

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence

Note à

madame la ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche



LISTE DES DESTINATAIRES

MADAME LA MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE

CABINET

- M. Olivier PAGÉZY
- Mme Charline AVENEL
- Mme Bénédicte DURAND
- M. Bernard DIZAMBOURG
- M. Rolland JOUVE

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence

Juillet 2010

**Bernard BÉTANT
Marc FOUCAULT
Christian PEYROUX**

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. L'évolution de la charge d'enseignement apparaît plus qualitative que quantitative	2
1.1. L'objectif de cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaire par étudiant de L1 n'est atteint ni dans l'absolu, ni sans doute en moyenne.....	2
1.2. Le volume de la charge d'enseignement progresse mais principalement du fait de la mise en place des dispositifs de soutien	3
1.3. Le PRL a permis d'accentuer la montée en puissance de la pluridisciplinarité et de la spécialisation progressive dans les maquettes	5
2. Les modes d'évaluation des étudiants sont en évolution	7
2.1. L'évaluation à l'entrée de la 1 ^{ère} année est inégalement prise en compte	7
2.2. Le développement marqué du contrôle continu des connaissances, pourrait devenir le point d'appui des dispositifs de soutien.....	8
2.2.1. La volonté politique est avérée	8
2.2.2. Mais la mise en œuvre est inégalement aboutie	8
2.2.3. La réflexion sur le contrôle continu s'appuie sur des observations contrastées.....	9
2.2.4. Le contrôle continu entraîne des conséquences diverses sur l'organisation	9
2.3. Les réorientations demeurent faibles	10
2.4. L'assiduité reste une question récurrente	10
2.5. Eléments de conclusion	11
3. Le pilotage, la gestion et l'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisé (tutorat, enseignant-référent) et leur articulation avec l'aménagement de l'année universitaire restent inégaux	12
3.1. L'enseignant-référent (E/R) est au cœur de nombreux dispositifs	12
3.1.1. Les atouts de l'enseignant-référent.....	12
3.1.2. Les critiques adressées au dispositif.....	13

3.2. Les entretiens individuels	13
3.3. Le pilotage du dispositif est encore, le plus souvent, hésitant	13
3.4. Le tutorat étudiant se généralise mais est insuffisamment sollicité.....	13
3.5. Le projet personnel de l'étudiant connaît un faible essor	14
3.6. Les indicateurs de suivi sont le plus souvent très marginaux	14
3.7. Le PRL n'a généralement pas entraîné l'aménagement de l'année universitaire	14
3.8. Une très faible participation des CROUS au PRL	15
3.9. Eléments de conclusion	15
4. L'usage des systèmes d'information à disposition des étudiants a été renforcé grâce aux crédits du PRL mais une nouvelle fracture numérique risque d'apparaître	16
4.1. Si les ENT se sont aujourd'hui déployés dans tous les établissements, leur utilisation reste très disparate, en particulier en matière d'offres pédagogiques en ligne.....	16
4.2. L'accès aux ressources numériques est garanti.....	18
4.3. L'évaluation des enseignements pénètre progressivement la culture des établissements grâce aux questionnaires en ligne.....	18
5. L'utilisation des crédits engagés par l'Etat au titre du plan réussir en licence a modestement suivi la montée en charge des dispositifs.....	19
5.1. Une réelle difficulté à identifier les crédits PRL et à en assurer le suivi.....	19
5.2. Une utilisation multiforme principalement et logiquement axée sur les heures complémentaires	21
5.3. Des ratios d'utilisation faibles dans le cadre d'une montée en puissance des dispositifs imaginés	22
5.4. Un risque de difficulté de soutenabilité pour rendre pérennes les actions entreprises	22
Conclusion	24
Liste des annexes	26

Introduction

Par lettre de mission en date 22 avril 2010 (annexe 0), la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche a saisi l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) d'une demande d'évaluation de la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence (PRL).

Par lettre en date du 11 juin 2010 au directeur du cabinet, le chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche désigne une équipe de dix-sept inspecteurs généraux coordonnée par Bernard BÉTANT, Marc FOUCAULT et Christian PEYROUX, inspecteurs généraux, pour effectuer cette mission (annexe 1).

Cette saisine vise, à partir d'un échantillon d'universités, à évaluer la cohérence globale du plan pour la réussite en licence. Il s'agit d'examiner :

- l'évolution de la charge d'enseignement en licence et de sa structure,
- les évolutions en matière d'évaluation des étudiants,
- le pilotage de la gestion et de l'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisé et leur articulation avec l'aménagement de l'année universitaire,
- le pilotage, la gestion et l'usage des systèmes d'information à disposition des étudiants par les différents personnels assurant la fonction soutien,
- l'utilisation des crédits supplémentaires engagés par l'Etat au titre du PRL.

Après avoir recueilli des éléments d'information sur l'économie générale du dispositif tant auprès du cabinet de la ministre que de la DGESIP, la démarche retenue par l'équipe des inspecteurs généraux a consisté à arrêter un échantillon de onze universités (annexe 2). Si ce dernier ne revêt en aucun cas une dimension scientifique qui soit représentative de l'ensemble des universités, il permet néanmoins de donner une vision significative de ce qui est effectivement mis en œuvre.

L'objectif a donc consisté à conduire une étude exploratoire concernant les initiatives prises dans un nombre restreint d'universités. Dès lors, il s'agit d'une observation limitée dont la présente note dégage les aspects essentiels et les lignes de force.

Les inspecteurs généraux se sont rendus sur place entre la fin mai et le début du mois de juin. Ils ont généralement rencontré le président, les services centraux et les équipes pédagogiques de deux ou trois composantes choisies en raison de leur implication plus ou moins forte dans le dispositif du PRL, ainsi que les représentants élus des étudiants. En outre, ils ont recueilli les points de vue et analyses des organisations nationales représentatives des étudiants (annexe 3).

1. L'évolution de la charge d'enseignement apparaît plus qualitative que quantitative

1.1. L'objectif de cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaire par étudiant de L1 n'est atteint ni dans l'absolu, ni sans doute en moyenne

Sauf exception (Rouen), les universités rencontrées ne sont pas en mesure de présenter un état quantitatif précis, ni de l'évolution de la charge d'enseignement, ni du volume d'enseignement annuel reçu par l'étudiant à la suite de la mise en place du plan licence.

Malgré cette absence d'outils de mesure fiables, l'évaluation permet d'affirmer sans risque d'erreur que l'objectif d'offrir cinq heures hebdomadaires d'enseignement supplémentaires à chaque étudiant de L1 n'a pas été atteint. En revanche, compte tenu de la généralisation des dispositifs de soutien, des diverses expériences menées pour réduire la taille des groupes, de la création de nouvelles UE transversales (mais souvent optionnelles, donc à volume horaire constant pour beaucoup d'étudiants), la charge d'enseignement est nécessairement en progression (les tableaux fournis par l'université de Rouen en donnent une bonne illustration à l'échelle d'une université) ainsi que le volume moyen par étudiant, même si c'est à un degré moindre. Il semble néanmoins peu probable, au vu des observations des inspecteurs généraux, que le seuil moyen de cinq heures hebdomadaires supplémentaires soit atteint, y compris en incorporant les heures de tutorat assurées par des étudiants.

Il est vrai aussi que le PRL est souvent intervenu au moment où de nombreuses universités venaient juste de mettre en place leurs nouvelles maquettes de formation et qu'il était donc difficile d'en changer les principes de construction et de restructurer lourdement les équilibres en cours. Pour autant, s'il semble que les maquettes à venir devraient bien exprimer les efforts de pluridisciplinarité, de spécialisation progressive et de méthodologie aujourd'hui engagés dans les universités et qui sont évoqués *infra*, il apparaît peu probable qu'elles conduisent à une augmentation significative du temps de travail présentiel moyen de l'étudiant. On se souvient pourtant que, lors de l'application du LMD, beaucoup d'enseignants avaient déploré la diminution du temps annuel de formation dispensée et considéraient qu'il y avait urgence à y remédier. Sans doute aussi les interrogations portant sur le caractère pérenne des financements PRL ont-elles amené les responsables universitaires à écarter la mise en place de dispositifs globaux, plus délicats à retirer le moment venu, et donc à privilégier des dispositifs de soutien ou des formations optionnelles plus malléables dans le temps.

Quelques universités de l'échantillon ou certaines UFR ont cependant augmenté leurs volumes horaires de TD (Nice, Pau, Paris 13) ou d'enseignements fondamentaux obligatoires (Aix-Marseille 2) sans diminuer d'autres enseignements par ailleurs. Ces pratiques demeurent marginales.

