarité est très développée. Il y a évidemment beaucoup de travail.*





C'est dur, intense, parfois psychologiquement difficile à supporter mais il s'agit juste de travailler de façon efficace. Ce qu'on m'avait dit des profs est vrai : Il s'agit de très bons profs qui s'occupent beaucoup de leurs élèves et avec qui on peut avoir des contacts hors des cours. »

Benoît : « *J'imaginai les prépas axées sur la compétition: les places au concours sont chères. Mais en prépa on est tous dans le même bain : le travail, la pression, l'intérêt des enseignements créent des liens très forts, mais aussi des haines féroces. En khâgne, c'est un grand moment, rare, car il permet de ne se concentrer que sur l'acquisition des connaissances ; le concours, pour un carré, donne lieu à un certain bachotage, intellectuellement décevant, sinon le reste est vraiment transcendant. Avec les enseignants, en prépa, l'excellence de l'enseignement crée un type de relations fondées sur la proximité intellectuelle ; il est rare de rencontrer des profs qui donnent tant à leurs élèves ».*

Charlotte : « *J'ai trouvé un groupe de travail soudé et un esprit de compétition chez quelques-uns, très minoritaires, au moins en début d'année. Avant d'entrer en prépa, j'imaginai des apprentissages permettant de bonnes bases, de bonnes méthodes de travail, au prix d'un travail intense, très intense : c'est en réalité à peu près ce que j'avais fantasmé ».*

Claire : « *En terminale, j'ai pu observer des hypokhâgnes dans mon lycée, ils travaillaient tous les midis et ils avaient l'air toujours très occupés, mais ils semblaient avoir des relations plutôt amicales ; ils n'étaient qu'une quinzaine, il y a peut-être moins de convivialité dans les grandes villes. En hypokhâgne, c'est vrai, nous formions plusieurs groupes, mais la communication se faisait très bien et personne n'hésitait à aller demander un conseil à quelqu'un d'autre ».*

Estelle : « *J'imaginai mettre deux ans de ma vie entre parenthèses. La première année est tout à fait tenable, si l'on fait attention à conserver une bonne santé physique. En deuxième année, par contre, il y a beaucoup de pression. Au lycée, les enseignants de classe prépa avaient la réputation de mettre la pression pour les concours et de tenir des discours dévalorisants sur les élèves. Dans mon hypokhâgne, les enseignants étaient en général passionnés et disponibles, ce qui était très motivant. En khâgne, les contacts sont différents ; il semblait que les profs ne s'intéressaient qu'aux seuls élèves ayant une chance de réussir le fameux concours, comme si il n'y avait rien d'autre pour être heureux ».*

Florian : « *Beaucoup d'images, parfois contradictoires, circulaient au lycée sur les prépas : le règne de la compétition, des relations réduites aux seuls aspects scolaires. En fait, j'ai trouvé une réelle solidarité dans le travail, des relations bien meilleures que ce qu'on peut en dire ».*

Conseils

Alain : « *Il faut commencer à se construire une culture littéraire et historique dès le lycée, lire le journal au moins une fois par semaine en relevant en particulier l'actualité économique et sociale. Les cours ne permettent pas de rattraper certaines lacunes, en particulier en histoire et en littérature. »*

Benoît : « *Les débouchés à l'issue des prépas lettres ont la réputation d'être limités, mais c'est loin d'être le cas. Mais il ne faut pas non plus chercher à se préparer à de multiples concours dans la peur de ne rien avoir : c'est le meilleur moyen de se disperser. Même s'il ne réussit aucun concours, un khâgneux aura acquis une culture humaniste et même s'il passe quelques années par la fac - ce qui n'est pas un drame en soi, contrairement à ce qui est souvent dit - il finit toujours par arriver à faire quelque chose qu'il aime... »*

Charlotte : « *Tout compte fait, c'est une bonne expérience, un défi qu'il faut vouloir commencer à tout prix, bref : il ne faut pas hésiter. Ça fait travailler beaucoup et ça sert toujours, même si on retourne à la fac un jour, parce que la prépa est une très bonne formation générale. Mais il faut aussi avoir la véritable passion pour les lettres, les livres, car si c'est pour faire plaisir à papa maman ça ne peut pas marcher.* »

Claire : « *Avec le recul, l'hypokhâgne a été une de mes meilleures années de lycée. C'est une fois qu'elle est passée que l'on se rend compte de tous les bénéfices. Je suis inscrite en anglais, mais presque à chaque texte, anecdote, référence cités par mes profs d'université, je retrouve une trace dans mes cours d'hypokhâgne, que ce soit en latin, en histoire ou en lettres.* »

Estelle : « *L'hypokhâgne, c'est une classe qui apprend à penser par soi-même. C'est sûr, il faut avoir envie de travailler et dans plusieurs disciplines à la fois : alors vous trouverez votre bonheur. Pendant la prépa, il n'y a pas beaucoup de vie en dehors des cours, mais j'étais dans un lycée avec beaucoup de moyens, il y avait donc différentes activités (sports, musique, cinéma...), il ne manque pas de quoi faire! Même s'il est difficile de s'investir beaucoup dans une activité, par manque de temps, ça permet de parler d'autre chose, c'est donc fortement conseillé !* »

Florian : « *Les classes B/L sont accessibles pour les trois séries du bac général, mais il ne faut pas y entrer en hésitant. Les nombreuses mauvaises nouvelles de la rentrée (planning des devoirs le samedi matin ; quantité des livres coûteux à acheter et à lire, ...) auraient vite fait de faire basculer la balance du mauvais côté...* »



- (1) ENS Ulm, 16-17 mai 2003. Colloque organisé par l'Union des Professeurs de Spéciales, avec la participation de la Conférence des Grandes Ecoles et des associations de professeurs de classes préparatoires. Les actes du colloque sont disponibles sur : www.prepas.org/communication/colloquedemocratie/ActesColloque.pdf
- (2) Les « itinéraires » présentés dans les pages suivantes sont issus des résultats de cette enquête renouvelée chaque année auprès d'un échantillon d'élèves entrés en hypokhâgne en 2004-2005. L'échantillon est composé d'un millier d'élèves de 26 classes d'hypokhâgne et de 16 académies soit environ 1/6 des effectifs totaux à la rentrée 2004-2005 (cf. Note d'information 06-23 août 2006, MEN-DEP). Des résultats de cette enquête sont disponibles sur le site de l'APPLS : www.int-evry.fr/appls/SiteAncien/fsenquete.html
- (3) Un peu comme au lycée où, pour de mêmes raisons, nombre d'entre eux avaient choisi la filière scientifique.
- (4) Note d'information NI 05.22, Rachid Bouhia, DEP.
- (5) Sauf indication contraire, et pour faire bref, les « élèves de AL » (ou de BL) sont les élèves des hypokhâgnes AL (ou BL) qui sont passés en khâgne ou entrés à l'université. Les élèves entrés dans d'autres établissements (cf. § 2.3. ci-dessus) ne sont pas pris en compte ici.
- (6) À la même question sur l'intention de passer un concours, les réfractaires ont répondu « non » lors des deux enquêtes, alors que les persévérants ont répondu « oui » et les convertis « non » ou « ne sait pas » lors de la première enquête et « oui » lors de la deuxième enquête. Par simplification, on ne distingue pas, ici, l'intensité du « oui » (A= très affirmé, B= affirmé ou C= simplement envisagé).
- (7) Voir en particulier le travail de Christian Baudelot, Brigitte Dethare, Sylvie Lemaire et Fabienne Rosenwald, in : « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles » : colloque à l'École Normale Supérieure des 16 et 17 mai 2003 (www.prepas.org/colloquedemocratie/).
- (8) Familles « averties » : familles au sein desquelles au moins un parent, frère ou sœur aîné a fait une classe préparatoire.
- (9) Les élèves des classes préparatoires « chartes » ont été également interrogés ; le nombre de réponses ne permet pas d'en faire un traitement statistique distinct ; leurs choix d'orientation scolaires comme professionnels sont, de plus, très homogènes...
- (10) Les regroupements des catégories sociales sont ceux effectués par la DEP établis en fonction de nombreuses données sur la réussite scolaire. Il faut donc entendre "favorisée" ou "défavorisée", par exemple, du seul point de vue de la réussite scolaire constatée de manière durable au niveau statistique (<http://indicateurs.education.gouv.fr/>)
- (11) Une diversité qui peut être observée dès la fin de l'hypokhâgne avec non seulement des inscriptions à l'université mais aussi des premiers concours, en particulier d'IEP, passés avec succès. Deux ans plus tard et sans préjuger des résultats à venir des « cubes », environ la moitié des étudiant(e)s étaient en dernière année de licence (L3) à l'université, une minorité avait intégré une ENS et entre 1/3 et 1/4 une autre école : majoritairement un IEP, quelques uns une école de commerce et de management. Avec des différences selon les filières A/L (2/10 cubent, 6/10 sont à l'université, 2/10 sont dans une grande école) ou B/L (moins d'1/10 cube, 4/10 sont à l'université, près de 4/10 dans une grande école). L'échantillon initial comprenait une prépa « Chartes » mais le petit nombre d'élèves et de réponses à l'enquête empêchent tout traitement statistique des résultats.

La "joyeuse entrée" des compétences dans l'enseignement supérieur

MARC ROMAINVILLE, professeur à l'université de Namur

Un procès d'immobilisme en matière pédagogique est régulièrement instruit à l'encontre de l'enseignement supérieur. Cet immobilisme accentuerait le fossé entre un enseignement scolaire attentif au renouvellement de ses méthodes pédagogiques et un enseignement supérieur enfermé, selon l'image classique, dans sa tour d'ivoire et réfractaire à tout changement. L'objectif du présent article est de montrer que cette vision manichéenne reflète mal la réalité notamment en ce qui concerne l'usage du concept de compétence dans l'élaboration des programmes de formation.

L'enseignement scolaire semble avoir été acquis, depuis une vingtaine d'années, à l'approche par compétences, certes à des degrés divers selon les pays. Après de nombreux pays anglo-saxons, le Québec (Marsolais, 2006), la Suisse (Perrenoud, 1997) et la Belgique (Romainville, 2006) ont résolument franchi le pas. Les compétences se sont aussi introduites au sein des programmes en France, de manière plus mesurée cependant.

En regard de cette capacité de l'enseignement scolaire à s'adapter à son temps et aux exigences qui y sont liées, on reproche souvent à l'enseignement supérieur de ne pas disposer d'un tel

pouvoir d'innovation en matière de pédagogie et de méthodes de construction de programme. Ce procès est, à mon sens, largement infondé et le présent article cherche à montrer qu'au contraire l'enseignement supérieur commence aussi à être touché par la logique des compétences ce qui ouvre la voie d'un dialogue renforcé entre ces deux paliers du système éducatif.

La présentation de la « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur sera articulée autour de quatre questions :

1. Quelles sont les **sources** de ce qui apparaît désormais comme une « irrésistible ascension » de la logique des compétences dans l'ensei-

nement supérieur ? Quels sont, en particulier, les motifs qui ont incité les responsables des expériences innovantes en la matière à se « convertir » aux compétences ?

2. Quels sont, par ailleurs, les avantages d'une telle approche ? En quoi cette logique des compétences constitue-t-elle une chance pour l'enseignement supérieur ? Que peut-on en attendre comme retombées positives ? De quels points de vue constitue-t-elle des **opportunités** à ne pas rater ?
3. Quels sont aussi ses **dangers** ? Comme toute nouvelle approche pédagogique, la logique des compétences comporte un certain nombre de limites et de risques potentiels, qu'il est impératif d'identifier afin d'en atténuer la portée. Génère-t-elle aussi des effets pervers, non désirables ?
4. Enfin, et sur la base des trois points précédents, dans quelles **perspectives** conviendrait-il de mettre en œuvre cette logique des compétences au sein des établissements d'enseignement supérieur ? Quelles sont notamment les quelques grandes balises à fixer à cette approche pour éviter les dangers identifiés dans le point précédent ?

À la source des compétences : des insatisfactions internes

et de nouvelles demandes externes

Deux sources majeures ont été à l'origine de l'introduction de l'approche par compétences¹ dans l'enseignement supérieur. Elle a d'abord puisé ses racines dans des sentiments récurrents d'insatisfaction et/ou de mécontentement par rapport aux acquis effectifs des étudiants en fin de formation. Cette première source, interne aux établissements, a donc trait à leur souci de remédier à ce qui leur apparaissait comme des lacunes importantes dans le bagage de sortie des étudiants. Trois types de lacunes avaient été régulièrement dénoncés :

- > la **superficialité** de certains apprentissages : même s'ils ont fourni, à un moment donné, des signes de maîtrise de certains savoirs, les étudiants se montrent souvent incapables de les mobiliser spontanément dans des situations pour lesquelles ces savoirs seraient perti-

nents. C'est tout le problème des « savoirs morts » ou des « connaissances inertes » qui est posé ici. Par ailleurs, ces savoirs résistent mal au temps : les enseignants de deuxième cycle s'interrogent, par exemple, sur l'étrange disparition de savoirs pourtant enseignés en premier cycle.

- > On constate aussi un **manque d'intégration** des savoirs. Les étudiants « saucissonnent » leurs apprentissages et éprouvent des difficultés à élaborer des ponts entre les différentes matières auxquelles ils ont été confrontés, alors que la pratique professionnelle l'exigera bien évidemment.
- > Enfin, on déplorait aussi que les formations traditionnelles ne parvenaient pas à installer chez les étudiants des acquis pourtant essentiels, précisément de l'ordre des compétences : le leadership et le travail en équipe, par exemple, pour les formations d'ingénieur. Des **compétences essentielles ne semblaient donc pas suffisamment installées** en cours de formation.

