



**HAL**  
open science

# Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne: les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants

Cathy Perret

## ► To cite this version:

Cathy Perret. Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne: les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2014, 30 (2), 15 p. halshs-00989946

**HAL Id: halshs-00989946**

**<https://shs.hal.science/halshs-00989946>**

Submitted on 2 Jun 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Cathy Perret

# Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants

## 1. Introduction

- 1 Depuis 2007, de nouveaux dispositifs d'accompagnement des étudiants vers la réussite à l'université voient le jour dans le cadre du *plan pluriannuel pour la réussite en licence* appelé, en France, plus communément Plan réussite en licence (PRL). Les premiers constats ont conclu à de fortes disparités entre les universités et même entre les différentes facultés (Cour des comptes, 2012 ; IGAEN, 2010) se traduisant par l'introduction de mesures spécifiques à chaque université, voire à chaque composante d'université (Comité de suivi de licence, 2010). Au-delà de ces premiers constats, quelques recherches se sont attelées à l'analyse de certaines actions proposées aux étudiants (Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013 ; Cannard, Entenmann, Paris, Delmas & Graff, 2012 ; Haas, Morin-Messabel, Fieulaine & Demoures, 2012 ; Leclercq, 2012), renouvelant notamment les études sur le tutorat réalisées dans les années 2000 en France (Annoot, 2001 ; Danner, 1999 ; Michaut, 2003) et ouvrant la voie à un renouvellement de la recherche sur l'université, ses étudiants et ses enseignants. L'évaluation de dispositifs pédagogiques peut être conduite selon différentes logiques et objectifs, au-delà de son caractère de justification des actions d'aides des étudiants auprès des autorités voire de légitimation des budgets alloués. Elle peut servir de contrôle et/ou de mesure de l'adéquation avec les besoins, mais plus encore elle peut être aussi conduite dans un but de régulation. « Il s'agit alors de formaliser la mise en œuvre du dispositif, d'en relever les points forts et faibles ainsi que les incidents critiques, et de déterminer la pertinence du dispositif » (Salmon, Baillet, Boulvain, Cobut, Coupremagne, Duchâteau, Lanotte et al, 2009, para. 16). L'analyse des effets et/ou des performances des dispositifs, et notamment la mesure des rendements scolaires des actions, est également une perspective possible mais elle suppose d'abord une connaissance des dispositifs, préalable indispensable à toute mesure de performance.
- 2 Le recueil d'information sur les dispositifs peut être fait avec de multiples outils (données administratives, enquêtes, entretiens, débriefing) mais étudiants, enseignants et professionnels de l'accompagnement sont autant d'acteurs participant aux différents dispositifs d'aides qui sont susceptibles d'être interrogés dans un processus d'évaluation. Bien sûr leur participation au dispositif d'aide est une dimension à explorer, mais le recueil de leurs avis constitue une autre voie d'exploration des dispositifs, d'autant plus intéressante qu'elle peut permettre l'émergence de dimensions inattendues, notamment si les outils mobilisés donnent la possibilité à chacun de s'exprimer. Alors que Cartier et Langevin (2001) avaient pu noter que les perceptions et les attentes des enseignants étaient souvent négligées dans les dispositifs du Québec et dans leurs évaluations, Salomon *et al.* (2009) rappellent l'importance de l'intégration des enseignants universitaires dans l'évaluation des dispositifs d'aides aux étudiants. Non seulement ils sont des témoins privilégiés, mais plus encore ils jouent bien souvent un rôle majeur dans ces dispositifs et l'amélioration de ces dispositifs. Leur implication dans l'évaluation apparaît comme une source majeure de renouvellement des dispositifs d'aides proposés aux étudiants grâce à une meilleure connaissance des résultats produits par l'évaluation, même si leur implication dans l'action comme dans l'évaluation peut générer une certaine ambiguïté et pose la question de leur neutralité et objectivité. La prise en compte des avis des étudiants est généralement plus courante, ne serait-ce que par des

enquêtes de satisfaction. Les points de vue des étudiants ayant participé ou non aux dispositifs d'aides ne sont pas à négliger pour en déterminer la pertinence puisqu'ils sont les principaux bénéficiaires des dispositifs.