En revanche, le volume « officieux » de présence sur site de l'étudiant s'est accru par le développement de l'accueil des primo-entrants en licence et principalement par la mise en place de préentrées à caractère quasi-obligatoire, généralisé et professionnalisé. Ces

dispositifs qui ressemblent de plus en plus à de véritables semaines d'intégration constituent le point aval d'une chaîne de communication tissée en direction des lycéens avec l'aide des rectorats. Dans certains cas (Caen, Amiens ou Avignon), la prérentrée est non seulement un exercice d'information essentiel mais de plus en plus un exercice identitaire (présence active des présidents et des cadres de l'établissement) et pédagogique (tests d'évaluation, ateliers de soutien, méthodologie). La prérentrée permet aussi de présenter l'université, d'assurer des visites du campus et notamment du SCD, de s'approprier l'ENT interne, de proposer des entretiens individuels ou en groupes restreints, de pratiquer des tests d'évaluation, de fournir une aide aux inscriptions pédagogiques et aux choix des bons modules (tutorat d'accueil).

Un nombre croissant d'établissements, à travers notamment les UFR de sciences, ont aussi mis en place un système de « colles » en S1 et S2 à l'exemple des classes préparatoires mais il a été difficile de savoir si elles étaient prises sur le temps d'enseignement initial ou résultaient de volumes supplémentaires permis par le PRL.

Une réforme structurelle intéressante à relever, même si elle ne s'est pas ou peu traduite par une augmentation des volumes globaux d'enseignement (10 % de temps est néanmoins mis à disposition de chaque enseignant), concerne l'université d'Avignon Pays de Vaucluse avec la suppression générale des examens terminaux et la mise en place d'un contrôle continu intégral qui a permis un allongement des semestres (de douze à quinze semaines) et une meilleure organisation du temps de travail ; l'encadrement des étudiants en est ainsi facilité.

A l'inverse, Lyon 2 a réduit la durée du semestre de quatorze à douze semaines et a allongé le temps de TD de 1H30 à 1H45 pour laisser plus de temps de recherche aux enseignants-chercheurs... !

Enfin, à Rouen (Formation initiale scientifique) et à Pau (année de préparation à l'insertion en licence), des expériences originales d'années préparatoires sanctionnées par un diplôme d'université (DU) sont initiées (par exemple à Rouen pour les bacheliers non scientifiques ou technologiques qui veulent rejoindre une licence scientifique), mais qui peuvent constituer des années zéro représentant aux yeux des organisations étudiantes un dévoiement du PRL.

1.2. Le volume de la charge d'enseignement progresse mais principalement du fait de la mise en place des dispositifs de soutien

Deux modes d'action principaux se sont développés à partir des moyens proposés par le plan licence. Il s'agit d'une part des dispositifs d'accompagnement, d'autre part de la réduction de la taille des groupes.

Les dispositifs d'accompagnement et de soutien (*cf.* §3 pour une analyse complète) se sont généralisés grâce à la mise en place de modules horaires supplémentaires proposés principalement aux étudiants en difficultés. Ces volumes se répartissent soit tout au long des deux premiers semestres, soit de manière ponctuelle dans le cadre d'une préparation aux examens (révision-correction, examens blancs). Ils s'organisent soit sous forme de tutorats

dispensés par des étudiants de master ou de doctorat, soit sous forme de TD de soutien encadrés par les enseignants.

La réduction de la taille des groupes, qu'il s'agisse de la suppression de cours magistraux ou du dédoublement de TD, reste encore une démarche minoritaire, voire marginale. Si son utilité n'est pas contestée globalement, sa mise en place fait encore l'objet, selon les interlocuteurs rencontrés par la mission, de plusieurs obstacles :

- des obstacles d'ordre budgétaire : les budgets sont souvent jugés insuffisants pour déclencher des modifications structurelles profondes dans l'organisation des enseignements et, singulièrement la diminution, voire la suppression, des cours magistraux et leur remplacement par des groupes plus restreints, les conséquences des aménagements étant d'ampleur différente selon la taille de l'université et des formations dispensées (droit vs sciences par exemple) ;
- des obstacles d'ordre humain : au-delà des questions financières, la disponibilité d'une ressource intellectuelle suffisante et mobilisable a été posée ;
- des obstacles d'ordre immobilier : les salles ou les équipements culturels et sportifs ne sont pas toujours disponibles pour permettre une augmentation du nombre des groupes. Si l'argument est parfois recevable, notamment en STAPS, il est vrai aussi que la concentration des demandes de créneaux d'enseignement sur des périodes identiques n'est pas de nature à faciliter la solution de ces questions immobilières.

Enfin, s'agissant toujours de la question de la taille des groupes, un certain nombre de remarques ont été portées à l'attention de la mission. Les plus couramment citées sont :

- les remarques d'ordre démographique : la diminution des effectifs dans certaines licences rend parfois moins aiguë la question de la taille des groupes. Soit cette baisse est structurelle et donc intégrée dans les modalités d'enseignement, soit elle apparaît de manière chronique au fur et à mesure de l'avancée du semestre et donc des abandons d'étudiants. La démographie des cours magistraux ou des TD devient rapidement tout à fait supportable.
- les remarques d'ordre pédagogique : le cours magistral continue d'avoir ses disciples tant chez les étudiants que chez les enseignants. Pour certains, il reste le symbole de l'université, le rite initiatique, le véritable signe de la rupture avec les « années lycée ». Il constitue un passage obligé vers l'autonomie de l'étudiant. A condition d'avoir des professeurs compétents « qui ne récitent pas leurs livres ou leurs photocopiés », le cours magistral est une plus-value intellectuelle nouvelle et forte pour l'étudiant. Enfin, pour les enseignants, le cours magistral est aussi un moyen de marquer une frontière statutaire entre professeur, maître de conférences ou simple chargé de TD.

Pour autant, et même si cela reste minoritaire, chaque université auditée présente plusieurs expériences intéressantes de réduction de taille des groupes (CM, TD, TP). A cet égard, le PRL a permis de pérenniser des initiatives antérieures, d'en augmenter le nombre ou d'en initier pour la première fois.

L'université de la Rochelle a ainsi fait passer ses effectifs de TD de 40 à 24 étudiants grâce au PRL. A Aix-Marseille 2, le département de biologie a réorganisé les TP pour que chaque étudiant dispose de la place et du matériel pour réaliser seul les expériences (augmentation des heures enseignants et achat de matériel sur les crédits du PRL).

Les UFR de sciences et de STAPS sont en général pionnières dans cette démarche, mais on pourra aussi recenser de telles innovations dans d'autres UFR. Même certaines UFR de droit et de sciences économiques, longtemps réticentes à s'engager dans les réductions d'effectifs de groupes, présentent aujourd'hui un bilan encourageant dans ce domaine (Pau-Bayonne, Rouen, Amiens).

Plusieurs UFR de sciences mais aussi de lettres ont par exemple décidé de supprimer les cours magistraux et de les remplacer par des TD dédoublés, voire détriplés, dans certains cas même par des cours TD (Caen). Cette dernière solution permet de conjuguer devant un auditoire plus restreint leçons et échanges pratiques avec les étudiants et ainsi de remédier aux difficultés rencontrées par ces derniers pour assimiler les cours en amphithéâtre. L'UFR de droit de Rouen, qui révélait un volume de 70 % de cours magistraux, a aussi décidé d'en diminuer le nombre pour augmenter celui des TD. Celle d'Amiens a, pour sa part, dédoublé les cours magistraux de droit civil et de droit constitutionnel.

L'UFR STAPS d'Aix-Marseille 2 a aussi décidé d'associer systématiquement des TD aux cours magistraux.

1.3. Le PRL a permis d'accentuer la montée en puissance de la pluridisciplinarité et de la spécialisation progressive dans les maquettes

La spécialisation très précoce des mentions de licence et leur centrage excessif sur les connaissances ont été reconnus comme des causes principales d'échec en licence et ont fait très tôt l'objet d'importants débats. C'est pourquoi, dès les contrats quadriennaux et les maquettes 2008, plusieurs universités s'étaient déjà efforcées d'introduire plus de pluridisciplinarité dans les maquettes de L1.

Le PRL a favorisé cette évolution et a permis d'accentuer l'entrée par les compétences grâce aux enseignements méthodologiques, à celui des langues et de l'informatique, à l'aide à la professionnalisation. Si cette évolution prend encore un caractère très majoritairement optionnel dans les établissements audités, les témoignages recueillis concernant la préparation des nouvelles maquettes semble augurer une consolidation de ces licences pluridisciplinaires, plus progressives et plus ouvertes sur les compétences. Il faudra observer leur caractère obligatoire ou optionnel et veiller en parallèle à la qualité des mécanismes de réorientation et, notamment, à l'information orale et écrite sur les passerelles.