La seconde source de l'APC, davantage *externe*, a trait à l'évolution des demandes qu'adressent la « société du savoir » et « l'économie de la connaissance » à ses enseignements supérieurs. Dans nos sociétés où la croissance économique est plus que jamais liée au capital humain et au développement des sciences et des techniques, on attend certes que les étudiants sachent des choses, mais aussi et surtout qu'ils soient capables de mettre leurs acquis au service du développement économique et social, en quelque sorte qu'ils soient compétents pour être compétitifs.

Or, des études récentes ont montré que ce sont précisément des compétences qui semblent « sous-produites » par les systèmes d'enseignement supérieur. Quand on interroge les diplômés sur l'écart entre ce qu'ils ont acquis durant leurs études supérieures et ce dont ils auraient eu besoin lors de leurs premières années de vie professionnelle, ils pointent du doigt des compétences telles que la capacité à résoudre des problèmes, à travailler sous la pression, à



- ■ ■ prendre des responsabilités et des décisions, à gérer son temps, à planifier, coordonner et organiser le travail (Paul et Suleman, 2005).

Les opportunités offertes par la logique des compétences

Les atouts principaux d'une approche par compétences se situent à deux niveaux : d'abord, elle place résolument la mobilisation des savoirs au cœur de la formation. Elle permet ensuite une meilleure lisibilité et une plus grande transparence des acquis, profitables tant aux étudiants qu'aux enseignants ainsi qu'au monde extérieur.

Pour l'essentiel, une compétence n'est rien d'autre qu'un « savoir vivant » (par opposition au « savoir mort » décrit ci-dessus), c'est-à-dire un ensemble de ressources diverses (savoirs, savoir-faire et attitudes) que la personne « compétente » est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème. Malgré les nombreuses querelles sémantiques que le concept n'a pas manqué de provoquer, le message didactique des compétences est, en définitive, assez simple et vise précisément à pallier les lacunes énoncées ci-dessus. La logique des compétences cherche en effet à ce que, selon la séduisante formule de Ph. Perrenoud (1997), les acquis académiques des étudiants constituent pour eux d'authentiques « outils pour penser et pour agir dans le monde ». Il s'agit en quelque sorte de renverser la logique didactique classique qui a tendance à repousser en bout de formation la question de l'investissement de ce qui a été appris au sein de tâches significatives. Tout au contraire, **l'APC place au cœur de la formation la mobilisation des ressources à apprendre** et met d'emblée l'accent sur les situations que ces ressources permettent à la fois de mieux comprendre et de mieux gérer.

Ce recentrage de la formation sur la capacité des étudiants à mettre en œuvre les savoirs pourrait, en outre, être de nature à favoriser leur motivation. On sait en effet qu'un certain nombre de ceux qu'on appelle les « nouveaux

étudiants² » abordent désormais leurs études avec des motivations davantage « instrumentales » et immédiates. Ce qui les motive à réaliser des études supérieures n'est plus de l'ordre de l'intérêt intellectuel « gratuit » et à long terme, mais plutôt de l'utilité des savoirs *hic et nunc* (« à quoi cela peut-il nous servir ? »), voire de la stricte utilité sociale du diplôme. On peut, de plus, supposer qu'à l'avenir ce type de motivation fera tâche d'huile auprès de nos futurs étudiants, issus d'un enseignement secondaire tout acquis à la logique des compétences. Le fossé entre les deux paliers risquerait de s'agrandir rapidement au point peut-être d'être infranchissable pour certains.

Le second avantage majeur de l'APC est que cette démarche, en particulier l'élaboration de référentiels de compétences, permet d'assurer à la fois une **meilleure lisibilité et une plus grande transparence des acquis des étudiants**. Le travail d'explicitation des compétences attendues, s'il n'est guère aisé et requiert une méthodologie serrée, a l'immense avantage d'identifier clairement les finalités de la formation en termes d'acquis à installer chez les étudiants. Outre que cette opération recentre l'enseignement sur l'étudiant et ses apprentissages, la mise au point de profils de sortie (terminaux ou intermédiaires) est bénéfique à trois types d'acteurs.

Pour les **étudiants** d'abord, cette opération participe à la *clarification* du « *contrat didactique* ». On sait en effet qu'un ensemble de règles, souvent implicites, régissent les relations entre l'enseignant et les étudiants. Dans le supérieur en particulier, un des aspects les plus cruciaux du métier d'étudiant (Coulon, 1997) consiste à décoder, sur le tas, les exigences de l'évaluation, trop souvent diffuses et tacites. Dès lors que ce sont les étudiants les plus favorisés qui détiennent, grâce à leur éducation familiale et à leur capital culturel, les grilles de décodage de ces attentes implicites, l'opacité du contrat didactique constitue un obstacle majeur à la démocratisation des études supérieures (Bourdieu et Passeron, 1964). Identifier les compétences à atteindre et en informer clairement les

étudiants permet que l'évaluation ne se réduise plus au « jeu du chat et de la souris », mais retrouve sa fonction première, à savoir mesurer l'atteinte, par les étudiants, des objectifs de l'enseignement. L'évaluation y gagne en validité et en fidélité. La clarification des règles du jeu représente donc une piste majeure de promotion de la réussite, mais aussi de démocratisation de cette réussite.

Toujours au bénéfice des étudiants, l'élaboration de profil de formation facilite aussi la *mobilité* entre établissements, puisque ces derniers sont ainsi mieux renseignés sur les finalités qui devraient être poursuivies à l'occasion d'un séjour d'échange. Ultérieurement, on peut aussi faire l'hypothèse que l'*employabilité* de l'étudiant en soit favorisée : ce dernier sera davantage capable de « se vendre » vis-à-vis d'éventuels employeurs, puisqu'il pourra informer ceux-ci de ses acquis effectifs et pas seulement faire état d'un niveau d'étude général. C'est d'ailleurs une des fonctions du supplément au diplôme européen.

Pour les **enseignants** ensuite, le fait de disposer d'un référentiel commun de compétences à atteindre en fin de formation possède également un grand nombre d'avantages. *La cohérence et l'articulation* entre des différents enseignements devraient en être augmentées, puisque les enseignants ont les mêmes grandes visées en point de mire. Les référentiels constituent aussi d'excellentes occasions de *dialogue* entre enseignants. Ils peuvent de surcroît favoriser le travail *interdisciplinaire* dans la mesure où les compétences sont par nature interdisciplinaires : l'efficacité dans l'action se moque des découpages arbitraires du savoir en disciplines.

De manière plus générale enfin, les **acteurs du monde extérieur** peuvent également bénéficier d'un travail interne de clarification des profils de sortie. On imagine aisément le bénéfice que pourraient en retirer les partenaires de la formation, comme les responsables des stages, qui peuvent ainsi coordonner leurs exigences aux visées explicites de la formation. Les

employeurs apprécient aussi de connaître les acquis réels des étudiants quand ils recrutent en fonction d'un profil de qualification précis.

Les dangers liés à la logique des compétences

La logique des compétences n'a bien sûr pas que des mérites... Comme toute approche pédagogique, elle possède ses propres limites. Elle pourrait, en outre, entraîner des dérives dommageables, voire des effets pervers non souhaitables.

L'implantation de la logique des compétences dans l'enseignement supérieur rencontre deux **limites** majeures. La première a trait à *l'inégale prédisposition des différentes filières, disciplines et finalités* à « s'habiller » en compétences. Il est frappant de constater que les premières applications de l'APC au sein de l'enseignement supérieur ont concerné des filières de formation préparant à un profil professionnel relativement bien défini, voire à des métiers très ciblés (ingénieur, médecin, infirmier, ...). Rien ne nous assure donc qu'une transposition de cette logique à des études au terme desquelles l'avenir professionnel des étudiants est imprécis, large et diversifié ne soit ni aisée ni possible. De plus, bon nombre d'expériences d'APC se sont développées au sein de filières sélectives. De ce point de vue aussi, rien ne dit que le recours à la pédagogie active, corollaire fréquent de la logique des compétences, soit possible avec tous les types d'étudiants des filières non sélectives. On sait en effet que cette pédagogie est en définitive plus exigeante pour les étudiants eux-mêmes (nécessité d'une autogestion des travaux de groupes, plus grande autonomie dans la structuration des connaissances, insuffisance de la simple restitution, ...).

La seconde limite touche à *l'évaluation*, particulièrement délicate dans le champ des compétences. Le concept de compétence reste flou et polysémique et la réalité qu'il désigne est complexe. La compétence englobe en effet des savoirs, des savoir-faire, mais aussi des attitu-





des ; l'ensemble de ces ressources devant être, de surcroît, « mobilisé » de manière articulée, ce qui suppose aussi une volonté d'agir. Reste que les enseignants, dans une APC, sont invités à évaluer les acquis de leurs étudiants, donc à se prononcer sur le fait de savoir si ces derniers ont atteint ou non un degré de maîtrise suffisant des compétences attendues, ce qui soulève de redoutables questions de validité et de fidélité des évaluations. On peut même se demander si les cadres et les outils traditionnels de l'évaluation dans le supérieur (les examens terminaux, la compensation, ...) sont réellement compatibles avec une évaluation des compétences. On perçoit, en tout cas, que des formes d'évaluation plus adaptées doivent être mises en place, comme le portfolio. La question de l'évaluation des compétences est d'autant plus cruciale qu'une condition d'implication des étudiants dans une logique des compétences réside dans la congruence entre méthodes d'enseignement et méthodes d'évaluation. Dès lors que le comportement des étudiants est véritablement dicté par les exigences de l'évaluation, mettre en place une logique de formation par compétences tout en conservant le type d'évaluation traditionnelle ne peut conduire qu'à l'échec.

Quatre **dérives** potentielles de l'APC peuvent être identifiées. La première serait de déployer une *approche trop étroite et pratico-pratique* des compétences. L'injonction à sans cesse montrer comment les savoirs peuvent être mobilisés pourrait conduire à centrer l'APC sur des savoir-faire concrets et triviaux, en délaissant les objectifs complexes de plus haut niveau.

Le deuxième écueil d'une logique des compétences serait qu'elle aboutisse à *une parcellisation et à un émiettement* des objectifs de formation. La tentation est en effet grande, lors de l'élaboration d'un référentiel de compétences, d'affiner sans cesse la description et de multiplier à l'infini et de manière de plus en plus détaillée les compétences et sous-compétences à atteindre. Le référentiel en devient illisible et n'aide plus à centrer la formation sur l'essentiel.

La troisième dérive de l'APC consisterait à ce que la formation se subordonne de manière excessive aux attentes du monde professionnel. Les référentiels de formation ne doivent pas être confondus avec des référentiels de métier. Si un dialogue entre le monde de la formation et celui des professions autour des finalités des programmes est salubre, les établissements de formation doivent conserver leur autonomie, notamment pour les raisons suivantes :

- > ils poursuivent des finalités qui leur sont parfois spécifiques et qui ne sont pas nécessairement valorisées par le monde du travail ;
- > les compétences à atteindre en fin de formation débordent les métiers (par exemple, elles incluent la capacité précisément de changer de métier ou encore d'aborder de manière innovante les métiers) ;
- > les associations professionnelles ne sont pas nécessairement les mieux placées pour identifier les compétences-clés à développer en formation, notamment parce qu'elles ne représentent souvent qu'une partie seulement des débouchés professionnels.

Une approche purement « cosmétique » de la logique des compétences peut être perçue comme un quatrième écueil possible. Si l'APC se ramène à une nouvelle mode pédagogique, certains auront vite fait (en attendant la suivante...) de parer les anciens contenus de formation des atours des compétences et d'en rester à ce ravalement de façade. Or, l'établissement d'un référentiel de compétence, d'une part, exige une révision en profondeur des finalités de la formation et, d'autre part, ne porte pleinement ses fruits qu'à la condition qu'il ait des effets à la fois sur les pratiques de formation (on ne développe pas des compétences uniquement comme on enseigne des connaissances) et sur les pratiques d'évaluation.

Enfin, deux **effets non souhaitables** de la logique des compétences peuvent être dénoncés. Le premier renvoie à un célèbre dilemme pédagogique qui veut que les méthodes les plus innovantes et actives, qui sont bien souvent des corollaires de l'APC, ont tendance à « favoriser

les favorisés », c'est-à-dire à mieux convenir aux étudiants issus de milieux sociaux en phase avec les principes et les modes de fonctionnement de ces méthodes. D'où l'importance, d'une part, de ne pas se centrer uniquement sur ce type de méthodes, même dans l'APC (cf. ci-dessous) et de contrecarrer cet effet en développant, en complément aux méthodes actives, des activités de structuration plus classique des savoirs.

La deuxième crainte a trait au *soubassement idéologique* des compétences. En effet, si le monde de l'éducation s'est, en partie, tourné vers les compétences pour des raisons qui lui étaient propres, il a aussi été « poussé dans le dos » dans ce sens, notamment par de nouvelles demandes pressantes que lui adressait la société (cf. ci-dessus). Il est donc impératif d'identifier lucidement le jeu dans lequel on joue et les enjeux de société sous-jacents à la logique des compétences. Deux axes de réflexion seraient en particulier à explorer. D'une part, on voit bien comment les compétences pourraient servir de support bureaucratique à une perspective managériale de contrôle des établissements d'enseignement supérieur. Dans ce sens, on peut aussi s'interroger sur les finalités exactes du cadre européen de qualification (EQF).

D'autre part, la logique des compétences constitue une grille de lecture particulière des situations de formation et de travail (Dolz & Ollagnier, 1999). Elle met en effet l'accent sur les qualités individuelles des personnes davantage que sur les conditions dans lesquelles ces personnes sont placées. La sociologie du travail avait déjà attiré notre attention sur cet aspect des compétences lors de leur entrée dans le monde professionnel : il n'est pas anodin d'analyser ce qui se joue sur un poste de travail en termes de compétences des individus plutôt qu'en termes organisationnels (Curie, 1998).