3 Cet article s'intéresse aux différents enseignements que l'on peut tirer d'un suivi à caractère administratif du plan réussite en licence (PRL), concernant les points de vue des différents acteurs directement intéressés par les dispositifs engagés, c'est-à-dire les équipes pédagogiques et les étudiants (les professionnels de l'accompagnement ayant joué un rôle marginal dans le plan de l'Université de Bourgogne étudié dans cet article). Cet article s'appuie sur l'exemple du suivi organisé pour l'Université de Bourgogne entre 2008 et 2011 par son centre de pédagogie universitaire (le centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE)) engagé dans le suivi administratif des actions PRL comme dans l'évaluation de l'efficacité du PRL. En effet, à l'Université de Bourgogne, l'évaluation du PRL est réalisée depuis sa première année d'application. A notre connaissance, peu d'universités se sont engagées dans une telle démarche. Ainsi, au-delà du caractère de justification des actions d'accompagnement auprès des pouvoirs publics, l'évaluation bourguignonne s'inscrit dans une optique de régulation du dispositif d'accompagnement des étudiants. L'évaluation du PRL menée à l'Université de Bourgogne ne s'est pas inscrite d'emblée dans une logique d'évaluation de la performance, la logique institutionnelle étant d'abord centrée sur une meilleure connaissance des dispositifs, préalable indispensable à toute mesure de performance. Elle cherche en effet à étudier différents aspects afin d'obtenir un faisceau d'éléments permettant d'évaluer le PRL et les actions engagées sous de multiples facettes. Cette logique est complétée par différentes tentatives de mesure de l'efficacité du dispositif d'accompagnement des étudiants vers la réussite (Morlaix & Perret, 2013 ; Perret, Berthaud & Morlaix, 2013).

4 Après une présentation du contexte de l'étude, c'est-à-dire du suivi administratif organisé à l'Université de Bourgogne par le CIPE, et des choix méthodologiques faits pour l'étude des points de vue des enseignants et des étudiants, les résultats généraux sont exposés. Une étude complémentaire a ensuite été réalisée en tenant compte des différents types d'aides proposés aux étudiants dans le cadre du PRL. La discussion des résultats organisée dans la dernière partie de cet article permet d'éclairer la réflexion sur les procédures administratives d'évaluation de dispositifs pédagogiques.

## 2. Contexte de l'étude

5 Au sein de l'Université de Bourgogne, l'introduction du PRL a été faite par le biais d'un appel à projets se traduisant, dès sa première année, d'application par plus de 90 actions à destination des étudiants de première année de licence (L1) pour atteindre, au terme de 3 ans d'application, plus de 200 actions annuelles pour les trois premières de licence généralistes. Ces actions ont été portées par 64 équipes pédagogiques de la première à la troisième année de licence. La demande d'évaluation du PRL a été portée par les instances de l'Université en s'appuyant sur l'existence d'un centre de pédagogie universitaire, le CIPE. La construction de l'évaluation est le résultat de multiples compromis institutionnels et méthodologiques entre les différents acteurs (équipes enseignantes, politiques et CIPE). Le travail d'évaluation du CIPE s'est en partie appuyé sur des dossiers de suivi annuel des actions réalisées auprès des étudiants, ces dossiers étant complétés par les équipes pédagogiques. Pour favoriser les échanges de bonnes pratiques au sein de la communauté, ces dossiers intitulés « rapports d'autoévaluation » avaient initialement un objectif : inciter les équipes enseignantes porteuses des projets PRL à s'engager dans la réflexion sur les actions menées dans un contexte où les équipes pédagogiques ont cherché à expérimenter des dispositifs nouveaux, la synthèse des travaux des équipes étant réalisée par le CIPE. Mais dans la mesure où ces dossiers étaient renvoyés au CIPE en prenant une forme administrative, ils devaient également permettre de produire des résultats globaux au niveau de l'établissement (et non au niveau de chaque formation) (Perret, Berthaud & Morlaix, 2012).