Malgré la taille plus réduite de sa population étudiante et de son offre de formation, les maquettes S1 et S2 de l'université d'Avignon pour la rentrée 2010-2011 constituent une référence intéressante : 1/3 de modules transversaux consacrés à l'informatique, aux langues et à la formation documentaire ; 1/3 de matières transversales au domaine de l'UFR ; 1/3 de

disciplinaire spécifique à la mention. En S1 et S2, chaque étudiant de l'université disposera donc d'un tronc commun d'1/3 des heures portant sur les compétences, chaque étudiant d'une UFR de 2/3 des heures : compétence + pluridisciplinarité. Dans la maquette précédente, l'offre strictement disciplinaire constituait 80 % des heures.

Dans le même esprit, l'UFR de sciences de l'université de Nice proposera elle aussi en 2012 un tronc commun scientifique intégral en L1. Un étudiant de L1 qui choisit physique, électronique, mathématiques ou informatique aura en 2012 une même première année. On notera qu'une expérience proche testée à Pau a été, elle, abandonnée.

Ce tronc commun peut présenter des formes diverses. Les maquettes avec majeure - majeure complémentaire obligatoire - mineure obligatoire se développent comme à Pau ou à Lyon 2. Par exemple, droit + économie en majeure complémentaire + droit, lettres, langues en mineure.

Cette spécialisation progressive se retrouve de plus en plus dans l'évolution des maquettes actuelles, à travers des UE de sensibilisation disciplinaire, de méthodologie ou de professionnalisation et le plus souvent sous des formes optionnelles. A Aix-Marseille 2 par exemple, toutes les composantes ont systématisé la préparation aux certifications informatiques et linguistiques et réfléchissent même à introduire une certification en environnement de l'entreprise (C2E). Autre exemple à Nice, pour apprécier les efforts de certains en offre de formation : vingt UE ont été mises en place en anglais, italien et espagnol et douze UEL¹ en lecture de nouvelles anglophones et hispanophones, une UE pour le C2I, une UE de professionnalisation, une UE BAIP (bureau d'aide à l'insertion professionnelle).

Parmi les évolutions les plus présentes, on notera :

- les modules de PPP (projet professionnel personnel),
- les modules de langue avec pour objectif les certifications CLES,
- les modules de méthodologie de travail universitaire,
- les modules linguistiques,
- les modules informatiques et bureautiques conduisant au C2I.

Sans ignorer la difficulté des arbitrages pour la répartition des heures et les tenaces traditions disciplinaires, on peut raisonnablement penser que les offres de formation des prochains contrats quadriennaux devraient maintenant structurer plus solidement cette ouverture disciplinaire, méthodologique et préprofessionnalisante et lui donner un caractère contraignant plus marqué. Il faudra à cet instant savoir observer avec attention non seulement les maquettes de L1 mais aussi de L2 et L3 afin de s'assurer de la juste progressivité des parcours.

On notera un débat toujours vif au sein des universités visitées sur les avantages et inconvénients des spécialisations précoces ou tardives. Les étudiants les mieux intégrés sont souvent désireux de s'inscrire rapidement dans une spécialité et ne vivent pas toujours

¹ Unité d'enseignement libre

positivement l'obligation d'obtenir des crédits dans d'autres disciplines. Les étudiants en difficultés, issus souvent de milieux plus modestes, apprécient au contraire un encadrement renforcé et voient leurs revendications relayées par les organisations étudiantes. Les maquettes de 2012 recherchent toutes un point d'équilibre, des « ruptures progressives » entre autonomie et « secondarisation » de la licence.

Il est en tous cas acquis que cette spécialisation progressive constitue un atout important dans les processus de réorientation. Les passerelles qui font l'objet dans plusieurs UFR de guides pratiques à destination des étudiants devraient en être facilitées.

2. Les modes d'évaluation des étudiants sont en évolution

2.1. L'évaluation à l'entrée de la 1^{ère} année est inégalement prise en compte

Comment exiger des universités, et de leurs enseignants, qu'elles imaginent des dispositifs pour lutter contre l'échec sans une action nationale forte sur les facteurs exogènes ? L'image de l'université (ultime voie de repli quand on n'a rien pu trouver d'autre avant) et le paradoxe qui veut qu'il est inadmissible qu'on sélectionne à l'entrée à l'université alors que les bacheliers (ou leur famille ?) privilégient les voies sélectives (IUT pour les bacs scientifiques, par exemple) font peser sur l'université des responsabilités importantes. En dehors de ces interrogations de fond, la question qui se pose actuellement aux universités est celle du repérage en amont des étudiants à besoin particulier.

L'évaluation à l'entrée de l'université connaît quelques faveurs ponctuelles : La Rochelle, Sciences - Rouen, STAPS Aix-Marseille 2).

Cette évaluation précoce permettant de mettre en place des cours de soutien ou de remédiation est cependant parfois accueillie défavorablement par les étudiants qui acceptent difficilement d'être à nouveau « jugés » voire « stigmatisés » alors qu'ils sont titulaires du baccalauréat.

Par ailleurs, dans une université, l'arrivée tardive en début d'année universitaire d'étudiants qui se sont vu refuser l'accès à une filière sélective (IUT ou BTS), ne permet pas de rendre opérationnelle toute forme de remédiation qui pourrait être mise en place dès la rentrée. Ce sont pourtant ces étudiants-là qui sont susceptibles d'en avoir besoin (Lyon 2). En outre, cet afflux engendre des problèmes d'organisation.

2.2. Le développement marqué du contrôle continu des connaissances pourrait devenir le point d'appui des dispositifs de soutien

2.2.1. *La volonté politique est avérée*

Selon les universités, la mise en place du contrôle continu procède d'une volonté politique forte, portée par le niveau central (Pau, Rouen, Avignon, La Rochelle, Aix-Marseille 2), ou d'incitations plus ou moins appuyées (Paris 1, Nice).

On observe cependant que la pratique et/ou la réflexion sur l'approfondissement du contrôle continu existaient le plus souvent avant la mise en place du PRL et que cette pratique est considérée globalement comme un facteur de réussite pour les étudiants.

Une seule université (Lyon 2) déclare clairement n'avoir pas modifié ses pratiques d'évaluation à la faveur du PRL.

Majoritairement, le PRL a pris le relais de dispositifs existants, financés parfois avec l'aide de collectivités locales (conseil régional à Rouen), en les dynamisant

2.2.2. *Mais la mise en œuvre est inégalement aboutie*

A l'exception notable de l'université d'Avignon, et même dans les universités qui affichent un volontarisme en la matière, le contrôle continu n'est pas encore généralisé. Certaines universités annoncent pourtant une volonté de généralisation (parfois hors publics particuliers : sportifs de haut niveau, salariés). C'est le cas de Rouen qui avance des objectifs précis (100 % en S1 et 70 % en S2), Avignon, Aix-Marseille 2, Caen. Toutes les composantes ne sont pas également prêtes à se lancer dans cette organisation : les UFR de droit font fréquemment preuve de réticences à l'égard du contrôle continu (Rouen, La Rochelle, Nice), eu égard, en particulier, au grand nombre d'étudiants et à la masse de travail que l'organisation² des épreuves sous-tend (convocations, réservations de salles, surveillance, corrections des copies, etc. sans compter le préjudice subi par les étudiants qui se voient privés d'une partie des cours puisque les heures sont occupées par le contrôle).

D'autres hésitent manifestement à imposer la formule à leurs composantes, lesquelles peuvent, selon les cas, ou bien produire une première note de S1 dès la fin de quatre semaines (Nice en sciences), ou pour d'autres à l'issue du S1 (Nice en droit).

Le contrôle continu peut prendre des formes diverses, selon la nature des enseignements : mini-rapports et bibliographies commentées à Rouen, mémoires et expérimentations à Nice, QCM à Aix-Marseille 2, notes de participation à Pau.

Souvent, le contrôle continu est couplé à un examen terminal (Pau, Caen). Enfin, on peut observer des modulations du contrôle continu, celui-ci pouvant être réservé aux disciplines « cœur de formation », les autres continuant alors de relever d'un contrôle terminal (Rouen).

² C'est la raison qui a permis à l'UAPV d'imposer la mise en place du contrôle continu en accordant 10 % de crédits supplémentaires aux UE (cf. 1.1)

Par ailleurs, le contrôle continu peut s'accompagner de la mise en place de séries de tests ou d'examens blancs, ce qu'a fait l'université d'Amiens depuis la rentrée 2008-2009.