Quelques perspectives de mise en œuvre

Il s'agirait d'abord d'opter pour une **vision large et non étriquée des compétences**, compatible avec les finalités ambitieuses qui ont toujours été celles de l'enseignement supérieur : assurer des

acquis solides et conformes aux avancées les plus récentes de la science et apprendre aux étudiants à penser par eux-mêmes. La compétence n'est pas seulement de l'ordre du « savoir agir », mais relève plutôt du « savoir pour agir ». Autrement dit, les finalités du supérieur restent, même dans une logique de compétences, de fournir aux étudiants des outils intellectuels de compréhension en profondeur des situations qu'ils seront appelés à gérer et des solutions qu'ils auront à mettre en œuvre, de manière à ce qu'ils restent critiques par rapport à ces situations et solutions. Dans cette perspective, une logique de compétences dans l'enseignement supérieur ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le sens et sur les valeurs qu'elle souhaite promouvoir.

Les compétences doivent également être introduite de manière **souple et non dogmatique**. Ainsi, un référentiel de compétences est un outil, et non un carcan, qui aide à réfléchir collectivement sur les finalités d'une formation. Dans ce sens, il convient de trouver le degré de généralité adéquat dans l'élaboration de ce référentiel. On doit sans doute s'en tenir à un petit nombre de compétences-clés, mais significatives, tout en évitant des généralités creuses. Dans cette perspective, la multiplication des niveaux de description des compétences ne serait pas souhaitable.

Enfin, c'est une **conception ouverte et non exclusive** d'une logique des compétences qui devrait présider à sa diffusion dans l'enseignement supérieur. En particulier, un référentiel de compétences précise les finalités d'une formation, mais plusieurs chemins peuvent y conduire. Même si une approche par compétences a sans doute des impacts sur les pratiques de formation, on ne doit pas lier automatiquement logique des compétences et basculement complet du programme vers les méthodes actives. Les autres types d'approches pédagogiques ne doivent en aucun cas être bannies d'une logique des compétences, notamment parce qu'elles sont susceptibles de mieux convenir à certains types d'étudiants et à certains types d'apprentissages.





Références

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- CURIE J. (1998). Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure. *Éducation permanente*, 135, 133-142.
- DOLZ J. & OLLAGNIER E. (eds) (1999). L'énigme de la compétence en éducation. *Raisons éducatives*, 2.
- PAUL J.-J. & SULEMAN F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance. *Éducation et Sociétés*, 15 (1), 19-43.
- MARSOLAIS A. (2006). Des compétences et de la pédagogie au Québec. *Les Cahiers pédagogiques*, « *Quel socle commun ?* », 439, 21-23.
- PERRENOUD PH. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- ROMAINVILLE M. (2001) Les implications didactiques de l'approche par compétences, *Enjeux*, 51, 199-223.
- ROMAINVILLE M. (2006). Les compétences en Belgique. *Les Cahiers pédagogiques*, « *Quel socle commun ?* », 439, 24-25.

(1) Par commodité, on parle d'Approche Par Compétence (APC), même si cette expression floue englobe des pratiques assez diverses qui vont de l'élaboration collective de référentiels de compétences jusqu'à la mise en place de dispositifs pédagogiques visant à développer spécifiquement des compétences.

(2) C'est-à-dire les étudiants qui ont bénéficié de la massification de l'enseignement supérieur en accédant à celui-ci alors qu'ils en auraient été exclus auparavant en fonction de leur parcours scolaire antérieur et/ou de leur origine sociale.

Territoires, offre de formation et parcours des étudiants

JEAN-RICHARD CYTERMANN, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Ce sujet présente un paradoxe apparent. Les universités et les écoles d'ingénieurs sont, d'après la loi de 1984, des établissements nationaux ; les politiques d'enseignement supérieur sont des politiques nationales. Et pourtant, les aspects territoriaux sont omniprésents dans ces politiques d'enseignement supérieur, même quand on parle de recherche.

En effet, les établissements d'enseignement supérieur, y compris les universités, s'inscrivent dans un cadre territorial qui apparaît fréquemment dans leur dénomination ; en outre, l'accueil des étudiants, au moins en premier cycle, se fait dans le cadre d'une académie et donc, la plupart du temps, d'une région. Une des missions des établissements d'enseignement supérieur est de contribuer au développement économique de leurs territoires.

Au-delà de ces aspects institutionnels, les considérations géographiques, territoriales interviennent dans la constitution de l'offre de formation. La caractéristique géographique (urbaine ou rurale) de l'établissement scolaire

fréquenté avant le baccalauréat n'est pas sans influence sur les parcours ultérieurs dans l'enseignement supérieur. La démocratisation de l'enseignement supérieur est souvent associée à la notion d'enseignement de proximité et ce principe a en partie conduit au maillage du territoire que nous connaissons actuellement. Les études de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et les travaux des chercheurs s'interrogent sur l'existence d'effets géographiques ou d'effets sites dans la réussite des étudiants. L'accueil et le suivi pédagogique des étudiants seraient, d'après des travaux de l'IGAENR, parfois de meilleure qualité dans l'enseignement supérieur de proximité. Toutefois, l'interrogation demeure :





le début des études supérieures dans une ville qui n'est pas une métropole universitaire n'est-il pas un obstacle à la poursuite d'études au-delà du DEUG ou de la licence ?

Ces aspects territoriaux peuvent être amplifiés par la prise en compte des politiques éducatives des collectivités territoriales, qui sont compétentes pour une partie des formations supérieures et ont participé ou incité à une certaine dissémination de l'enseignement supérieur. Cette constatation pose la question du pilotage, pas toujours cohérent, des formations de premier cycle, dont les décideurs, suivant la nature des formations, sont nationaux ou locaux. Et la question aussi de la conciliation, sur un territoire régional, des impératifs de proximité liés à la démocratisation de l'enseignement supérieur et de ceux de la recherche, qui supposent une concentration des moyens.

Peut-on parler d'universités de proximité ?

La proximité apparaît dans la dénomination même de l'université

Comme on le voit très bien lorsqu'il s'agit de donner un nom aux pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), le choix de la dénomination est souvent significatif. Quand on examine les appellations des universités, on peut distinguer trois tendances. Dans les grandes villes pluriuniversitaires ou à Paris *intra muros*, la dénomination de l'université, au-delà du nom de la ville siège et d'un simple numéro, se réfère à un personnage illustre. Dans les universités seules dans leur région, la dénomination comprend fréquemment le nom de celle-ci (université de Bourgogne pour Dijon, de Champagne-Ardenne pour Reims, de Picardie pour Amiens, de Franche-Comté pour Besançon). Pour les universités non situées dans la métropole régionale ou universitaire, le nom comprend fréquemment une référence à un territoire infra régional. Il peut s'agir d'un département (université Paris-Val-de-Marne, de Toulon et du Var, d'Avignon et du Vaucluse, d'Evry-Val d'Essonne), d'une ancienne province ou d'un pays (Valenciennes et le Hainaut-Cambrésis,

Pau et les pays de l'Adour, Savoie pour Chambéry, Artois, Littoral Côte d'Opale, Maine pour Le Mans) ou d'une partie de la région (Bretagne occidentale, Bretagne-Sud, Haute-Alsace). On retrouve dans cette dernière catégorie la plupart des universités que l'on pourrait qualifier d'universités de proximité. Leur dénomination signifie un ancrage territorial, voire une certaine symbiose avec leur environnement local.

La dispersion de la carte universitaire s'est faite dans une logique de proximité

De la fin du XIX^{ème} siècle aux années 1960, le paysage universitaire français n'avait pas varié : il se constituait de seize villes universitaires, comprenant les universités les plus anciennes et concentrant une grande partie des moyens de recherche. La création de nouvelles universités, pour répondre à l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants, allait se faire dans une logique de proximité, considérée comme nécessaire pour attirer de nouvelles couches sociales en raison de l'hypothèse (vérifiée) que les moins aisées de celles-ci étaient moins enclines à la mobilité.

Plusieurs vagues se sont succédé : à partir de 1966, ce fut d'abord la création d'universités dans les métropoles régionales ou académiques qui n'en possédaient pas (Rouen, Amiens, Reims, Nantes, Nice, Limoges, Orléans) ; puis, entre 1975 et 1982, la création d'universités ou la transformation en universités de centres universitaires dans des villes autres que la métropole régionale (Valenciennes, Le Havre, Le Mans, Metz, Chambéry, Perpignan) ; enfin, entre 1991 et 1993, la création de huit universités nouvelles (Cergy-Pontoise, Evry, Versailles-Saint-Quentin, Marne-la Vallée, Artois, Littoral, La Rochelle, Bretagne-Sud). Si l'on y ajoute les sièges de départements d'IUT et les antennes, on en arrive au maillage serré que l'on connaît actuellement. Aucun point du territoire n'est aujourd'hui à plus de 150 km du siège d'une université. On entendra par universités de proximité, les universités créées dans les trente dernières années et non situées dans une métropole universitaire, en y incluant les quatre nouvelles d'Ile-de-France.

Les universités de proximité ont un recrutement de proximité

Peut-être est-ce une tautologie, mais les universités dites de proximité ont un recrutement de proximité : la part des étudiants originaires du département siège de l'université y est très importante, dépassant parfois les 70%¹. Il faut noter que cette proportion tend à diminuer ces dernières années, ce qui signifie que ces universités s'ouvrent sur l'extérieur ou ont des créneaux spécialisés dans lesquels elles attirent des étudiants du reste de l'académie, notamment pour les masters, mais aussi leurs départements d'IUT. On rejoint l'hypothèse que la mobilité se développe plus facilement dans le second cycle universitaire que dans le premier cycle, ce que montrent les quelques études sur la mobilité des étudiants. C'est aussi une preuve de succès pour certaines de ces universités que d'avoir su diversifier leurs recrutements.

Conséquence logique : ces universités sont avant tout essentiellement dédiées au cursus licence, dont la proportion est de plus de 70% pour la quasi-totalité d'entre elles, le chiffre dépassant les 80% pour l'université d'Artois et les 90% pour la toute dernière université créée, celle de Nîmes.

Les différences s'expliquent aussi par un « effet discipline » : les universités qui proposent médecine et sciences ont un recrutement plus large que celles qui sont purement littéraires.

Les universités de proximité ont un recrutement plus ouvert aux catégories sociales défavorisées

Là encore, on peut vérifier l'hypothèse que la création d'universités de proximité a favorisé l'accès à l'enseignement supérieur de jeunes qui, sans ces nouvelles universités, n'auraient pas rejoint l'enseignement supérieur. Les cinq universités métropolitaines qui ont le plus fort taux de boursiers sont les universités d'Artois, de Valenciennes, du Littoral, de Corte et de Nîmes, avec des taux approchant ou dépassant 40%. D'une manière générale, les universités de proximité ont un taux de boursiers plus important que celui de la métropole universitaire.²

L'appartenance à des catégories sociales défavorisées est clairement un frein à la mobilité des étudiants. On retrouve ce lien entre proximité et pourcentage d'étudiants originaires de milieux peu favorisés dans les antennes et aussi, dans une certaine mesure, dans les IUT. Ce lien entre proximité et démocratisation est ambivalent. La dissémination de l'enseignement supérieur a été clairement un facteur de démocratisation ; encore faut-il que ce choix de proximité ne soit pas un choix par défaut et que l'offre de formation sur les sites n'appartenant pas à une métropole universitaire ne soit pas trop restreinte et n'enferme pas les étudiants.



Tableau I : Répartition des universités métropolitaines selon le pourcentage d'étudiants originaires du département siège de l'université

	40<t	40 t< 50	50<t<60	60 <t <70	70<t<80
Total universités	13	23	24	11	7
Universités de proximité	1	4	7	5	6
Universités Ile-de-France	10	2			
Universités grandes métropoles universitaires	1	12	11	6	

Tableau II : Répartition des universités suivant le pourcentage d'étudiants en cursus L

	t<50	50<t<60	60<t<70	70<t<80	80<t<92
Total universités	5	19	28	24	2
Universités de proximité	1	2	5	16	2
Universités Ile-de-France	4	4	4		
Universités grandes métropoles universitaires	1	15	8	7	





Tableau III : Répartition des universités métropolitaines selon le pourcentage de boursiers

	T<15	15<t<20	20<t<25	25<t<30	30<t<35	35<t<45
Total universités	10	6	20	20	14	8
Universités de proximité	1	1	5	4	7	5
Universités Ile-de-France	9	1	1	1		
Universités grandes métropoles universitaires	4		12	5	5	2

Proximité rime souvent avec professionnalisation

Sans que cela soit une règle générale, les universités de proximité ont souvent une forte composante professionnelle. Certaines sont nées autour ou à partir de leurs IUT ou de leur école et ont eu dès le départ une vocation professionnalisante affirmée (Valenciennes, Mulhouse, Le Havre notamment). Les IUT représentent toujours une part importante des effectifs de ces universités et les licences professionnelles s’y sont particulièrement développées. Cette stratégie de professionnalisation est une chance pour les universités de proximité et celles qui ont le mieux réussi sont celles qui ont fait ce choix au lieu de vouloir copier l’université généraliste métropolitaine. La conjugaison de la professionnalisation et de

la proximité facilite en outre le lien avec l’environnement économique et le transfert de technologie vis-à-vis des PME. On voit effectivement que, pour certaines de ces universités de proximité, l’ensemble IUT et licences professionnelles représente plus de 25% des étudiants (Mulhouse, Le Havre, Valenciennes, Bretagne-Sud).

On voit très clairement se dégager pour la plupart de ces universités des caractéristiques communes : importance du recrutement de proximité, de la part des enseignements en L, du nombre de boursiers et des filières professionnelles. Elles sont extrêmement différentes des universités du centre de Paris ou des universités des grands sites pluri-universitaires.