6 Dans le cadre du suivi du PRL de l'Université de Bourgogne organisé par le CIPE, toutes les équipes pédagogiques de licence ont ainsi eu à remplir un dossier annuel où elles devaient préciser un certain nombre d'informations générales sur leur dispositif PRL et donner des

informations sur chaque action PRL engagée auprès des étudiants. Pour chaque action, les équipes pédagogiques avaient à préciser cinq rubriques :

1. Présentation des objectifs, modalités de mise en œuvre, résultats espérés et nombre d'étudiants concernés ;
2. Points de vue de l'équipe pédagogique sur cette action (modalités de mise en œuvre, résultats, implication des enseignants, etc.) ;
3. Analyse de la satisfaction des étudiants sur cette action (en précisant la méthode utilisée pour connaître cette satisfaction) ;
4. Analyse de la participation des étudiants concernés (taux de participation des étudiants concernés et commentaires de l'équipe pédagogique) ;
5. Informations sur l'efficacité de l'action : taux de réussite et autres éléments.

7 Différents taux de réussite pouvaient être utilisés : ceux des étudiants concernés par l'action et participant réellement à l'action ; ceux des étudiants concernés par l'action et ne participant pas à l'action et ceux des étudiants non concernés par l'action. La mesure de l'efficacité devait toujours être faite de manière comparative. Cette rubrique était accompagnée du commentaire suivant « Pour certaines actions, le taux de réussite n'est pas le critère pertinent. Il faut alors utiliser d'autres informations et indicateurs (taux de poursuite d'études, de fidélité dans la filière, etc.) ».

8 Les dossiers pré-remplis par le CIPE (sur la base des projets financés) devaient lui être renvoyés après la fin des examens de la deuxième session du mois de septembre, soit dans les premiers mois de l'année universitaire suivante, c'est-à-dire lorsque les équipes réfléchissent à la mise en place des actions pour leurs nouveaux étudiants. Il s'agit d'une évaluation différée des dispositifs pédagogiques (Salomon *et al.*, 2009), le caractère différé ayant été privilégié en raison de la charge de travail des équipes enseignantes. Ils ont été réalisés annuellement par les équipes pédagogiques concernées par le PRL pour les trois années de licence (L1, L2 & L3) (les autres projets PRL portés par d'autres types de formation n'ont pas été inclus dans cette analyse).

9 Dans cet article, les informations collectées dans les thèmes « Points de vue de l'équipe pédagogique sur cette action (modalités de mise en œuvre, résultats, implication des enseignants, etc.) » et « Analyse de la satisfaction des étudiants sur cette action » sont examinées pour étudier les points de vue des enseignants et des étudiants sur les actions PRL de 2008-2009 à 2010-2011, soit trois années universitaires.