2.2.3. *La réflexion sur le contrôle continu s'appuie sur des observations contrastées*

Parmi les avantages associés au contrôle continu, sont principalement cités :

- le repérage précoce des décrocheurs (Avignon, Caen et Pau, « dès la 5^{ème} semaine ») ;
- la garantie d'un travail étudiant plus régulier (Caen) ;
- la meilleure prise en charge de sa formation par l'étudiant (Rouen) ;
- le moyen de diminuer l'absentéisme (Avignon, Aix-Marseille 2, Pau, Caen, Rouen).

Bien que plus rares, les critiques exprimées à l'égard du contrôle continu sont de plusieurs ordres :

- un argument financier : le manque de moyens humains pour assurer la logistique des contrôles qui se multiplie (Rouen-droit) ;
- un argument « culturel » : l'attachement à l'examen terminal (Pau) pour son caractère plus « objectif » (Rouen - droit) que le contrôle continu ;
- deux arguments pédagogiques :
 - certains étudiants « lèveraient le pied » après une bonne note à un partiel. Ainsi, pour cette raison, certaines UFR (à Aix-Marseille 2, à Rouen) ne transmettraient les notes qu'à la fin de l'année ;
 - à l'inverse, la pression mise sur les étudiants est continue et ils sont sans arrêt en train de réviser ;
- les mécanismes de compensation entre semestres semblent parfois difficiles à mettre en œuvre, ce qui peut être mal vécu par les étudiants (Avignon).

La mise en œuvre du contrôle continu est souvent vue comme un moyen de traitement du problème des décrocheurs puisqu'il permet de faire un constat objectif sur les résultats de l'étudiant. Il renforce alors les éléments observés lors du repérage, et permettra la mise en place d'un entretien qui peut se faire avec l'enseignant-référent quand il existe (Nice, Rouen, Pau).

2.2.4. *Le contrôle continu entraîne des conséquences diverses sur l'organisation*

Le contrôle continu est parfois cité comme une charge de travail supplémentaire pour l'enseignant, et une charge financière pour l'UFR, à cause des coûts associés aux surveillances et/ou aux corrections rémunérées (Avignon).

A l'inverse, le contrôle continu peut entraîner l'allègement de la charge du service central de la scolarité qui organisait les examens et conduire à une éventuelle réorganisation (Avignon).

Même en l'absence de contrôle continu, les universités s'interrogent sur les dates de deuxième session.

D'une façon générale, les universités souhaitent rapprocher les sessions d'examen en les séparant par une période de tutorat révision et en déplaçant celle de septembre à la veille de l'été.

Ce déplacement (ou projet de déplacement) avant l'été de la seconde session (La Rochelle, Paris 1, Pau, Rouen) est considéré comme un facteur de lutte contre l'absentéisme et le décrochage.

2.3. Les réorientations demeurent faibles

Les réorientations demeurent partout très marginales (par exemple : 50 à Rouen, 190 à Paris 1) malgré les dispositifs mis en œuvre : ateliers de réorientation, entretiens, et la mise en place de la pluridisciplinarité qui est considérée comme un élément favorisant.

Il existe fréquemment des dispositifs entre les IUT et UFR scientifiques, sans qu'il soit possible à ce stade de la mission, ni d'en préciser précisément la portée, jugée cependant faible (La Rochelle, Paris 13, Pau), ni d'en apprécier l'organisation. Dans certaines universités une réorientation peut être proposée dans le cadre d'un « semestre-rebond » prévoyant une mise à niveau (Nice). La question des réorientations vers les BTS est parfois traitée avec le rectorat (Rouen) ou les lycées (Avignon), mais elles ne portent en tout état de cause que sur un très petit nombre d'étudiants.

Pourtant, des dispositifs existent dans la plupart des universités : ateliers de réorientation, entretiens. La mise en place de la pluridisciplinarité est aussi considérée comme un élément favorisant.

De façon générale, les réorientations ne reposent pas sur des données chiffrées fiables et, malgré le caractère nécessaire qui leur est reconnu, leur volume reste très faible.

2.4. L'assiduité reste une question récurrente

La question de l'assiduité des étudiants est une question sensible. La définition de l'assiduité mériterait d'être clairement précisée : obligation juridique d'une part, elle ne concerne que la présence à la première heure des examens³, contrainte morale, d'autre part, elle touche au suivi effectif des heures de cours, auquel peut pallier l'utilisation de l'ENT. Il semble difficilement envisageable, dans certaines filières (du point de vue culturel, pour les unes, du point de vue matériel pour d'autres) de vérifier la présence des étudiants aux cours magistraux. Pour d'autres en revanche⁴, en particulier celles qui sont proches de la formation professionnelle, l'obligation d'émargement des présents ne souffre aucune dérogation. Les universités se positionnent différemment par rapport à ces obligations, et au sein des

³ C'est cette disposition qui conditionne l'attribution des bourses par les CROUS.

⁴ Qui savent par ailleurs bien prendre en compte les obligations des étudiants salariés.

universités, le comportement et les exigences des responsables de composantes et des enseignants ne sont pas identiques.

Cette question est donc traitée diversement au sein même des universités. Là où elle fait l'objet d'un contrôle strict (Pau-sciences), on constate un impact positif sur le taux d'échec des étudiants. Selon un avis unanime, le contrôle continu a un effet favorable sur l'assiduité.

Certaines universités (La Rochelle) s'interrogent sur la légalité du contrôle d'assiduité pour les dispositifs spécifiques de soutien et de réorientation. On constate également que les enseignements non évalués sont moins suivis et que les étudiants n'échappent pas à une attitude de consommateurs de crédits ECTS. L'UFR de psychologie de Lyon 2 avait ainsi prévu, en 2009, 22 groupes d'aide, or seuls 9 ont finalement fonctionné. De même, en 2008, dans la même université, l'action de soutien en expression écrite qui était qualifiée « d'obligatoire non validée » n'a attiré que peu d'étudiants.

2.5. Eléments de conclusion

Certaines constantes peuvent être dégagées des entretiens :

- l'intérêt du contrôle continu est très majoritairement perçu et reconnu, et cette pratique connaissait souvent un début de mise en œuvre avant le PRL, lequel lui a donné une impulsion incontestable ;
- les étudiants sont favorables au développement du contrôle continu, tout en demandant qu'une attention particulière soit portée aux salariés ;
- la mise en œuvre du contrôle continu est très inégale au sein même des universités, voire des UFR, et plus développée quand il existe un pilotage central de cette question, et *a fortiori* quand elle relève d'un axe stratégique ;
- les formations scientifiques et STAPS sont généralement plus volontaires pour le contrôle continu que ne le sont les SHS et surtout le droit ;
- la réorientation est généralement marginale, malgré l'existence de dispositifs nombreux mais peu lisibles ;
- quand ils existent, les dispositifs de remédiation sont très généralement peu fréquentés quand la présence y est facultative et ne donnent pas lieu à l'attribution de crédits ECTS ou bonus ;
- la question du contrôle de l'assiduité est fréquemment posée dans le cadre de l'évaluation, y compris par les étudiants ;
- l'existence dans chaque université d'une charte qui, comme à Pau, offrirait un cadre aux procédures d'évaluation des étudiants et relèverait les bonnes pratiques semble nécessaire.

3. Le pilotage, la gestion et l'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisé (tutorat, enseignant-référent) et leur articulation avec l'aménagement de l'année universitaire restent inégaux

3.1. L'enseignant-référent (E/R) est au cœur de nombreux dispositifs

Le principal dispositif d'accompagnement personnalisé est l'enseignant-référent, dont la mise en place correspond souvent à une mini « révolution culturelle ». A l'exception de Lyon 2, toutes les universités de l'échantillon ont mis en place ce dispositif, de façon plus ou moins aboutie.

L'enseignant-référent s'adresse prioritairement aux étudiants de L1, mais la volonté de l'étendre aux L2 et L3 s'est parfois exprimée (Avignon, La Rochelle, Pau, Rouen). Le dispositif repose exclusivement sur le volontariat des enseignants, lesquels ne sont qu'exceptionnellement des professeurs d'université.

Les composantes ne s'engagent pas avec la même vigueur dans cette mise en place et l'investissement de l'enseignant-référent est très variable, allant du simple courriel (sans relance en cas de défaillance de l'étudiant), à des relances et communications téléphoniques.

On distingue donc deux attitudes : active quand l'E/R réagit à des absences ou des mauvais résultats, plus passive quand l'E/R se contente de rester à disposition des étudiants dont il est le référent.

Les enseignants-référents peuvent encadrer un nombre d'étudiants très variable, principalement issus de L1 : 10 à Amiens, 20 à Paris 13, 30 à Avignon, 40 à Caen.

En fonction du nombre d'E/R disponible, les étudiants concernés peuvent être ou volontaires, ou « sélectionnés » (Paris 13), ou « repérés » (Avignon, Pau).