Tableau IV : Répartition des universités suivant le pourcentage d’étudiants en IUT et en licences professionnelles

	t<10	10<t<15	15<t<20	20<t<25	25<t<35
Total universités	27	19	15	10	7
Universités de proximité	3	4	4	7	4
Universités Ile de France	8	2	2		
Universités grandes métropoles universitaires	16	6	5	2	1

Territoire et parcours des étudiants

Le territoire de sectorisation n’est pas sans lien avec le parcours scolaire, notamment pour les bacheliers S

À partir du panel d’étudiants de la DEPP, il est possible de mettre en relation les caractéristiques démographiques de la ville-siège du

lycée et le parcours suivi dans l’enseignement secondaire. On voit que l’effet joue surtout pour les bacheliers S, dont la probabilité d’aller en STS est sensiblement plus forte lorsque le lycée est situé dans une petite ville alors que, pour l’ensemble des bacheliers, on constate un effet région parisienne pour l’entrée en classe préparatoire.

Tableau V : Choix d'une filière du supérieur selon la commune d'implantation géographique du lycée

	Non poursuite d'études	CPGE	STS	Ecoles	1 ^{er} cycle universitaire	IUT
Moins de 20000	1 <i>(13 ensemble bacheliers)</i>	18 (7)	7 (24)	12 (11)	43 (34)	19 (11)
Entre 2 000 et 50 000	<i>(15)</i>	25 (7)	4 (21)	10 (8)	47 (38)	14 (11)
Entre 50 000 et 100 000	2 (14)	26 (8)	6 (26)	11 (13)	36 (28)	19 (11)
Entre 100 000 et 200 000	5 (15)	27 (9)	2 (18)	10 (13)	38 (35)	18 (10)
Entre 200 000 et 2 millions	1 (11)	25 (10)	5 (23)	9 (11)	46 (36)	14 (9)
Agglomération parisienne	1 (8)	31 (14)	5 (21)	9 (13)	45 (38)	9 (6)
Ensemble bacheliers S	1	25	5	10	44	15
Ensemble bacheliers	<i>(12)</i>	<i>(9)</i>	<i>(22)</i>	<i>(12)</i>	<i>(35)</i>	<i>(10)</i>

Le lien entre localisation et le choix de la formation supérieure est plus fort pour les STS que pour les IUT

L'importance des IUT et des STS dans les villes moyennes, voulue notamment à travers le schéma Université 2000, peut amener à se demander si cette localisation a une influence sur la poursuite d'études après le diplôme professionnel court. On pourrait ainsi penser qu'on poursuit plus facilement ses études lorsque le département d'IUT est dans la ville universitaire : hypothèse non vérifiée, mais qui avait conduit Claude Allègre, lors du plan U3M, à proscrire la création de nouveaux départements dans les grandes villes universitaires. Il n'y a pas de données récentes sur ce sujet, mais une étude de 2000 de l'Observatoire de la vie étudiante montre clairement la différence de comportement entre étudiants en IUT et étudiants en STS³. La localisation de la STS dans une petite ville, relativement fréquente, a un effet négatif sur la poursuite d'études, notamment pour les sections tertiaires alors que les étudiants des STS de grandes villes, qui ont sous-estimé parfois leur capacité à suivre des études longues, poursuivent plus aisément leurs études. La localisation dans les villes moyennes est neutre pour la poursuite d'études.

Pour les étudiants d'IUT, peu présents dans les petites villes, l'opposition se fait entre villes moyennes et grandes villes. Quel que soit le sexe ou la catégorie sociale d'origine, l'étudiant

dans une ville moyenne a une probabilité plus forte de poursuite d'études que celui d'un département d'IUT en grande ville. Pour Claude Grignon, tout oppose l'élève de STS tertiaire qui reste dans sa famille et l'étudiant d'IUT industriel qui la quitte et émigre. Ceci peut amener à s'interroger sur la pertinence de la carte des STS, son absence de cohérence avec celle des IUT et le risque d'enclavement et d'enfermement causé par les STS des petites villes.

L'enseignement de proximité, facteur favorable de la réussite dans les premiers cycles universitaires

On ne peut interpréter les différences de taux de réussite au DEUG entre les universités de la même manière que les différences au lycée pour la réussite au baccalauréat, dans la mesure où les évaluations sont internes, non normalisées et où, comme le dit Georges Felouzis, aucune explicitation n'est faite réellement des compétences attendues des étudiants. On peut néanmoins penser, comme l'a fait le comité « licence », que des taux de réussite très élevés manifestent sans doute un moindre degré d'exigence, mais que des taux très faibles, comme les pratiquent souvent les facultés de droit, sont également un signe de dysfonctionnements. Il n'en reste pas moins que l'on peut, s'agissant de la réussite, constater un effet significatif des enseignements de proximité, antennes ou petites universités. L'appartenance à une antenne est ainsi considérée par la DEPP



■ ■ ■ comme un facteur significativement positif de réussite au DEUG⁴. Dans une réponse à un appel d'offres du Commissariat au plan et de la DEPP, Georges Felouzis constate également, pour certains sites et dans certaines disciplines, un effet favorable aux petits sites (Pau ou Bayonne vs Bordeaux). Et les statistiques, par universités, de réussite au DEUG, incluant la « valeur ajoutée » de l'établissement, sont favorables aux universités de proximité.

Il est difficile de faire une interprétation, dans la mesure où il faudrait suivre les résultats ou l'insertion de ces élèves après le L, ce que ne permet pas, en raison d'effectifs insuffisants, le panel. Georges Felouzis affirme l'hypothèse d'un comportement classique de « school-mix », qui ferait que les exigences seraient moindres dans les petits sites, compte-tenu de la composition différente de la population étudiante. J'y verrai pour ma part un effet « pygmalion », dû à l'investissement des promoteurs de ces petits sites et sans doute aussi à de meilleures conditions d'accueil des nouveaux étudiants. C'est en tout cas la conclusion du rapport de l'IGAENR consacré à l'accueil et à l'orientation des nouveaux étudiants des universités. Les universités de proximité étudiées dans l'enquête⁵ se caractérisent généralement par une bonne liaison secondaire-supérieur, un suivi et un encadrement réels des étudiants et une professionnalisation des formations : « Les universités de proximité, souvent décriées pour leur absence de taille critique en matière de recherche, peuvent trouver sur le créneau de l'accueil, de l'orientation des nouveaux étudiants, un domaine d'excellence favorisé par leur proximité ».

Comment améliorer le pilotage et l'optimisation de la carte universitaire ?

Depuis une quinzaine d'années, de manière plus ou moins explicite, le ministère s'est attaché à la définition d'une politique territoriale de l'enseignement supérieur : schéma université 2000, avec une priorité pour les implantations d'IUT en villes moyennes plutôt que pour les anten-

nes universitaires ; plan U3M, avec le schéma de services collectifs et sa typologie des sites universitaires ; politique de site affichée à travers la politique contractuelle et les instruments territoriaux du pacte pour la recherche (PRES). Cette politique, suivant les périodes, a pris plus ou moins en compte la question de l'ensemble des formations post-baccalauréat. Cette prise en compte n'est pas aisée : l'ensemble de ces formations ne relève pas du même niveau de décision et y interviennent parfois les politiques des collectivités territoriales, dont la Région. Enfin, les impératifs de proximité qu'implique la massification de l'enseignement supérieur peuvent être orthogonaux avec les impératifs de concentration qu'implique la recherche ou avec les priorités thématiques de celle-ci.

Rendre cohérent le niveau de décision sur les formations de niveau L

Alors que les STS et les IUT ont des objectifs communs (formations courtes avec insertion professionnelle, accueil en principe privilégié des bacheliers technologiques), les décisions qui les concernent sont prises à des échelons différents. La création d'une STS dépend du recteur, en coordination avec la Région, dans son double rôle de financeur des lycées et de planificateur de l'offre de formation professionnelle. La création d'un département d'IUT, même si elle est quasiment toujours décidée dans le cadre de contrats de plan Etat-Région (CPER), dépend au niveau national de la direction générale de l'enseignement supérieur. Des décisions, extrêmement peu cohérentes ; peuvent donc être prises de créer des STS là où existe un département d'IUT avec des spécialités proches ou de créer un département d'IUT sans fermer des STS lorsque le vivier global est restreint⁶.

La mise en place de la LOLF n'a pas résolu le problème puisque, pour des raisons autant politiques que techniques, il n'a pu être créé un programme LOLF réunissant l'ensemble des formations du niveau L et que les STS sont restées rattachées au programme « enseignement secondaire public⁷ ». Par ailleurs, les flux de

réorientation sont non négligeables entre les différentes composantes du niveau L. Ces raisons et la nécessité d'avoir un interlocuteur unique de la Région dans ses travaux sur les schémas de développement de la formation initiale pourraient amener, comme l'a fait le rapport sur « l'autonomie des universités » de l'IGAENR, à déconcentrer le niveau de décision concernant le L ou tout au moins à renforcer le rôle du recteur. Un tel schéma - niveau national pour les formations M et D, niveau régional pour le L - aurait sa logique, mais pourrait être interprété comme le signe de la création de collèges universitaires.

Vers un modèle d'université régionale ?

Lorsqu'on combine les constatations faites précédemment sur les universités de proximité et les tendances qui se dessinent dans certaines régions lors de la mise en place des PRES, on peut se demander si on ne se rapproche pas, au fond, de la typologie des sites telle que la définit le schéma de services collectifs de l'enseignement supérieur et de la recherche⁸ : large éventail au niveau de la recherche et des masters dans la métropole universitaire avec une coloration thématique apportée par exemple par un RTRA ; vaste palette de formations de niveau L avec des créneaux d'excellence en

recherche ou dans des masters professionnels dans les autres villes universitaires ; autres sites principalement dédiés aux formations professionnelles courtes et au transfert de technologie vis-à-vis des PME. C'est ce modèle qui apparaît en filigrane à travers les projets de PRES de Bretagne «*Université européenne de Bretagne*» ou de la région Nord Pas-de-Calais «*Lille Nord de France Université*», modèle de coordination et de régulation et non de compétition entre les différents sites. On peut même, *mutatis mutandis*, dresser une analogie avec le modèle des universités américaines publiques que décrit Bernard Belloc à propos de l'université de Californie. L'université d'Etat de Californie ou celle du Wisconsin ont plusieurs campus, dont seulement certains sont des campus de recherche.

Une telle structuration, jointe à un recours plus important à des agrégés dans les filières L des universités, est sans doute à même de remédier aux contradictions du système : intérêt d'universités de proximité pour l'entrée dans le supérieur, mobilité des étudiants après le L, rationalisation de la carte des formations en évitant les doublons au niveau M, conciliation des besoins de la recherche et de ceux de l'enseignement.



(1) Le Havre, Saint-Etienne, Toulon, Valenciennes notamment. L'indicateur est imparfait, à la fois par la qualité des données et par son caractère parfois non significatif. Si l'on prend l'université de Savoie, bipolaire, dont le siège est à Chambéry, la part des originaires du département de la Savoie ne dépasse pas 45%, mais, si l'on ajoutait la Haute-Savoie, le recrutement de proximité serait beaucoup plus important.

(2) Les universités nouvelles parisiennes font exception. D'une manière générale, les universités d'Ile-de-France ont peu de boursiers, même celles qui accueillent des publics *a priori* défavorisés. Une des raisons tient au fort pourcentage d'étrangers, qui ne sont pas boursiers. Notons que les universités littéraires de province accueillent également une forte proportion de boursiers, à l'opposé des universités scientifiques et médicales.

(3) Claude Grignon (dir), « *les conditions de vie des étudiants* », enquête OVE, PUF 2000, p.393-433. Il est dommage que le panel d'étudiants de la DEPP, qui permet de suivre les parcours des bacheliers en fonction de différentes variables, dont celles de la localisation, ne soit pas plus utilisé dans une logique d'aide à la décision en matière de carte universitaire.

(4) Au grand désappointement du directeur de l'époque !

(5) Marne- la-Vallée, Littoral Côte d'Opale, Artois, Bretagne- Sud, Valenciennes, Mulhouse, notamment.

(6) L'Université de Dijon a été ainsi contrainte de rapatrier sur Dijon son département de Nevers, lorsque le rectorat a créé une STS dans une spécialité proche à Decize

(7) Sur ce point cf. Jean-Richard Cytermann « *l'architecture de la LOLF, choix politiques ou choix techniques ?* » R.F.A.P, n°117.

(8) Typologie reprise par le précédent DGES, Jean-Marc Monteil, dans diverses déclarations sur la politique de site



L'adaptation d'impédances

CHRISTIAN FORESTIER, inspecteur général de l'Éducation nationale

Membre du Haut Conseil de l'Éducation

Les électroniciens appellent « adaptation d'impédances », la technique qui permet d'optimiser le transfert d'une puissance électrique entre un circuit émetteur et un circuit récepteur. Posons-nous donc la question de savoir s'il y a une bonne adaptation d'impédances entre notre lycée et notre enseignement supérieur.

Depuis le XIII^{ème} siècle, donc bien avant le décret napoléonien du 17 mars 1808, notre pays a fait le choix de délivrer un grade universitaire permettant l'accès à l'université. Aux origines, avec l'apparition de l'université de Paris, les quatre facultés - art, médecine, droit et théologie - délivraient quatre baccalauréats, qui ouvraient le droit de préparer quatre licences permettant d'enseigner.