Le rôle des E/R peut dépasser le domaine pédagogique et concerner l'assistance aux étudiants au sens général (aiguillage vers les services universitaires d'information et d'orientation, les services sociaux, etc.).

3.1.1. *Les atouts de l'enseignant-référent*

Malgré les critiques parfois vives, le dispositif d'enseignant-référent est largement plébiscité, en ce qu'il transforme et enrichit le lien enseignant/enseigné là où les entretiens individuels fonctionnent effectivement.

Comme pour le contrôle continu, sa contribution à la diminution du décrochage et plus largement à la réussite des étudiants est généralement souligné, même si la quantification du phénomène est réputée très difficile.

3.1.2. Les critiques adressées au dispositif

Elles sont au nombre de trois :

- la « secondarisation » du supérieur : certains enseignants-chercheurs dénonçant la surcharge croissante de travail, l'absence de formation à cette tâche, et la contradiction à vouloir tout à la fois « des futurs prix Nobel, des gestionnaires avisés et des soutiens pédagogiques enflammés » ;
- la pénalisation supplémentaire des UFR faiblement encadrées (AES à Paris 13, droit à Rouen) qui se déclarent à court de ressources humaines ;
- le caractère facultatif du dispositif génère un absentéisme important au point où certaines universités envisagent de délivrer une note de participation aux entretiens qui entrerait dans la note globale (Paris 13).

3.2. Les entretiens individuels

Ils sont le plus souvent conduits par l'enseignant-référent, lequel convoque l'étudiant. Souvent facultatifs (La Rochelle), ou conjuguant facultatif et obligatoire selon la composante (Aix-Marseille 2, Rouen, Avignon), ils rencontrent un succès variable qui semble corrélé à l'obligation ou non de s'y présenter.

Le nombre d'entretiens annuels programmés ou non est variable : quatre à Paris 13 (hors AES), trois à Rouen, ils n'excèdent qu'exceptionnellement deux par semestre.

3.3. Le pilotage du dispositif est encore, le plus souvent, hésitant

Le dispositif a généralement été initié par le CEVU (Amiens, Caen, Nice) sous la forme d'appels à projets. Chaque UFR dispose donc d'une marge d'initiative pour sa mise en place et le taux de réponse à l'appel à projets est généralement élevé, sauf pour le droit.

Au plan pédagogique, il est, selon les cas, coordonné par l'équipe pédagogique (Pau) mais plus généralement piloté par l'E/R lui-même, lequel ne dispose que rarement (Rouen) d'une charte ou *a minima* d'un guide.

Au plan administratif, toutes les situations se retrouvent : absence de suivi (Paris 1), ou pilotage serré par une structure dédiée (La Rochelle par la Maison de la Réussite, Paris 13 par le CEVU, Pau par une cellule qualité de l'Observatoire de la vie étudiante pour les actions relevant de 10 % du PRL).

3.4. Le tutorat étudiant se généralise mais est insuffisamment sollicité

Le recours à des tuteurs étudiants est largement répandu mais peu ou pas mesuré. Ces derniers sont sollicités pour plusieurs types de fonctions :

- accueil des nouveaux étudiants : la contribution des étudiants y est plébiscitée et le dispositif peut déboucher sur du parrainage (Aix-Marseille 2) ;

- tutorat direct (Nice de 15 étudiants/tuteur en sciences à 70 en médecine) ;
- encadrement de TP/TD ;
- surveillance des examens dans le cadre du contrôle continu et de la correction des copies (Avignon).

3.5. Le projet personnel de l'étudiant connaît un faible essor

Le PPE ou PPP (projet personnel et professionnel) est moins cité au nombre des dispositifs d'encadrement personnalisé et il a parfois été mis en place avant le PRL (Caen, Paris 13). A Nice, c'est le directeur des études qui encadre cette action.

3.6. Les indicateurs de suivi sont le plus souvent très marginaux

L'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisé est globalement défailante. Les universités mettent en avant les causes de l'échec en licence, à la fois multifactorielles et partiellement extérieures à l'université (situation socio-économique de l'étudiant, salariat, conditions de logement, inscription en attente d'un concours, etc.), mais ces différents points ne reposent pas sur des évaluations précises et des données chiffrées.

Les universités sont donc réduites à mesurer les résultats *ex post* via les taux de présence et de succès aux examens, sans être en mesure d'apprécier le poids relatif de chaque mesure de lutte contre l'échec, sinon par le « ressenti » des enseignants, voire des étudiants. Dans ces conditions, seule une mesure de ces indicateurs sur plusieurs années apparaît significative aux universités à condition d'arrêter les concepts retenus pour effectuer cette mesure.

Cette réelle difficulté n'empêche pas la fixation d'objectifs (principalement taux de succès du L en trois et quatre ans, taux de passage L1 vers L2). Le contrôle continu permet par ailleurs d'affiner ce suivi par des mesures en cours d'année.

3.7. Le PRL n'a généralement pas entraîné l'aménagement de l'année universitaire

Contrairement au contrôle continu qui a parfois entraîné le réaménagement de l'année universitaire dans certaines universités, les dispositifs d'encadrement personnalisé n'ont pas eu d'impact sur l'organisation générale de l'année.

Très généralement, les semestres sont de quatorze semaines mais, comme indiqué *supra*, l'université Lyon 2 a récemment, pour toutes les formations et tous les niveaux, ramené le semestre de quatorze à douze semaines sans changement du volume global d'enseignement pour laisser du temps aux enseignants-chercheurs pour la recherche, ce qui entraîne une contraction des cours sur un nombre réduit de semaines.

3.8. Une très faible participation des CROUS au PRL

La plupart des universités déclarent ne pas avoir travaillé avec le CROUS à la construction de leur PRL, limitant apparemment leur réflexion aux aspects strictement pédagogiques de la réussite. Certains interlocuteurs ont cependant reconnu qu'il s'agissait d'une lacune.

Apparemment seule de l'échantillon, l'université de Caen est liée au CROUS par une convention qui relève de la réussite en licence et concerne le signalement des difficultés sociales et l'accès au wifi dans les logements étudiants. Aucune évaluation n'a été fournie.

Enfin, les bourses étant attribuées sous condition de présence, il a été mentionné que le contrôle continu permettait de déceler plus facilement les étudiants fantômes.

3.9. Eléments de conclusion

Pierre angulaire des dispositifs d'accompagnement personnalisé, le système de l'enseignant-référent présente notamment les caractéristiques suivantes :

- il est plébiscité dans le discours des étudiants mais en réalité largement boudé par eux ;
- il est mis en œuvre selon des modalités très variables, au sein d'une même université, et repose sur le volontariat des enseignants ;
- il est majoritairement considéré comme utile par les enseignants mais la quantification du service rendu est actuellement irréaliste ;
- il n'est pas valorisé à la hauteur de l'engagement réel et/ou souhaitable, au point qu'a pu être évoqué le principe d'une « prime d'excellence pédagogique », pendant de la prime d'excellence scientifique (La Rochelle).

Les autres dispositifs personnalisés contribuant à la réussite en licence sont notamment :

- le tutorat étudiant qui revêt des formes variables (accueil, aide pédagogique, prise en charge TP/TD), voire pallie l'absence d'enseignants-référents (Rouen en droit) ;
- le PPE ou PPP, peu mentionné car, quand il existe, il est souvent intégré aux maquettes (Paris 13) ;
- le dispositif d'orientation active, qui est également peu mentionné bien que participant à la réussite en licence par l'amélioration de l'orientation des lycéens ;
- les cours de soutien et de remédiation, souvent boudés car facultatifs et ne donnant pas lieu à délivrance d'ECTS ;
- la mise en place **quasi généralisée** de formations transversales professionnalisantes (informatique, anglais...) et les certifications associées accessibles ;
- la mise à disposition de cours vidéo sur l'Intranet de l'université et plus généralement l'aide apportée par un Intranet riche et accessible.

4. L'usage des systèmes d'information à disposition des étudiants a été renforcé grâce aux crédits du PRL mais une nouvelle fracture numérique risque d'apparaître

4.1. Si les ENT se sont aujourd'hui déployés dans tous les établissements, leur utilisation reste très disparate, en particulier en matière d'offres pédagogiques en ligne

Dans les universités évaluées, la mise en place et le développement de l'ENT est considéré comme stratégique pour la réussite en licence. L'ENT, portail de services, propose des services administratifs, pédagogiques et documentaires qui le rendent de plus en plus incontournable. La gamme des outils pédagogiques numériques s'est accrue et, même s'ils concernent l'ensemble des étudiants, ils constituent une aide importante aux étudiants en difficultés comme aux étudiants devant faire face à des problèmes d'organisation (étudiants salariés, handicapés, étrangers, sportifs de haut niveau...). Ils permettent de compenser les prises de note insuffisantes, de disposer d'exercices corrigés, de vérifier l'emploi du temps sans risque d'erreur, de trouver des conseils pour les entretiens de recrutement, les lettres de motivation, etc. Si les ENT étaient souvent antérieurs au lancement du PRL, les crédits du plan ont été utilisés pour améliorer les dispositifs en cours (achats de bases de données, QCM ou d'Ipad comme à Nice, ressources documentaires numériques à Pau) ou en faciliter l'accès (équipements de salles en libre-service, achat d'ordinateurs).

Les services proposés aux étudiants dans le cadre des ENT sont les suivants :

- **une messagerie** : le code d'accès et le mode d'emploi sont en général transmis à l'étudiant à l'occasion de la prérentrée. L'accès est sécurisé, nomade, facilité notamment par le développement du wifi dans les espaces universitaires et les CROUS. L'utilisation de cette messagerie est variable, d'une part à cause de la multitude d'adresses déjà utilisées par les étudiants, d'autre part en raison d'un usage trop intensif ou à l'inverse trop exceptionnel de la messagerie par les enseignants ou les équipes administratives. Dans certains cas, un flux très intensif de messages via des listes de diffusion finit par tuer l'information et donc l'usage ; dans d'autres cas, l'usage est trop faible et l'étudiant finit par revenir à une information « papier » ou un usage hors plateforme officielle. Les messageries sont néanmoins très utilisées par les services de scolarité et par les enseignants référents dans le cadre du PRL pour contacter les étudiants, proposer des rendez-vous, transmettre des documents ;
- **un accès aux ressources documentaires** des services centraux de documentation : accès nomade aux catalogues (Rouen, Pau), ouvrages numériques à télécharger gratuitement mais pour des durées déterminées (Pau), annales d'examens, mémentos ;
- **un accès à son dossier administratif** par l'étudiant ;

- **une plateforme collaborative** type Moodle, Jalon, Inès ou Dokeos (ou espaces pédagogiques interactifs, ou web forums). Ces outils doivent permettre aux enseignants d'enrichir leur enseignement présentiel. Ils peuvent y déposer des cours, des plans de cours, des supports de cours comme des bibliographies ou des textes choisis, des annales d'examens, des corrigés, des vidéos, qui peuvent ensuite être téléchargés (*podcast*) par les étudiants (La Rochelle), des web conférences. Dans certains cas, des évaluations en ligne sont pratiquées, accompagnées de corrections ou autocorrections. Les emplois du temps en ligne sont très inégalement présents.

Des plateformes « sauvages » ont parfois été rencontrées. Des enseignants préfèrent des pages personnelles, des blogs, des espaces disciplinaires spécifiques (bio interactif à Aix Marseille 2) qui, selon certains, assureraient mieux le dialogue avec les étudiants. Plusieurs responsables informatiques s'emploient donc à encourager les migrations de ces sites vers l'ENT officiel (plaquettes, sensibilisation, formation, labellisation...). L'université d'Amiens a même envisagé de rémunérer en partie l'enseignant qui développerait ses cours en ligne.

On note un usage encore extrêmement disparate des espaces collaboratifs par les enseignants et donc en conséquence par les étudiants. L'offre crée sa propre demande et en l'espèce les ambitions de développement se heurtent encore à d'importants blocages culturels chez certaines générations d'enseignants. Les questions de propriété intellectuelle sont aussi soulevées, les enseignants s'inquiétant de l'usage qui pourrait être fait de leurs cours par les étudiants. Les situations les plus extrêmes ont donc été rencontrées au cours des audits, d'une université à l'autre mais surtout d'une UFR à l'autre. On pourra regretter aussi que les politiques de soutien aux étudiants n'aient pas encore su profiter des ressources numériques disponibles. Les actions de soutien sont encore essentiellement basées sur du présentiel, même si Paris 1 a pour projet de développer le tutorat en ligne.

Plusieurs types d'actions sont largement développés pour faire face à ces obstacles et favoriser l'usage des ressources numériques :

- des séquences de formation à disposition des enseignants pour faciliter leur utilisation des plates-formes collaboratives et, notamment, la production de ressources pédagogiques ;
- la désignation d'un enseignant-référent TIC, d'un tuteur TICE (Amiens, Paris 1) sur crédits du plan, d'animateurs TICE (Nice) ;
- des UE TIC optionnelles ou obligatoires pour les étudiants avec certification C2i (certificat informatique et internet). Ces certifications souvent développées grâce au PRL sont aussi proposées en ligne par plusieurs universités (plateforme d'autoformation). Il a été indiqué aux inspecteurs que l'obligation signalée par la DGESIP de mettre en place ces UE numériques n'avait pas été réellement contrôlée et donc moins respectée ;
- des dispositifs de labellisation des cours et supports de cours en ligne sont en train d'être développés à Nice ou Avignon et intéressent d'autres universités. Le label, qui espère développer la motivation des équipes pédagogiques, comporte trois niveaux d'usage possibles :

- enseignement présentiel associé aux TIC afin d'améliorer la qualité des enseignements, autoévaluation ;
- pédagogie active, continuité en ligne de l'enseignement par des échanges nombreux entre enseignants et étudiants, travaux à déposer en ligne ;
- enseignement à distance, vidéo. Les crédits PRL seront utilisés pour la formation et le matériel.

4.2. L'accès aux ressources numériques est garanti

En partie grâce au PRL, les universités visitées ont beaucoup investi pour permettre un accès égal aux ressources numériques. La couverture wifi s'est beaucoup améliorée, également d'ailleurs au sein des bâtiments des CROUS ; les salles en libre-service et les bornes de connexion sont en nombre suffisant et ont vu leurs horaires d'ouverture s'allonger, les systèmes de prêt ou de banques d'ordinateurs portables (sur critères sociaux à Amiens) sont des pratiques courantes.

S'il y a inégalité, elle ne réside donc plus aujourd'hui dans l'infrastructure et son accès mais dans la culture numérique de chaque UFR et dans celle de leurs enseignants, dans la différence qu'il y aura à la fin d'un cycle de licence entre un étudiant qui aura bénéficié de trois années de formation hybride appuyées sur un contenu numérique important, et ceux qui en seront restés à un enseignement classique, uniquement présentiel. L'enjeu pédagogique des prochaines années est très certainement dans cette question, surtout quand l'on sait qu'un étudiant sur deux travaille en parallèle à ses études et que le pourcentage « d'étudiants âgés », porté par le développement de la formation tout au long de la vie, ne cesse de croître dans toutes les universités du monde. L'attractivité internationale des universités françaises sera également largement conditionnée par l'existence de services numériques de haut niveau.

4.3. L'évaluation des enseignements pénètre progressivement la culture des établissements grâce aux questionnaires en ligne

Dans seulement deux universités de l'échantillon (La Rochelle et Caen), une culture de l'évaluation en ligne se met en place. L'ENT permet aux étudiants de renseigner un questionnaire d'évaluation des enseignements et même (La Rochelle) de participer à des forums.

Il reste encore beaucoup à progresser pour que cette culture diffuse dans l'ensemble des UFR.

5. L'utilisation des crédits engagés par l'Etat au titre du plan réussir en licence a modestement suivi la montée en charge des dispositifs

5.1. Une réelle difficulté à identifier les crédits PRL et à en assurer le suivi

Dans le cadre de leur budget global, l'ensemble des universités visitées ont éprouvé des difficultés à bien identifier les crédits accordés au titre du PRL. Il est vrai que la présentation a varié chaque année : de « dotation contractuelle » PRL en 2008 à dotation « masse salariale » en 2010 en passant par la « dotation de fonctionnement PRL » en 2009, à quoi il faut ajouter, dans le même temps, une profonde mutation du modèle de répartition de la DGF attribuée aux établissements. Certaines universités (Paris 13, Avignon) considèrent que le nouveau mode de répartition les défavorise et ont vu dans la dotation spécifique PRL un complément naturel leur permettant de faire face à leurs contraintes pédagogiques ou d'équilibrer leur dotation qui affichait une baisse. Dans deux universités, la crainte s'est également exprimée que la troisième version du modèle de répartition SYMPA fasse perdre toute traçabilité des crédits dédiés ou compensatoires.

Les dispositifs mis en place, le plus souvent à la suite d'appels à projet et dans le cadre d'un montant global de crédits fixé au niveau de l'université, ont communément donné lieu, après examen par le CEVU ou une instance ad hoc, à des attributions de crédits aux composantes engagées ou bien à des droits de tirage sur la base d'une somme globale. Certains dispositifs (accueil, démarche qualité, intégration de modules coûteux dans les maquettes), qui existaient déjà, ont ainsi pu être renforcés grâce à l'apport des crédits du PRL, qui sont venus en appui des moyens du contrat quadriennal et de ceux de l'université. Pour autant, rares sont les universités où le montant global des crédits attribués au titre du PRL a fait l'objet d'une communication, ce qui pourrait expliquer que certaines composantes, ignorant la nature de l'enveloppe totale, aient pu s'autocensurer.