Aujourd'hui les choses sont un peu plus complexes. Si le baccalauréat reste théoriquement le premier grade de l'enseignement supérieur, tout le monde s'accorde pour dire que l'on est plus dans le registre du symbolique que dans celui du réel. Les baccalauréats, qu'ils soient généraux, technologiques ou professionnels, sont bien, de fait, des examens sanctionnant la fin des études secondaires et permettant un accès soit aux différentes formes d'ensei-

gnement supérieur, soit à l'emploi. S'agissant de l'accès à l'enseignement supérieur, le rôle joué par le grade, ou plutôt par le diplôme, n'est pas identique dans tous les cas. Ainsi, en théorie, le baccalauréat est suffisant pour intégrer une formation en licence, sans qu'il y ait *a priori* un lien à établir entre le type de baccalauréat et la licence préparée ; et, toujours en théorie, il n'est ni nécessaire ni suffisant pour intégrer une section de technicien supérieur ou un institut universitaire de technologie ; quant à l'accès aux classes préparatoires, il relève d'une simple circulaire annuelle, et d'une procédure apparemment très encadrée par l'informatique, mais de fait très décentralisée sur les établissements et en amont de l'examen du baccalauréat.

On dénombre trois séries du baccalauréat général structurées en quatorze spécialités, sept séries

du baccalauréat technologique rassemblant vingt-deux spécialités et enfin, à ce jour, cinquante-quatre spécialités du baccalauréat professionnel. Ajoutons des sections spéciales type abibac ou OIB et on aura une vue à peu près complète du paysage. Un nombre donc pratiquement indéfini (près d'une centaine) de structures d'un diplôme qui est de fait le passage obligé pour l'accès à l'enseignement supérieur. Il est très vraisemblable dans ces conditions que l'on soit relativement éloigné de l'adaptation d'impédances, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. On est même en droit de se poser la question de savoir si en l'état actuel du baccalauréat et de notre enseignement supérieur cette adaptation reste possible.

Au moment où l'on semble penser que le principal problème d'articulation entre l'en-

seignement secondaire et les différentes formes d'enseignement supérieur peut se réduire à plus d'information objective, il est nécessaire d'élargir la réflexion à ce qui constitue les dysfonctionnements les plus importants, les choses étant très différentes suivant que l'on s'intéresse au baccalauréat général, au baccalauréat technologique ou au baccalauréat professionnel. C'est cette entrée que nous choisirons sachant qu'un autre choix était possible qui aurait été de traiter successivement les quatre principales structures d'accueil des bacheliers, c'est-à-dire, d'une part, les deux structures implantées dans les lycées, les sections de techniciens supérieurs et les classes préparatoires et, d'autre part, les deux structures universitaires, la licence et les instituts universitaires de technologie.

Comportement dans l'enseignement supérieur suivant la série de baccalauréat.¹

	Non poursuite	Diplômé du sup	Echec	Echec/Poursuite
Général	2%	87%	11%	10%
ES	2%	84%	14%	14%
L	3%	78%	19%	19%
S	1%	93%	6%	6%
Technologique	10%	60%	30%	33%
STT	10%	55%	35%	39%
TI	5%	75%	20%	21%
Professionnel	63%	11%	26%	70%
Pro tert	58%	11%	31%	74%
Pro ind	70%	11%	9%	63%

Un baccalauréat général fortement hiérarchisé

Pour s'en tenir à la dernière réforme du baccalauréat général, celle de 1993, il suffit de rappeler son principe fondateur : rééquilibrer entre elles les séries de baccalauréat, faire en sorte qu'elles aient une même dignité et qu'elles préparent à des études supérieures équivalentes. Ces principes exprimaient une volonté de mettre un terme à ce qui était la situation d'alors, à savoir une série considérée comme très élitiste, la série C, accusée de ne plus être une série

scientifique, mais une section très généraliste de très haut niveau, point de passage obligé pour intégrer les formations les plus prestigieuses, écrasant toutes les autres séries. Plus concrètement, la réforme affichait pour ambition d'offrir une diversité de voies d'accès à l'enseignement supérieur, prenant mieux en compte les goûts et les aptitudes des élèves, soit pour les lettres, soit pour les sciences, soit pour l'économie. Les disciplines enseignées, mais surtout les horaires et les coefficients des épreuves du baccalauréat devaient concourir à cet objectif.





Il faut avoir vécu cette négociation avec les partenaires pour connaître ce que l'on appelle pudiquement le poids des disciplines et pour savoir ce qui fonde leur légitimité : d'abord le mode d'évaluation (le must étant l'épreuve écrite au baccalauréat, si possible sous forme de dissertation) et ensuite le coefficient. Personne n'est surpris qu'aucune discipline du baccalauréat général ne soit affectée d'un coefficient un et donc que le coefficient minimum soit deux ; c'est parce que le coefficient un est tellement infâmant qu'on l'a tout simplement supprimé... en doublant tous les coefficients. Il faudrait un article complet pour raconter, avec l'humour de rigueur, toute cette négociation ; disons simplement qu'il faut bien admettre qu'il n'y a pas vraiment eu de réforme et que les séries générales d'aujourd'hui ne sont guère, au moins en apparence, très différentes des précédentes, sauf dans leurs appellations (ES, L et S plutôt que A, B, C, D, E), avec en sus quelques effets inattendus et plutôt pervers. Pour en rester à l'objet de cet article, disons qu'en matière d'articulation entre la voie générale du lycée et l'enseignement supérieur, aucun objectif n'a été atteint, bien au contraire, et que la réforme des classes préparatoires intervenue à la suite, en 1995, n'a fait que renforcer les aberrations les plus criantes.

S'agissant du rôle joué par la voie S, il est difficile de plaider qu'il est moins pervers que celui joué par l'ex voie C. A l'évidence, programmes, horaires, coefficients... ne changent rien à l'affaire, tout est dans le statut que l'on fait jouer à cette série. A l'encontre de tous les discours et consignes officiels, le système, très méthodiquement, laisse vivre un dispositif dont l'objectif premier n'est pas la formation de futurs scientifiques, mais bien la protection de l'espèce. C'est ainsi, par exemple, que le directeur des lycées et collèges de 1994 devenu directeur général des enseignements supérieurs en 1995, se souvient avoir entendu affirmer, par ses collègues de l'inspection générale, que les nouveaux baccalauréats et les nouvelles classes préparatoires conduiraient à l'impossibilité pour un bachelier scientifique d'intégrer une classe

préparatoire littéraire - l'adaptation d'impédance étant, de par les contenus des programmes, totalement nulle. Aujourd'hui, un quart des élèves des classes préparatoires littéraires sont titulaires d'un baccalauréat scientifique, près de 20% dans la seule série lettres, sachant que pour être bien assuré que les scientifiques pourraient toujours intégrer les écoles normales supérieures dans le champ des lettres et sciences humaines, on avait précédemment créé, en 1981, les classes en lettres et sciences sociales, qui en accueillent aujourd'hui 60%. À force de ne vouloir réserver aucune voie d'excellence aux bacheliers littéraires il ne faut pas réellement s'étonner de la baisse d'attractivité de cette série.

La situation est tout aussi intéressante à examiner du côté des classes préparatoires économiques et commerciales. Au moment de la mise en place de la réforme, il était établi que les deux voies, scientifique et économique, devraient répondre aux spécialités de la série ES du baccalauréat, en faisant en sorte que les classes dites scientifiques puissent accueillir prioritairement des bacheliers ES avec la spécialité mathématiques et les classes dites économiques, les autres bacheliers ES, voire des bacheliers littéraires. Là encore, la réalité est très éloignée de ces principes : les classes dites scientifiques n'accueillent pratiquement que des bacheliers S (98,2%) et les classes dites économiques que des bacheliers ES spécialité maths et aucun bachelier L (0,4%). Bien plus, on connaît quelques établissements, publics et privés, où est simulée une admission de certains bacheliers S, considérés comme faibles, (*sic*), dans la voie scientifique, sous réserve que ceux-ci s'engagent à accepter une affectation réelle dans la voie économique, en lieu et place de bacheliers ES. Une telle pratique réellement scandaleuse est en total décalage avec les objectifs recherchés d'ouverture des écoles à des publics moins favorisés ; à l'évidence, ces établissements sont plus préoccupés par leur classement dans les palmarès publiés dans la presse que par des soucis de démocratisation. Faut-il continuer à tolérer de telles pratiques ?

Au passage, on notera que théoriquement, comme pour les classes préparatoires littéraires, on est pour les bacheliers S, dans une situation d'adaptation d'impédances nulle puisque, dans les classes économiques et commerciales, voie économique, il y a un enseignement d'économie qui en principe prolonge celui dispensé au baccalauréat ES et qui est inexistant en série S. Mais en économie, comme en littérature, il semble qu'il n'y ait pas de prérequis, ou en tout cas que l'on puisse facilement s'en affranchir, tout ceci bien évidemment au nom de la défense de la filière.

Un important décalage entre les objectifs et la réalité

Ces deux exemples sont là pour rappeler qu'en matière d'orientation au lycée, que se soit en seconde ou en terminale, il existe un décalage très important entre les objectifs politiques et la réalité du fonctionnement. Faut-il rendre responsable de ce décalage des problèmes de structures ? Si oui, lesquels ? Mais si la réponse est non, ce qui est plus vraisemblable, **il faut en conclure qu'en matière de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, l'intérêt politique général ne pèse rien face aux intérêts particuliers des initiés**, les initiés étant tout autant les familles que les acteurs de l'institution (chefs d'établissements, enseignants... et inspecteurs) ainsi que bien évidemment les établissements d'accueil lorsqu'il s'agit des formations reconnues comme les plus porteuses. **Le système, lorsqu'il devient pervers, ne fonctionne pas du tout sur une logique de prérequis, c'est-à-dire sur la continuité pédagogique, mais sur une logique de tri social, en instrumentalisant pour cela la voie scientifique du baccalauréat général.**

Revenons sur une autre conséquence de la réforme des séries générales, à savoir l'inversion de flux entre les séries littéraires et économiques et sociales. Avant la réforme, les deux séries (A et B) accueillait sensiblement le même nombre d'élèves, un peu moins de 20% chacune de l'ensemble des bacheliers ; aujourd'hui, la série ES accueille pratiquement 70%

d'élèves de plus que la série L. Ceci est-il le résultat d'une volonté politique exprimée ? Certainement pas. C'est d'abord la conséquence d'une absence de pilotage de l'orientation en fin de seconde et du rôle totalement non maîtrisé que l'on fait jouer aux options dites de détermination. Plus de 40% des élèves de seconde générale et technologique suivent une option sciences économiques et sociales, un pourcentage qui, bien qu'en diminution depuis quelques années, reste très élevé, alors que, et si l'on ne tient pas compte des options de langues vivantes, seulement 12% de ces mêmes élèves suivent une option artistique ou de langue ancienne.

De plus, on a pris un certain nombre de décisions qui étaient de nature à ne pas rendre attractive la série littéraire et on n'en a pas pris d'autres qui auraient pu inverser les choses. Tout d'abord les coefficients au baccalauréat : c'est au nom de l'intégrisme disciplinaire que l'on a absolument voulu que les coefficients des matières littéraires soient comparables aux coefficients des disciplines scientifiques dans la série S, ceci pour une question de *standing* et sans prendre en compte des docimologies sensiblement différentes, faisant ainsi du baccalauréat L un baccalauréat à *risques*. Autres mesures, qui, quant à elles, n'ont pas été prises : l'impossibilité de maintenir à la série L les mêmes débouchés que son ancêtre, la série « philosophie », et l'on pense ici naturellement à la médecine. En 1994 le ministre pensait, à juste titre, qu'une voie d'accès aux études médicales, pour un petit flux, pouvait être ouverte aux bacheliers littéraires ; les ricaneurs qui accueillirent cette idée de la part des médecins universitaires, en disent long sur la volonté de beaucoup de fonder leur stratégie de défense d'image uniquement sur leur capacité à n'accueillir que des bacheliers scientifiques, non pas pour leur formation en mathématiques, mais tout simplement parce qu'ils sont considérés comme les meilleurs et accessoirement de bonne extraction.

Tout ceci pour rappeler une évidence, si la voie générale reste bien la mieux adaptée aux



■ ■ ■ poursuites d'études, la seule que l'on puisse véritablement rattacher à la CITE 3A2 internationale, c'est-à-dire la seule dont on puisse dire que son objectif est bien la préparation à l'enseignement supérieur long (CITE 5 A), elle n'en reste pas moins fortement déséquilibrée et, en définitive, relativement peu organisée en fonction des différentes possibilités de poursuites d'études, mais enfin surtout socialement fortement hiérarchisée. En observant les matrices d'orientation vers les classes préparatoires, puis vers les instituts universitaires de technologie, puis vers les licences universitaires et enfin vers les sections de techniciens supérieurs, tout le monde peut comprendre le fonctionnement du système.

La série scientifique ouvre **toutes** les portes, sans exception, même celles réservées aux bacheliers technologiques (on trouve des traces de bacheliers S dans les classes préparatoires TSI réservées aux bacheliers technologiques STI), si des *aspérités* apparaissent, elles sont immédiatement effacées. Puis vient la série ES, qui est parvenue à élargir son champ naturel au secteur des lettres et sciences humaines et même à celui des activités physiques et sportives (les STAPS), alors que la série littéraire semble être entièrement positionnée sur les secteurs lettres et sciences humaines et langues. Paradoxalement, la série littéraire est donc la seule pour laquelle on puisse dire qu'il y a une vraie continuité apparente entre secondaire et supérieur, comme si l'adaptation d'impédances était là parfaite, mais ceci n'est qu'illusion : en licence d'histoire, on fera en sorte qu'un bachelier S conserve des chances de réussites supérieures à celles d'un bachelier L.