Les équipes dirigeantes de la quasi-totalité des universités visitées n'ont pas fait le choix de mobiliser l'ensemble des crédits délégués pour les dispositifs à mettre en place au titre du PRL, ou par prudence, ou pour éviter le saupoudrage, ou en raison d'une analyse critique des projets, ou, encore, par volonté de réserver des crédits pour d'autres actions. Pour autant, les missions ont pu constater que le financement des différents dispositifs n'échappe pas, sur la base d'une répartition par incitation, le plus souvent, sans véritables objectifs avérés, au risque de saupoudrage.

La répartition a le plus souvent été adoptée par le CEVU sur la base d'unités de compte en heures TD pour les enseignants référents et les responsables pédagogiques, ou en prime de responsabilité pédagogique (PRP) et en heures complémentaires (HC).

Rares sont les universités à avoir mis en place un système de pilotage propre à suivre l'exécution au niveau central. Si les sommes allouées aux composantes, par intégration à leur budget ou par droit de tirage, sont clairement identifiées, en revanche, le repérage des

montants exécutés n'est possible dans le logiciel Nabuco que pour les dépenses hors masse salariale. Le passage à la paie à façon pour les universités ayant accédé aux RCE a nécessité pour les dépenses de personnel la création d'un compte financier unique dans Nabuco, empêchant ainsi un suivi par type de dépenses. En outre, l'outil GEISHA n'a pas été paramétré pour identifier les heures complémentaires et vacations correspondant aux actions du PRL.

Les services ont donc du mal à faire la part de ce qui est imputable au PRL, même dans le cadre d'un financement sur projet. Globalement, la traçabilité des crédits du PRL présente de graves lacunes en raison de réelles difficultés techniques, mais aussi d'un éclatement du financement entre plusieurs structures. A part une, l'ensemble des universités de l'échantillon confie ce suivi à la division de la scolarité et de la vie étudiante pour les crédits pédagogiques (actions de dédoublement, cours de soutien, colles, examens blancs d'entraînement, etc.), et à la DRH pour les crédits affectés à la rémunération des enseignants référents et des tuteurs (HC, PRP, vacations). Cette situation est souvent le résultat d'une insuffisante mobilisation des équipes dirigeantes qui n'ont pas mesuré l'intérêt de suivre la réalité de l'utilisation des crédits.

Pourtant une université (Rouen) a mis en place une traçabilité complète de l'utilisation des crédits grâce à la combinaison d'un suivi par CR (centre de responsabilité) dans Nabuco et d'un suivi par code dans Hélico, mais aussi grâce à l'étroite collaboration des services concernés. Les autres universités visitées ont néanmoins pour projet de développer des méthodologies visant à identifier les heures relevant du PRL. Ces difficultés à assurer un véritable suivi expliquent que les inspecteurs n'ont pas été en mesure de croiser les données issues des UFR et celles des services centraux.

Lorsque le suivi est laissé à l'initiative des UFR, celui-ci est, en l'absence de cadrage central, effectué de manière inégale. Sans doute, de même qu'il existe une fonction d'appui à la recherche, serait-il utile de créer pour les personnels administratifs une fonction d'appui à la pédagogie qui serait reconnue (profil de poste) et valorisée par des primes. Cette fonction viserait à consacrer un travail d'analyse de l'activité pédagogique en fonction des priorités que se donne la composante.

Avant même que soit effectivement mise en place une comptabilité analytique, l'exécution du budget de gestion devrait dans les universités permettre de suivre ces crédits afin d'en mesurer précisément leur destination. Il ne s'agit pas seulement de rendre compte de l'utilisation de subventions spécifiques d'un montant exceptionnel mais aussi, et surtout, de mesurer la charge représentée par les différents dispositifs en vue de leur pérennisation éventuelle dans le budget de l'université. Les crédits importants du PRL ont toute leur place dans le pilotage budgétaire de l'établissement.

5.2. Une utilisation multiforme principalement et logiquement axée sur les heures complémentaires

Les inspecteurs n'ont pas pu véritablement obtenir un bilan de l'utilisation des crédits et il ne leur a pas non plus été possible de procéder au rapprochement systématique entre les crédits délégués et leur consommation.

A part une université (La Rochelle), les inspecteurs ont cependant constaté que seule une partie des crédits du PRL avait fait l'objet d'une affectation dans les budgets prévisionnels, variable selon les universités, mais le plus souvent inférieure à 50 % de la dotation ministérielle.

Parmi ces crédits affectés, seule une partie a fait l'objet, au cours des années 2008 et 2009, d'un engagement, soit en raison de la faiblesse des demandes, soit en raison de la difficulté à définir une véritable politique en la matière. A part quelques universités qui reportent les crédits inutilisés sur l'année suivante, les autres en ont fait bénéficier, par un véritable effet d'aubaine, leur situation financière globale, voire plus particulièrement pour certaines, celle des services centraux.

Malgré l'absence de mesures précises effectuées par les universités visitées, il apparaît tout de même que l'utilisation d'une partie importante des crédits a concerné les dépenses de personnels – tant en HC qu'en vacations ou PRP – en raison de l'augmentation du nombre d'heures de cours ou de tutorat, de l'allongement et du renforcement de la période d'intégration. La règlementation rend cependant plus complexe (nombre d'heures plafonné) l'utilisation des PRP qui a été abandonnée par l'université de La Rochelle. Dans certains cas, les heures d'enseignant-référent sont incluses dans le service (Rouen, et Aix-Marseille 2 en partie).

Si l'essentiel des crédits a bien été utilisé pour financer des heures d'enseignement dans le cadre de dispositifs conçus pour améliorer la réussite en licence, les inspecteurs ont observé que d'autres dépenses de fonctionnement mais aussi d'investissement n'avaient que des liens indirects avec le PRL, tels la constitution des BAIP (bureau d'aide à l'insertion professionnelle), le financement des enquêtes d'insertion professionnelle, la création d'une banque de données d'offre de stages et d'emplois à destination de tous les étudiants, la création de filières anglophones, la mise en place de démarches qualité, voire la promotion de l'offre de formation dans le cadre d'un salon, ou, encore, le financement du coût de la majoration des heures TP dans le cadre de la revalorisation des carrières et du référentiel national d'équivalence horaire. Ces différentes initiatives auraient sans doute été prises en dehors du PRL ; dès lors, ces crédits ont manifestement constitué, là aussi, un effet d'aubaine que la quasi-totalité de l'échantillon des universités a su utiliser.

Les inspecteurs ont tenté de reconstituer le cheminement des crédits pour connaître la part mobilisée au bénéfice des étudiants en licence et, plus spécifiquement, pour les étudiants de première année, mais l'opération s'est révélée impossible.

Pour autant, à part une université de l'échantillon, il apparaît nettement que le taux de consommation des crédits du PRL est particulièrement peu élevé pour les objectifs assignés.

Parmi les explications qui peuvent être avancées : le choix de différer la mise en place d'un certain nombre d'actions non complètement finalisées, les difficultés liées au mouvement étudiant de 2009, une excessive prudence en matière d'information et d'engagement des crédits du PRL, une lente montée en charge et une organisation reposant sur les initiatives des composantes qui, pour certaines (droit), s'interrogent toujours sur l'utilité de tels dispositifs et, aussi, une faible adhésion de la part des étudiants dès lors que des crédits (ECTS) ne viennent pas valoriser leur présence et leur implication.

5.3. Des ratios d'utilisation faibles dans le cadre d'une montée en puissance des dispositifs imaginés

Les universités visitées éprouvent de grandes difficultés à rassembler des données financières relatives au PRL, même s'il est manifeste qu'elles ont fait le choix délibéré de ne pas affecter la totalité des crédits du PRL aux actions qui s'y rattachent.

En outre, si certaines composantes mentionnent le coût de prise en charge des groupes allégés de TD, d'autres ne déclarent rien, alors même que sont mis en place des tutorats et des professeurs référents

A part deux universités (La Rochelle et Rouen), aucun croisement des données émanant tant des services centraux que des composantes n'a été possible. Les ratios d'utilisation des crédits affectés au PRL, observés au moment des missions, présentent une forte hétérogénéité dans les universités visitées, même s'il faut tenir compte du décalage entre la réalisation des heures d'enseignement ou de tutorat et leur mise en paiement.