Un baccalauréat technologique dont la finalité reste à définir

Spécificité française, du moins dans son appellation, la voie technologique du lycée est pour le moins difficile à définir. Pas encore vraiment générale, plus vraiment professionnelle, c'est *une mangrove pédagogique*, dont nous disions, dans un rapport de 1999³, qu'elle avait « une histoire complexe fortement marquée par

l'idéologie ». Pour aller droit au but, on peut dire que son positionnement aujourd'hui n'est ni clairement exprimé, ni vraiment assumé. Au regard de l'OCDE, nous classons nos bacheliers technologiques dans la CITE 3A, comme les bacheliers généraux, ce qui signifie que nous considérons, dans ce cadre-là, qu'ils sont dans un second cycle de l'enseignement secondaire qui prépare à l'enseignement supérieur long. Mais par ailleurs, nous n'avons de cesse de rappeler qu'ils ont vocation à faire des études supérieures courtes de type BTS ou DUT, ce qui devrait donc nous les faire classer en CITE 3B⁴.

Pourquoi cette confusion ? On peut apporter deux réponses. L'une est très théorique : en France le baccalauréat est le premier grade de l'enseignement supérieur et donc tout bachelier a vocation à faire des études supérieures longues. L'autre est plus pragmatique : si nous classions nos seuls bacheliers généraux en 3A, nous apparaîtrions comme l'un des pays de l'OCDE dont le pourcentage d'une classe d'âge engagé dans un second cycle du secondaire préparant au supérieur long est parmi les plus faibles des pays économiquement développés, ce que, semble-t-il nous ne voulons pas assumer. Mais ce qui est important, c'est la réalité et cette réalité est que l'impédance de nos baccalauréats technologiques est pour l'instant assez bien adaptée aux BTS et DUT, mais certainement pas aux autres formations. Pour s'en convaincre, il suffit de se reporter aux taux d'échecs.

En observant les taux d'échecs dans l'enseignement supérieur, on comprend rapidement que l'accueil des bacheliers technologiques doit être placé au cœur de la réflexion. Un tiers des bacheliers technologiques poursuivant des études supérieures n'obtiendra aucun diplôme ; à eux seuls, ils représentent près de la moitié des étudiants n'obtenant aucun diplôme de l'enseignement supérieur. Mais cette situation n'est pas homogène et il faut, de fait, établir une différence entre les divers baccalauréats technologiques qui ne présentent pas tous, par rapport aux différentes filières du supérieur,

le même niveau d'adaptation ou de non-adaptation d'impédances. A noter toutefois qu'il serait opportun que la DEPP nous livre une vision la plus claire possible du devenir des entrants dans le supérieur en fonction de la série du baccalauréat, filière par filière, sur les trois premières années au moins ; même si, compte-tenu des réorientations, ceci est certainement difficile à obtenir.

Ce n'est pas une surprise, la population la plus en difficulté est celle des bacheliers STT, devenus aujourd'hui STG qui représente environ 15% de l'ensemble des bacheliers, soit près de 10% d'une génération. Globalement, ce sont eux qui vont connaître les taux d'échecs les plus lourds. Aujourd'hui, 90% d'entre eux s'inscrivent dans l'enseignement supérieur après l'obtention du baccalauréat. Tout d'abord en STS (plus de 40%), qui reste la filière privilégiée, mais dans laquelle ils obtiennent le taux de réussite global le plus faible (avec les bacheliers SMS) : à peine plus de 60%. La seconde destination est l'entrée en licence (près de 25%), les filières choisies étant, dans l'ordre, AES, STAPS, droit, SHS, langues et sciences économiques. C'est ici que les taux d'échecs sont évidemment les plus lourds : moins de 10% d'entre eux parviendront en troisième année de licence en deux années et un quart en... cinq ans. Parvenus à ce niveau, leur taux de réussite est compris entre 50% et 66% en une ou plusieurs années. Au final, c'est donc seulement de l'ordre de 10% de ces bacheliers entrés en première année de licence qui l'obtiendront en une durée égale ou supérieure à trois ans. Quel gâchis ! La troisième destination est bien évidemment celle des IUT, dans les départements tertiaires qui en accueillent, bon an mal an, moins de 10% d'entre eux.

Est-il nécessaire de revenir sur ce qui reste probablement le plus grave dysfonctionnement dans le passage du secondaire au supérieur ? Ce taux est scandaleusement bas, il est régulièrement dénoncé depuis 1990⁵, et, depuis, rien n'a été fait pour y remédier. Ajoutons que, malgré ce tri, les IUT n'en font réussir que les deux tiers. On est bien là au cœur de l'ambi-

guïté évoquée plus haut : **le baccalauréat technologique, et notamment le baccalauréat technologique tertiaire, prépare-t-il à toutes les formes d'enseignement supérieur ou bien est-il uniquement conçu pour l'enseignement technologique court ? Si c'est la seconde réponse qui est la bonne, il faut se donner les moyens de la mettre en œuvre.**

Revenons un instant sur l'argument de mauvaise foi très souvent entendu selon lequel quand on a créé les IUT, personne n'aurait évoqué une quelconque priorité qui devait être accordée aux bacheliers technologiques. Cet argument est inacceptable pour deux raisons : d'abord, la création des IUT a précédé, de peu (un an), l'arrivée des premiers bacheliers technologiques et surtout, pendant près de dix ans, les IUT ont été très satisfaits d'accueillir d'une façon significative les bacheliers technologiques, quand les bacheliers généraux ne se bouscuaient pas à leur porte. La réussite du modèle IUT, s'est donc d'abord construite avec des bacheliers technologiques, mais cette réussite attirant les bacheliers généraux a alors conduit à l'exclusion des premiers. Quand on sait le taux de poursuite des titulaires d'un DUT, qui semble aujourd'hui atteindre les 70%, il faut s'interroger sur ce que signifie cette évolution du DUT en cycle L1-L2 de contournement, et opposer en terme d'investissement l'effort consenti pour un bachelier général inscrit en IUT à celui consenti pour un bachelier technologique en L1-L2 ; on ne doit pas être très éloigné d'un rapport du simple au double. L'échec dans le supérieur ne peut pas s'expliquer uniquement par les coûts, mais on ne peut pas complètement ignorer cet aspect. C'est notamment lui qui devrait nous conduire à moduler les dotations des IUT (et pourquoi pas de toutes les formations de niveau L) en fonction du type de bacheliers accueillis, en tentant par ce moyen d'améliorer l'adaptation d'impédances. **Sait-on que le taux d'accueil des bacheliers S dans les départements tertiaires des IUT a doublé en dix ans ?⁶**

Au regard de la situation précédente, le sort fait aux bacheliers STI (et STL) semble très nette-





ment meilleur. Poursuivant dans le supérieur davantage que les bacheliers technologiques tertiaires, ils sont accueillis, pour plus des trois quarts d'entre eux, soit en STS (60%), soit en IUT (un peu moins de 20%) et donc moins de 10% seulement se retrouvent en L1, pratiquement toujours volontaires. Déjà donc au niveau de l'accueil, cela se passe mieux et les taux de réussite sont meilleurs dans toutes les structures, y compris en licence. Tout ceci conduit donc à une meilleure adaptation, tout en sachant que la cause essentielle de cette situation est à rechercher dans le faible taux de bacheliers dans ce secteur : ils sont moitié moins nombreux que les bacheliers tertiaires. On voit bien ainsi que, lorsque l'on peut assurer et assumer l'orientation prioritaire des bacheliers technologiques vers le technologique court, les taux de réussite de ces bacheliers sont considérablement améliorés. Mais l'on ne s'est pas donné les moyens d'organiser cette orientation.

Un mot enfin pour s'étonner que l'on n'ait pas plus d'informations sur le devenir des bachelier(e)s SMS, régulièrement baptisés dans nos publications "autres" (avec Hôtellerie, STAV, TMD et parfois arts appliqués quand ils ne sont pas comptés en STI). Ils (elles) sont maintenant près de 20 000 par an ; c'est la série qui a connu le plus fort taux de croissance depuis 1995, c'est même pratiquement la seule qui ait connu une croissance véritable (environ 50%). Or l'on ne sait guère plus de choses que le fait que 10% s'inscrivent en BTS où ils (elles) ne vont pas très bien réussir (de l'ordre de 50%) et que les IUT ignorent leur existence ; on n'en retrouve là que 0.6%, (non ce n'est pas une coquille il faut bien lire 0.6%), malgré l'existence de départements dits *carrières sociales*. On peut faire l'hypothèse qu'une partie d'entre eux (elles) est accueillie dans les formations du ministère de la santé (écoles d'infirmier(e)s) et qu'une part importante ne poursuit pas, le secrétariat médical semblant le principal débouché, après une formation complémentaire. Les études générationnelles du CEREQ nous montrent que les études supérieures courtes dans le secteur de la santé et du social conduisent aujourd'hui au plein emploi,

mais il n'est pas certain que les bacheliers SMS en soient les premiers bénéficiaires.

Un baccalauréat professionnel non assumé

Après l'inadaptation d'impédances observée pour la voie technologique et notamment pour les séries STT (STG) et SMS, par comparaison l'inadaptation qui concerne les baccalauréats professionnels peut sembler presque moins grave, alors qu'elle est bien évidemment beaucoup plus importante. Si la situation est jugée moins grave, c'est uniquement dû au fait que le choix de 1985 n'est pas assumé, il est d'ailleurs plus justifié de parler de non-choix ou d'ambiguïté. En effet, ce qui a d'abord été décidé en 1985, c'est de poursuivre la voie secondaire professionnelle jusqu'au niveau IV (nomenclature française). Cette option signifiait très clairement, d'une part, que l'on reconnaissait que la voie technologique ne préparait plus à l'insertion professionnelle, mais à la poursuite d'études et, d'autre part, que l'on voulait tirer vers le haut les *lycées d'enseignement professionnel* (LEP), qui de ce fait devenaient des *lycées professionnels* (LP).

D'autres choix étaient possibles : garder la double finalité du baccalauréat technologique et augmenter significativement les premières dites d'adaptation, qui permettent aux titulaires d'un BEP de rejoindre la voie technologique ; garder, voire recréer des brevets de techniciens, leur mise en extinction lente ayant commencé avec la création, en 1965, du baccalauréat technologique. Choisir de créer un diplôme nouveau et l'appeler baccalauréat professionnel est donc un choix éminemment politique. On doit y voir une volonté d'amélioration de l'image de la voie professionnelle et de ses établissements. À cette époque, la polyvalence des établissements était inexistante et la voie professionnelle était isolée dans les anciens collèges d'enseignement technique (CET), devenus entre-temps des lycées d'enseignement professionnel qui n'accueillaient que des élèves préparant soit un CAP, souvent encore en trois ans après la classe de cinquième de collège, soit un BEP en deux ans après la troisième. Le choix du mot baccalau-

réat couronnait donc le dispositif, (à noter au passage, objectif ou conséquence, qu'il était porteur de quelques tensions entre les organisations syndicales).

Il était dès lors évident que le problème des poursuites d'études était posé ; il fut décidé ... de ne pas y répondre. À la loi (tout bachelier peut s'inscrire à l'université...), on opposa une affirmation péremptoire : les bacheliers professionnels n'ont pas vocation à poursuivre ; il fut même écrit dans l'exposé des motifs de la loi de 1985 qu'un maximum de 20% d'entre eux iraient dans l'enseignement supérieur ; un affichage politique totalement artificiel et ne reposant sur aucune base réglementaire. Et pourtant, vingt ans plus tard, cet affichage semble correspondre à la réalité puisque, effectivement, un peu moins de 20% des bacheliers professionnels poursuivent dans l'enseignement supérieur classique, tout en sachant qu'il semble bien qu'un nombre non négligeable se retrouve dans d'autres structures ! Pour ce qui est des poursuites directes dans les structures traditionnelles, elles se font d'abord en STS (15%), le reste soit en IUT soit en L1. Leur taux de réussite au BTS, de l'ordre de 50%, est plus faible que pour tous les autres bacheliers, et il est bien évidemment catastrophique ailleurs.

Il n'existe à ce jour aucune structure d'accueil réellement dédiée aux bacheliers professionnels et la question est donc posée de savoir s'il est urgent de laisser les choses en l'état. Différentes expériences ont été tentées, notamment des STS en trois ans ou des premières années de STS dite adaptées. Elles présentent toutes deux des inconvénients : soit on allonge d'un an une scolarité qui est déjà structurellement plus longue que les autres (l'âge moyen du bachelier professionnel est de deux années au moins supérieur à l'âge moyen du bachelier général), soit on est contraint à de très vastes regroupements géographiques. On sait que pour des raisons de champ de syndicalisation, une organisation a proposé un diplôme ad hoc, un DTS (diplôme de technicien supérieur) en deux ans équivalent au BTS, ce qui ne peut qu'aug-

menter la confusion déjà existante entre BTS et DUT. Jean Pierre Boisivon, président du concours des Meilleurs Ouvriers de France milite pour l'ouverture d'une grande école dédiée à ces bacheliers ; c'est une excellente idée, mais qui restera limitée en flux. Alors que faire d'autre ? Est-il envisageable de demander aux universités de prendre en compte ces publics ? Idem pour les IUT ? Si tout allait pour le mieux pour les bacheliers technologiques, on serait tenté de dire oui, mais en l'état actuel des choses il faut savoir afficher des priorités.

On conclura donc globalement à une mauvaise adaptation d'impédances

Cet article n'avait pas pour vocation de traiter de façon exhaustive le problème de l'orientation dans l'enseignement supérieur, mais plutôt de dégager quelques éléments de réflexion sur ce qui pourrait produire une amélioration réelle du rendement du dispositif. S'il y a aujourd'hui un consensus sur la nécessité d'augmenter notre production de diplômés de l'enseignement supérieur, cela nous oblige à répondre à deux questions. D'une part, comment parvenir à l'objectif des 50% d'une génération diplômés de l'enseignement supérieur et, d'autre part, quelle répartition de ces 50% ?