Sur les deux années 2008 et 2009, même si la première peut être considérée comme une phase de démarrage et la deuxième comme marquée par de fortes perturbations, ce sont, d'après les informations recueillies, entre 25 et 50 % du montant alloué par le ministère qui ont été dépensés au titre du PRL. Ainsi l'université d'Avignon n'a affecté pour les années 2008 et 2009 que 47 % des crédits obtenus au titre du PRL au budget prévisionnel ; au final 46,5 % ont été identifiés comme des dépenses au titre du PRL, ce qui représente 22 % des crédits alloués par le ministère. Les crédits restants font l'objet de reports ou sont utilisés à d'autres fins (surcoût des TP), ou viennent abonder, par effet d'aubaine, le budget général de l'université.

5.4. Un risque de difficulté de soutenabilité pour rendre pérennes les actions entreprises

La réussite du PRL se mesurera à la capacité des universités à rendre pérennes les dispositifs d'aide et de soutien aux étudiants de licence. Or, pour l'instant, très peu d'universités visitées ont mis en place un suivi du coût des différentes actions du PRL. Comment dans ces conditions peuvent-elles avoir une indication sur la charge financière réelle des différentes actions qui, à la fin du PRL, viendront peser sur leur budget de fonctionnement ? Si certaines dépenses d'investissement auraient de toute façon dû être réalisées (BAIP, développement d'outils informatiques) et ont été accélérées grâce au PRL, il restera pourtant à assurer la pérennité des dispositifs d'aide et de soutien aux étudiants.

Cette interrogation est actuellement réelle parmi les cadres administratifs mais peu partagée par les universitaires et responsables pédagogiques, qui insistent légitimement sur les actions menées, leur intérêt pour les étudiants en difficultés, mais qui ont du mal à placer leurs actions dans un contexte budgétaire et financier global.

Conclusion

En raison du contexte de contestation qui a marqué l'année 2009, le plan pour la réussite en licence a connu un lent démarrage. Sa mise en place au sein des universités a majoritairement fait l'objet d'un cadrage stratégique aléatoire et a reposé sur un appel à initiatives et à projets des composantes, assorti d'incitations financières. D'où une application inégale entre universités et au sein même des universités : faible en droit et plus développée en sciences, STAPS et SHS.

Les inspecteurs ont cependant observé une mise en mouvement, diverse, inégale, mais réelle sans qu'il soit pour autant possible, à ce stade, d'en mesurer les effets. Il est cependant avéré que, dans les universités qui avaient déjà engagé une démarche d'accompagnement et de soutien du cycle licence, le PRL a été un véritable aiguillon et a permis de conforter et d'amplifier les actions existantes. Les initiatives prises dans ce domaine mériteraient par ailleurs de faire l'objet d'un séminaire national permettant de diffuser les expériences et les bonnes pratiques.

Ces actions, voire ces tâtonnements, marquent une véritable volonté d'améliorer la réussite des étudiants en L1, même si cet objectif est loin de faire l'unanimité au sein des enseignants-chercheurs. Cela provient du fait que ce PRL suppose de faire évoluer le paradigme actuel en réagissant face à différentes formes de sélection.

Il est bien difficile de promouvoir un tel dispositif avec des enseignants-chercheurs peu motivés par ces aspects de la formation des étudiants en raison d'une évaluation professionnelle reposant sur la recherche et, aussi, avec des étudiants intéressés par les seules actions de soutien bénéficiant de crédits ECTS ou de bonus.

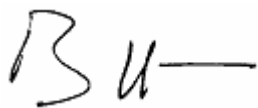
Même si, à part quelques universités et UFR, le PRL bénéficie d'une réelle acceptabilité sociale, il laisse entière, à ce stade, l'interrogation sur son efficacité.

Seule une politique des petits pas appuyée sur une véritable stratégie d'établissement et fondée sur une véritable volonté de cibler les étudiants qui rencontrent des difficultés est susceptible d'avoir des effets qui devraient s'appuyer sur des indicateurs fins et solides pour mesurer les effets et se fixer des objectifs.

La pérennité du dispositif du PRL, qui paradoxalement peut accentuer le risque d'une fracture entre les universités, voire entre les UFR, entre celles qui développent des dispositifs d'aide et de soutien et celles qui y renoncent, passe aussi, et en toute première urgence, par la capacité des universités à prendre le relais des crédits exceptionnels du plan sur leur propre budget.

Si la question du mode de pilotage national dans un contexte d'autonomie des universités prend une actualité particulière avec la mise en œuvre du PRL, les observations de l'IGAENR plaident pour l'établissement d'un bilan complet, à la fois pédagogique et financier, du dispositif qui conditionne l'attribution et la régulation des crédits prévus pour les prochaines années (2011 et 2012) de son application.

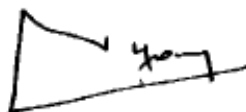
L'enjeu du PRL est tel que les universités doivent être incitées à maintenir et amplifier leur effort, car elles apporteront ainsi une contribution majeure à l'amélioration de la réussite des étudiants en licence qui conditionne l'atteinte de l'objectif national de porter 50 % d'une classe d'âge au niveau licence.

A handwritten signature consisting of the letters 'B' and 'U' followed by a horizontal line.

Bernard BÉTANT

A handwritten signature that appears to be 'M. Foucault' with a large, stylized flourish.

Marc FOUCAULT

A handwritten signature that appears to be 'C. Peyroux' with a stylized flourish.

Christian PEYROUX

Liste des annexes

Annexe 0 : Lettre de saisine

Annexe 1 : Inspecteurs généraux membres de la mission

Annexe 2 : Liste des universités visitées

Annexe 3 : Organisations étudiantes rencontrées

Annexe 0 : Lettre de saisine



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

La Ministre

CAB/BD/cl

Paris, le 22 AVR. 2010

I.G.A.E.N.R.	
date d'arrivée	23 AVR. 2010
Visa du Chef du Service	
à traiter par	
n°	514

Copie :
H.P.
N.R.

Cher

Monsieur le chef de service,

La réussite des étudiants est un des axes prioritaires de mon action, et le plan pour la réussite en licence lancé, fin 2007, en est un des éléments clés. Dans la perspective d'une nouvelle étape de ce plan, je souhaite disposer d'une évaluation de sa mise en œuvre. A cet effet, il serait souhaitable que l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR) puisse engager dès maintenant cette évaluation comportant une note d'étape en juin prochain.

Je souhaite que cette démarche porte sur un échantillon significatif d'universités et aborde les points suivants :

- l'évolution de la charge d'enseignement en licence et sa structure (cours, TD et TP, nouveaux dispositifs) ;
- les évolutions en matière d'évaluation des étudiants ;
- le pilotage, la gestion et l'évaluation des dispositifs d'accompagnement personnalisé (tutorat, enseignant référent) et leur articulation avec l'aménagement de l'année universitaire ;
- le pilotage, la gestion et l'usage des systèmes d'information à disposition des étudiants (ENT, APB...) par les différents personnels assurant la fonction de soutien (BIATOS, Enseignants - chercheurs, PRAG, contractuels) ;

.../...

Monsieur Thierry BOSSARD
Chef du service IGAENR
107, rue de Grenelle
75007 PARIS

21 rue Descartes - 75231 PARIS cedex 05 - Tél. : 01 55 55 90 90

- l'utilisation des crédits supplémentaires engagés par l'Etat au titre du plan Réussir en licence.

Au-delà de l'étude de points précis, les inspecteurs généraux désignés pour cette mission veilleront à évaluer la cohérence globale du plan Réussir en licence qu'ils examineront dans chaque université de l'échantillon.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le chef de service, l'expression de ma meilleure considération.

Pres à vas,



Valérie PECRESSE

Annexe 1 : IGAENR ayant participé à la mission

- Patrick ALLAL
- Nicole ANGLES
- Bernard BÉTANT
- Patrice BLEMONT
- Gérard BROUSSOIS
- Martine CARAGLIO
- Jocelyne COLLET-SASSERE
- Dominique FRUSTA-GISSLER
- Marc FOUCAULT
- Jean-René GENTY
- Roseline MARTEL
- Françoise MONTI
- Nicole PERNOT
- Christian PEYROUX
- Thierry SIMON
- Laurence VEDRINE
- Brigitte WICKER

Annexe 2 : Liste des universités visitées

- AIX-MARSEILLE 2
- AMIENS
- AVIGNON
- CAEN
- LA ROCHELLE
- LYON 2
- NICE
- PARIS 1
- PARIS 13
- PAU
- ROUEN

Annexe 3 : Organisations nationales étudiantes rencontrées

- **UNEF** : Azwaw DJEBARA
- **FAGE** : Claire GUICHET
- **PDE** : Mathieu BACH