Pour l'instant, il semble que les réponses à ces deux questions soient recherchées prioritairement du côté de l'enseignement supérieur, principalement du côté des universités et uniquement à partir du cycle licence. Pourquoi une telle limite ? C'est l'ensemble lycée-enseignement supérieur qui doit être interpellé. Il est vain de penser que l'on améliorera significativement l'adaptation d'impédances uniquement par une amélioration de l'information et de l'orientation des bacheliers, même si c'est évidemment nécessaire.

Le premier problème qui est posé est bien celui de l'équilibre entre les trois baccalauréats, **la première priorité devant être la relance de la voie générale** : il s'agit de retrouver les 5% d'une génération perdus depuis 1995 et de fixer pour objectif 40% d'une génération titulaire d'un





baccalauréat général. Réagir à la crise de la série littéraire est un élément de réponse et pour cela il faut lui dédier très clairement des formations d'excellence, ce qui doit conduire aussi à n'offrir aux bacheliers S, en matière d'excellence, que des formations scientifiques.

Il faut ensuite *a contrario* limiter le flux des bacheliers technologiques tertiaires et simultanément améliorer leur accueil en STS et IUT.

Pour faire tout cela, le courage politique suffit, ce qui *a priori* n'est pas le plus coûteux. Mais il faut aussi calibrer l'offre de formation, que se soit à l'université ou dans les écoles, sur nos besoins et non sur la demande étudiante. Là est la principale difficulté, d'autant qu'ici le courage politique est certes nécessaire, mais pas suffisant. Il faut notamment prendre en compte que les bacheliers scientifiques, S, STI, STL, en nombre insuffisant, sont devenus trop précieux pour qu'il soit nécessaire de tout mettre en œuvre pour limiter leur évaporation dans des études non scientifiques.

Pour finir on évoquera l'exemple le plus significatif, pour ne pas dire le plus caricatural, de

ce qu'il ne faudrait plus accepter : la gestion de l'accueil dans la filière STAPS. C'est, en effet, la filière qui concentre toutes les aberrations pointées dans cet article. Accueil prioritaire de bacheliers S, plus de 40% des premières inscriptions ; la proportion de bacheliers S en STAPS a plus que doublé en dix ans, sans la moindre justification au niveau des prérequis ; un véritable gâchis de bacheliers scientifiques. Et par ailleurs, on observe un accueil non négligeable de bacheliers technologiques tertiaires, près de 15%, ce qui s'agissant des prérequis n'a rien d'aberrant, et pourrait même être encouragé. Mais tout va être mis en œuvre pour les faire échouer, parce que, comme en médecine, il faut bien trier et que, de ce point de vue les disciplines scientifiques sont très *utiles et pratiques*. On terminera donc sur une question simple : l'orientation active mise en place à cette rentrée dans la plupart des universités vise-t-elle à dissuader les bacheliers scientifiques de s'inscrire en STAPS pour les orienter plutôt vers les licences scientifiques, ou au contraire à essayer de convaincre les bacheliers technologiques tertiaires que leur niveau en mathématiques n'est pas compatible avec des études en activités physiques et sportives ?

(1) En l'absence de toute autre précision les chiffres cités dans cet article sont tirés de *Repères, Références et Statistiques* édition 2006, généralement arrondis pour une meilleure lisibilité.

(2) La CITE 3 (Classification Internationale des Types d'Enseignement) correspond au second cycle de l'enseignement secondaire ; 3A distingue les formations préparant au supérieur long c'est à dire la CITE 5A (licence et plus), 3B les formations préparant au supérieur professionnel court (CITE 5B, c'est à dire BTS et DUT) et 3C les formations professionnelles du secondaire préparant à l'emploi.

(3) Christian Forestier : Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée. Avril 1999. Rapport au ministre.

(4) Christian Forestier in *Revue de l'Inspection générale* n° 3, octobre 2006

(5) Christian Forestier : *Les IUT 25 ans après leur création*. Rapport au ministre. Octobre 1990.

(6) Note d'information 05-15 Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat. *Les mêmes notes pour toutes les autres séries de baccalauréats généraux et technologiques seraient très utiles.*

Qu'enseigne-t-on en première année de licence ? La place de la recherche dans l'enseignement universitaire

GEORGES FELOUZIS, professeur à l'université de Bordeaux 2

MAËLLE LE GUYADER, doctorante au CSO-CNRS

Qu'enseigne-t-on dans les premières années des cursus universitaires et comment l'enseigne-t-on ? La question est de première importance pour comprendre comment s'effectue chaque année le passage de l'enseignement secondaire au supérieur pour les nouveaux bacheliers. Les travaux sur les premiers pas des étudiants à l'université qu'il s'agisse de ceux de Coulon, de Frickey ou de Felouzis, insistent tous sur le rapport d'étrangeté que ceux-ci ressentent au contact d'un système universitaire trop souvent désorganisé, voire anémique.

L'incompréhension réciproque inhérente à la communication pédagogique universitaire que décrivaient déjà Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) reste en partie à l'ordre du jour. Le cours d'amphithéâtre, à la fois emblème de l'enseignement universitaire et repoussoir pour les étudiants, subsume à lui seul les contradictions de l'université de masse. Système ouvert à tous sans autre condition d'accès que le baccalauréat, il reste peu efficace en termes de formation et peu attractif comparé aux secteurs « fermés » du supérieur : classes

préparatoires, écoles d'ingénieurs, IUT et autres. Ceci pose inévitablement la question des modèles pédagogiques mis en oeuvre à l'université et de leurs différentes réalisations concrètes dans les amphithéâtres et les salles de cours.

À cette première question, on peut ajouter celle de la place accordée à la recherche dans l'enseignement universitaire. Elle fait partie des interrogations récurrentes sur l'université française. Le statut même d'enseignant-chercheur est





considéré tantôt comme la condition nécessaire à la qualité de l'université, sa « marque de fabrique » en quelque sorte, tantôt comme la source de tous les maux : échec massif en premier cycle, inégalités sociales, difficultés pour les universitaires de s'adonner pleinement à l'une ou à l'autre de ces tâches. Dans chacun des cas pourtant, il semble que les analyses passent à côté de l'essentiel : dans les premières années de l'université, disons au niveau « Licence » dans le nouveau cadre du processus dit « de Bologne », l'enseignement et la recherche ne sont nullement articulés l'un avec l'autre. Toute la question est de savoir pourquoi ce « mythe » de l'enrichissement réciproque de l'enseignement et de la recherche est encore si vivace à l'université, alors que les évolutions des recrutements vont dans le sens d'une présence croissante des enseignants du second degré dans les trois premières années d'université.

Notre propos n'est pas ici de nous en tenir aux principes, mais plutôt de raisonner sur les pratiques des acteurs de l'université, essentiellement les étudiants et les enseignants, pour comprendre la *forme proprement universitaire* de l'enseignement dans sa mise en œuvre comme dans ses conséquences sur les parcours étudiants et les carrières universitaires.

Un modèle pédagogique peu attractif et peu efficace

Dans *Regards sur l'éducation* de 2005, l'OCDE dresse un bilan comparatif des systèmes d'enseignement « tertiaire » dans le monde. Une telle comparaison n'est pas toujours aisée, tant les systèmes d'enseignement supérieur prennent des formes très différentes d'un pays à l'autre. Toutefois, elle est rendue possible par la construction d'indicateurs assez généraux pour situer chaque nation en fonction de critères communs. C'est par exemple le cas pour le « taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire », qui mesure le pourcentage de diplômés du supérieur dans une génération. En fonction de cet indicateur, la France se situe en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (26,7 % contre une moyenne de 32,2 %). Ceci montre, d'une

part, que le taux d'accès à l'enseignement « tertiaire » peut encore progresser et, d'autre part, que les conditions d'obtention des diplômes universitaires ne favorisent pas la réussite des étudiants. Cette situation est à mettre en relation avec une des spécificités françaises en matière de financement de l'éducation (Cytermann, 2006) : un surinvestissement dans le secondaire et un net sous-investissement dans le supérieur par rapport aux pays les plus avancés en matière d'innovation technologique et scientifique.

Mais l'on peut aussi observer, au sein même du système français, un certain nombre de signes récurrents qui montrent une attractivité en baisse de l'université française par rapport aux autres secteurs de l'enseignement supérieur. Ce phénomène a des sources multiples. L'une d'entre elles concerne les caractéristiques du « modèle pédagogique »¹ universitaire en France que l'on peut définir comme un modèle peu, voire très peu encadré, basé sur une part importante d'autoformation, dispensé par des enseignants qui sont aussi statutairement des chercheurs.

L'un des symboles les plus saillants de ce modèle est probablement le « cours d'amphi », peu coûteux en termes budgétaires, mais très onéreux au regard de sa faible efficacité pédagogique. Marc Romainville (2002) a montré la faible cohérence de ce modèle, la dispersion des pratiques selon les disciplines et les établissements, la faible structuration des contenus par d'éventuels programmes et les incertitudes quant à l'évaluation des acquis des étudiants. Ces caractéristiques n'échappent d'ailleurs en rien aux nouveaux bacheliers : l'analyse de leur orientation dans le supérieur montre une désaffection des premiers cycles généralistes au profit des formations courtes et professionnalisées. Quelques disciplines échappent à la règle, mais la plupart voient leurs effectifs baisser de façon significative depuis le milieu des années 1990 (Felouzis, 2003). Le modèle pédagogique universitaire est donc peu attractif, car peu adapté à la nouvelle donne de l'université massifiée.

Ajoutons que ce modèle est aussi très peu efficace, comme le montrent les taux d'échec importants ainsi que la lenteur des cursus étudiants. On peut comprendre ce phénomène comme le résultat de la rupture radicale qu'il opère avec l'enseignement secondaire et des difficultés d'adaptation qu'il suscite chez les étudiants. Entre l'encadrement renforcé du lycée et la « liberté » que procurent les grands amphithéâtres, la distance est de taille. On peut alors raisonner dans le cadre d'une sociologie de la socialisation et de l'adaptation au système universitaire. Le système universitaire présente une sorte d'étrangeté d'autant plus grande pour les étudiants que leur niveau culturel ne permet pas (ou plus) de comprendre les implicites de la communication pédagogique. La « rentabilité » de cette communication dépend étroitement de la capacité des étudiants à saisir les implicites des demandes professorales comme des contenus à apprendre. Distinguer ce qui est important de ce qui l'est moins, entendre les non-dits et savoir « jouer » l'étudiant, tout ceci doit être le fruit d'une socialisation spécifique, dès lors que les apprentissages familiaux n'ont pas fourni aux individus les ressources nécessaires au décodage « naturel » des implicites universitaires.

C'est bien le propos des ouvrages sur la socialisation (Frickey, 2000) et « l'affiliation » (Coulon, 1997) nécessaire aux étudiants débutants pour apprendre leur « métier ». La thèse principale de cette approche est que la réussite universitaire demande un temps d'adaptation, d'affiliation institutionnelle. Sans cette socialisation, les étudiants ne peuvent percevoir ce que l'on attend d'eux dans un monde où le non-dit et l'implicite gardent encore aujourd'hui une place prépondérante. Ces approches ont une forte capacité explicative des inégalités sociales et culturelles à l'université. Elles cristallisent un fait de première importance, qui a d'ailleurs inspiré bon nombre de réformes des études depuis les années 1980 : la réussite universitaire demande un « décodage » et un travail de socialisation d'autant plus spontanés que l'on est familiarisé avec les implicites scolaires et

sociaux des classes les plus aisées. D'où les taux d'échec et d'abandon massifs des bacheliers technologiques et professionnels, d'où aussi les très fortes disparités sociales entre filières, qui placent la médecine et le droit en tête des disciplines les plus « bourgeoises » et AES, LEA et la psychologie comme l'une des disciplines les plus populaires.

Il y a pourtant une voie de réflexion peu suivie en France pour comprendre les conditions de la certification universitaire. Celle que les anglosaxons appellent le *teaching effectiveness* à l'université. L'idée, au demeurant fort simple, est que les acquisitions des étudiants dépendent de la qualité des enseignements, des pratiques pédagogiques, des modes de participation privilégiés. Les travaux de Biggs (1999, 2001), de Katz et Henry (1988) ou encore de Shannon, Twale et Moore (1998) montrent la fécondité d'un raisonnement sur l'offre pédagogique et la forme qu'elle revêt à l'université. Ils n'ont pas d'équivalent en France, car ils posent sans détour la question des « bonnes » pratiques pédagogiques (les pratiques « de qualité ») à l'université et de leurs liens avec les acquisitions des étudiants. Ce champ n'est pas encore investi par la recherche en France, tant la pédagogie a tendance à être considérée comme le monopole de l'enseignement primaire et secondaire, sans grande utilité dans le supérieur. La question devient alors de savoir ce qu'il en est vraiment au regard de la profession et des métiers universitaires.

Qui enseigne en début de licence et comment ?

Pour pallier l'afflux massif d'étudiants en Licence, l'université a connu une augmentation du nombre d'enseignants dans les années 1990 et, plus particulièrement, une proportion croissante des recrutements de professeurs agrégés du secondaire détachés dans l'enseignement supérieur (PRAG) : + 62% depuis 1992. On compte aujourd'hui 13 000 PRAG en poste à l'université, soit 14,7% du total des effectifs enseignants (85 000 dont 57 000 enseignants-chercheurs), même si leur part a tendance à décroître depuis





cinq ans². Le statut de PRAG n'implique pas d'activités de recherche. L'intérêt de l'emploi des PRAG à l'université apparaît clairement dans un contexte budgétaire limité : leur charge d'enseignement est le double de celle d'un enseignant-chercheur, soit 384 heures équivalent TD, pour un salaire comparable à celui d'un maître de conférences.

Quelles sont les conséquences de l'arrivée de ces nouveaux acteurs de l'enseignement universitaire ? Que révèlent-ils des mutations de l'enseignement dans les premières années d'université ? Une enquête (Le Guyader, 2006) réalisée à partir d'une centaine d'entretiens auprès d'enseignants-chercheurs, de PRAG et d'enseignants temporaires et complétée par des observations des situations d'enseignement apporte quelques réponses. Elle fait apparaître un nouveau modèle pédagogique basé sur l'accompagnement et la participation des étudiants (Romainville, Noel, 1999) qui fait débat dans le monde universitaire, car beaucoup redoutent qu'il évolue vers des collèges universitaires « à l'américaine », où seraient enseignés des savoirs peu spécialisés déconnectés de la recherche. Plus généralement, l'évolution des recrutements enseignants à l'université amène une réflexion sur la profession académique (Altbach, 1996), le métier d'enseignant (Mc Innis, 2000) et l'activité pédagogique en Licence.

La pédagogie reste un sujet peu abordé dans le monde académique qui considère que « c'est l'affaire de chacun ». Même si, à l'occasion des plans quadriennaux, les échanges sur l'organisation des enseignements s'intensifient, la tendance majoritaire est encore celle de l'exercice solitaire de l'activité pédagogique, par-delà les coordinations formelles variables selon les champs disciplinaires (Romainville, 1999). Le bricolage quotidien personnel prédomine dans le déroulement général des cours. Il s'actualise dans la recherche d'équilibre entre le souci de respecter les traditions académiques d'autonomie universitaire et la prise en compte des évolutions de la nature du public étudiant. En Licence, chaque enseignant gère les nouveaux

publics en s'adaptant à sa manière, car il n'y a pas ou très peu d'actions pédagogiques concertées. Ce constat n'est pas nouveau (Altet, 1994) mais les PRAG, plus nombreux aujourd'hui, tendent à définir une nouvelle conception de l'enseignement universitaire et à importer des pratiques et des conceptions provenant de l'enseignement secondaire dont ils sont issus.

Les pratiques pédagogiques en Licence distinguent deux catégories d'acteurs dont les stratégies de carrière et les cultures professionnelles divergent fortement (Bailey, 1999) : les enseignants-chercheurs et les enseignants issus du second degré. S'impliquant davantage dans leur activité d'enseignement, y compris en dehors des cours (réceptions fréquentes dans leur bureau, tutorat, etc.), ces derniers sont jugés plus proches de leurs étudiants et plus disponibles pour répondre à leurs besoins, ce qui explique qu'ils jouissent d'une meilleure reconnaissance de leurs qualités pédagogiques. N'étant statutairement pas tenus de faire de la recherche, ils ne sont pas soumis aux mêmes contraintes que les enseignants-chercheurs et consacrent d'autant plus de temps à leurs étudiants que l'accès à l'enseignement supérieur constitue pour eux une véritable promotion professionnelle et statutaire.

Contrairement à leurs collègues, ils ont été formés pour enseigner et ont débuté leur carrière dans le secondaire. Ils y ont acquis une expérience d'encadrement de leurs élèves. Ces enseignants « de métier » estiment que les connaissances sont d'autant mieux acquises que les étudiants sont accompagnés dans leur formation et leur travail universitaire. Une telle conception du rapport pédagogique se traduit par une forte implication dans et en dehors des cours (ateliers de remise à niveau, initiation à l'informatique), dans la formation pratique (rajout de travaux dirigés si nécessaire) ou encore dans des moments cruciaux de l'année comme la période des examens. Cette attitude de disponibilité s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques les plus adaptées aux nouveaux étudiants dont ils ont la

charge. À quelques exceptions près, les PRAG appliquent des méthodes d'enseignement innovantes dans des « classes universitaires » très éloignées du cours magistral classique : ils encouragent l'engagement des étudiants au début de leur cycle universitaire et réalisent leurs cours en vue de faciliter leur adaptation (Altet, 2004), s'attachant davantage à les soutenir qu'à les sanctionner (en cas de travail non fait, de retards, etc.).

La logique est bien différente pour la plupart des enseignants-chercheurs qui sont, de fait, moins enclins à s'impliquer dans l'activité pédagogique : ils sont peu ou pas formés à l'enseignement³ et se trouvent de plus en plus écartelés entre le temps consacré à l'enseignement et celui dévolu de la recherche, dans laquelle, compte tenu des critères d'évaluation actuels, ils doivent nécessairement s'investir pour faire carrière (Musselin, 2005).

Ces différences s'observent dans la mise en œuvre concrète des enseignements. L'observation de situations de cours (Le Guyader, 2006) montre par exemple que les enseignants-chercheurs adoptent le plus souvent le vouvoiement, alors que les PRAG ont tendance à tutoyer leurs étudiants. Les premiers légitiment leur attitude en parlant d'« application de la règle de l'adulte, de respect mutuel, de nécessité d'une symétrie dans le traitement » tandis que les seconds jugent au contraire que « le tutoiement facilite la relation et que le respect ne passe pas forcément par le vouvoiement ». L'idée que les enseignants se font de ce qui doit être prioritairement valorisé dans l'activité pédagogique est liée à la manière dont ils conçoivent leurs missions à l'université et, plus largement, l'image qu'ils ont du « bon universitaire ». De même, chacun est en mesure de raconter des anecdotes sur les « mauvais » de la profession, justifiant par là ses propres pratiques.

Les PRAG insistent sur l'importance de leur rôle d'encadrement « technique et affectif » et se définissent volontiers comme des éducateurs. À l'opposé, au-delà des variations disciplinaires

(Becher, Neumann, Parry, 2002), les enseignants-chercheurs tiennent à « toujours limiter » la relation pédagogique afin d'éviter de reproduire les schémas existant dans le secondaire. Ils considèrent qu'il n'est pas bon de « mater les étudiants », dénonçant ainsi le risque de transformer les premiers cycles en « collègues universitaires ». Ces remarques expriment la crainte d'un rapprochement entre la « forme scolaire » et la « forme universitaire », la première prenant le pas sur la seconde au risque d'en restreindre l'originalité. D'où le discours récurrent : « on ne peut faire de bons cours que si on fait de la recherche soi-même. » Bien entendu, les enseignants agrégés se défendent du contraire : « on ne parle pas des progrès de la science aux étudiants de Licence. On fait seulement de la recherche pédagogique pour mieux enseigner ». La coopération entre ces deux catégories d'enseignants au sein d'équipes pédagogiques communes ne procède donc pas d'une alchimie évidente, ce qui pose la question de la cohérence des cursus et des curricula.

En guise de conclusion : l'enseignement de masse comme moteur de la recherche ?

Quoi qu'il en soit, le fait est que la recherche en tant que telle n'est présente en licence universitaire que de façon très indirecte : principalement par le statut des enseignants-chercheurs, sans pour autant qu'elle apparaisse comme le fondement des pratiques et qu'elle structure les programmes. Nous voudrions, en guise de conclusion, tenter d'expliquer cet apparent paradoxe : comment se fait-il que la place de la recherche soit si fortement revendiquée par les universitaires à tous les niveaux d'enseignement (et y compris en Licence) alors qu'elle n'intervient pas directement (et réellement) dans la définition des *curricula* ? De façon assez classique, nous pourrions mobiliser une explication « cognitive » de ce phénomène : les acteurs agissent en fonction de leurs conceptions du monde et beaucoup d'universitaires sont attachés à un modèle qui, certes, n'est pas sans poser des difficultés pédagogiques importantes, mais reste le fruit d'une tradition universitaire ancienne et somme



■ ■ ■ toute valorisante sur le plan professionnel. De plus, cette tradition a fait ses preuves quant à l'autonomie académique qu'elle procure à ses membres.

Cependant, cette « explication » par les croyances, les valeurs et l'attachement à la « tradition » reste trop partielle pour emporter la conviction. Nous aimerions soumettre une autre hypothèse, plus pragmatique. Longtemps la croissance des effectifs du premier cycle universitaire (avant la mise en place du « L.M.D ») a servi de moteur pour le recrutement d'enseignants-chercheurs. Les universités ont ainsi fortement accru leur potentiel de recherche, au point d'apparaître aujourd'hui comme les insti-

tutions scientifiquement les plus productives en termes de publications et de contrats de recherche (Grossetti, Millard, 2003). Ne peut-on voir dans cette relation le lien le plus fort et le plus tangible entre l'enseignement et la recherche en licence ? Car le nombre croissant d'étudiants jusqu'à la décennie 1990 est venu nourrir et augmenter le contingent des chercheurs universitaires et par voie de conséquence, la production scientifique de nos universités. C'est ainsi que la mission d'enseignement de masse aujourd'hui dévolue aux universités a favorisé le développement de leur production scientifique. N'est-ce pas là une « bonne raison » de défendre les liens nécessaires entre enseignement et recherche ?

Bibliographie

- ALTBACH PH.G., *The international academic profession, Portrait of fourteen countries*, Princeton New Jersey, The Carnegie Foundation for the advancement of teaching, 1996.
- ALTET M., « Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la métis enseignante », in E. Annot, M-F. Fave-Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- ALTET M., « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement apprentissage », *Recherche et Formation*, 1994, n°15, pp 35-44.
- BAILEY J-G., "Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research", *Higher Education Research and Development*, 1999, n°18, pp 343-359.
- BECHER T., NEUMANN R., PARRY S., "Teaching and learning in their disciplinary contexts: a conceptual analysis", *Studies in Higher Education*, 2002, vol. 27, n°4, pp 405-417.
- BIDEAULT M., ROSSI P., « Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur 2005-2006 », *Note d'information n°07.03*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, janvier 2007.
- BIGGS J., *Teaching for Quality learning at University*, Buckingham, Open University Press, 1999.
- BIGGS J., « The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning », *Higher Education*, vol 41, 2003.
- BOURDONCLE R., DEMAILLY L. (eds.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1998.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., *La reproduction*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.
- CONNELL H. (dir.), *La gestion de la recherche universitaire : relever le défi au niveau des établissements*, Paris, OCDE éditions, 2004.
- COULON A., *Le métier d'étudiant*, Paris, Puf, 1997.
- CYTERMANN J.R., « Les spécificités du financement de l'éducation en France », *La revue de l'Inspection Générale*, n°3, 2007.
- ENDERS J., *Academic Staff in Europe: changing contexts and conditions*, Westport, Greenwood Press, 2001.
- FÉLOUZIS G., *La condition étudiante*, Paris, Puf, 2001.
- FÉLOUZIS G. (dir) *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, Puf, 2003.
- FÉLOUZIS G., « Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine », *Revue Française de pédagogie*, n° 156, septembre 2006.
- FRICKEY A., (dir) *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*, Dossier « Insertion, éducation et société », n°115, DEP-MEN, 2000
- GOLDSCHMID B., GOLDSCHMID M., « Peer-Teaching in Higher Education. A review », *Higher Education*, vol 5, n° 1, 1976.
- MICHEL GROSSETTI et BÉATRICE MILARD, 2003, « Les évolutions du champ scientifique en France à travers les publications et les contrats de recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Juin, n°148, pp.47-56.
- JAROUSSE J-P, MICHAUT C., "Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire", *Revue française de pédagogie*, n° 136, 2001, p 41-52.
- KATZ J., HENRY M., *Turning Professors into Teachers. A New Approach to faculty Development and Student learning*, New-York, Macmillan, 1988.
- LANGEVIN L., VILLENEUVE L., *L'encadrement des étudiants. Un défi au XXIème siècle. Théories et pratiques dans l'enseignement*, Montréal, Logiques, 1997.
- LE GUYADER M., *De la profession académique aux métiers d'universitaires*, Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2, novembre 2006.
- LINDBLOM-YLANNE S., TRIGWELL K., NEVGI A., ASHWIN P., "How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context", *Studies in Higher Education*, 2006, vol. 31, n°3, pp 285-298.
- MC INNIS C., Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching, *Quality in Higher Education*, 2000, n°6, pp 143-152.
- MUSSELIN C., *Le marché des universitaires. France, Allemagne, Etats-Unis*, Paris, Puf, 2005.
- PROUTEAU D., « La réussite au Deug par discipline. Sessions 1999 et 2000 », *Note d'information 03.32*, Ministère de l'éducation, DPD, mai 2003.
- ROMAINVILLE M., *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, décembre 2002.
- ROMAINVILLE M., *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- ROMAINVILLE M., « Enseignement et recherche: le couple maudit de l'université ». *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n°2, pp 151-160, 1996.
- ROMAINVILLE M., DONNAY J., *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* De Boeck Université, 1996.
- ROMAINVILLE M., NOEL B., « Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, n°2, pp 63-80, 1999.
- ROMAINVILLE M., « La qualité en pédagogie universitaire », *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, pp 13-32, 1999.
- SHANNON D., TWALE D., MOORE M., "T.A teaching effectiveness. The Impact of Training and Teaching Experience", *The Journal of Higher Education*, vol 69, n° 4, 1998.

(1) Le terme même de « modèle » peut sembler abusif au regard de la dispersion des pratiques pédagogiques et des modes d'organisation dans les universités.

(2) M. Bideault, P. Rossi, « Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur 2005-2006 », *Note d'information n°07.03*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, janvier 2007.

(3) Notons ici les contrastes disciplinaires forts qui existent entre les filières les plus « classiques », pour lesquelles les enseignants-chercheurs sont très souvent issus du secondaire (Histoire, Lettres classiques et Modernes, etc.) et les autres disciplines.



titre du document

La revue de l'inspection générale

éditeur

Inspection générale

directeurs de la publication

Thierry Bossard - chef du service de l'IGAENR
François Perret - doyen de l'IGEN

secrétaires généraux de la rédaction

Philippe Dulac - Michèle Jue-Denis

accès internet

www.education.gouv.fr/inspections-generales/points-de-vue

date de parution

Octobre 2007

conception graphique

Délégation à la communication

photographies

Claude Delhay - Caroline Lucas / MEN/MESR

impression

Ovation / 1 500 exemplaires