10 Sur la période 2008-2011, 71 % des équipes ont donné des informations sur leurs actions PRL (357 actions sur les 501 recensées), les taux d'informations sur les actions s'accroissant au fil des ans en passant, en trois ans, de 78 % et 92 % pour les actions de L1 et de 38 % et 79 % pour les actions de L2. Les taux d'information diminuent toutefois avec l'augmentation du niveau de formation pour une année universitaire donnée : pour 2010-2011, ce taux est égal à 92 % en L1, 79 % en L2 et 53 % en L3. Ceci n'est pas lié à l'ancienneté de la mise en place du PRL puisque, si on se réfère à la première année d'introduction du PRL à un niveau de formation donné, on constate alors que le taux de réponse des équipes de L1 est toujours supérieur à celui des équipes de L2 et de L3 (74 % contre respectivement 42 et 64 %). Globalement, pour les actions dont les dossiers ont été renvoyés, les objectifs et les modalités de mise en œuvre des actions sont pratiquement toujours renseignés. Viennent ensuite les résultats espérés et le nombre d'étudiants concernés. Les points de vue des équipes sur les actions sont renseignés dans environ huit cas sur dix. Les équipes pédagogiques ont, en revanche, moins donné d'informations concernant la satisfaction des étudiants (seules 68 % des actions ont été commentées). Relevons que la satisfaction des étudiants fait l'objet de renseignements nettement moins importants en L2 (entre 28 % et 58 % selon les années). Pour 62 % des actions, des informations sont données sur la participation étudiante. Les commentaires des équipes pédagogiques sur cette participation sont nettement moins fréquents (39 % des actions des dossiers complétés). C'est la question de l'efficacité des actions qui est le moins souvent renseignée par les équipes pédagogiques (24 % exactement).

**Tableau 1. Taux de réponse aux différents items sur les actions PRL 2008-2011**

	Actions complétées	Actions recensées
Objectifs	96 %	68 %
Modalités de mise en œuvre	96 %	68 %
Résultats espérés par l'équipe pédagogique	80 %	57 %
Nombre d'étudiants concernés	82 %	68 %
Points de vue de l'équipe pédagogique sur cette action (modalités de mise en œuvre, résultats, implication des enseignants, etc.)	78 %	56 %
Analyse de la satisfaction des étudiants sur cette action	68 %	48 %
Taux de participation des étudiants concernés	62 %	44 %
Commentaires sur la participation	39 %	28 %
Eléments sur l'efficacité de l'action	24 %	17 %
<b>Nombre d'actions</b>	<b>357</b>	<b>501</b>

- 11 L'étude des points de vue des équipes pédagogiques a été faite à partir des informations collectées pour l'année 2010-2011 puisque cette année correspondait au déploiement du PRL sur les trois années de licence. En effet, à l'Université de Bourgogne, le PRL a été introduit progressivement, l'année 2008-2009 étant réservée à la L1, l'année suivante à la L2 et, enfin, l'année 2010-2011 à la L3. Les actions de l'année universitaire 2010-2011 représentent 222 actions sur 501, soit 44,3 %. 40 % des actions PRL étaient destinées aux étudiants de L1, 36 % aux étudiants de L2 et 24 % aux étudiants de L3. Ce choix en faveur d'une analyse transversale (et non longitudinale) est important à relever car il soulève des difficultés dans la comparaison des points de vue car toutes les actions n'ont pas la même ancienneté, certaines actions de L1 pouvant exister depuis trois ans et celles de L3 depuis seulement un an, et ce d'autant que les taux d'information diffèrent selon le niveau de formation (cf. tableau 2).

**Tableau 2. Bilan du recueil des points de vue enseignants et étudiants dans les dossiers de suivi du PRL par le CIPE**

	Taux de réponse relatifs aux points de vue des équipes sur chaque action PRL réalisée				Taux de réponse relatifs aux points de vue des équipes sur chaque action PRL réalisée		
	L1	L2	L3		L1	L2	L3
2008-2009	74 %				74 %		
2009-2010	65 %	28 %			65 %	28 %	
2010-2011	73 %	58 %	36 %		73 %	58 %	36 %

### 3. Résultats généraux

- 12 Dans cette étude, s'il peut être admis que la rubrique « Points de vue de l'équipe pédagogique sur cette action » est le résultat des discussions des enseignants concernés par les actions avec le responsable du PRL de chaque filière chargé de renvoyer le dossier du suivi du PRL au CIPE, une première analyse de la rubrique « Analyse de la satisfaction des étudiants sur cette action (en précisant la méthode utilisée pour connaître cette satisfaction) » montre qu'elle est difficilement le reflet des opinions des étudiants sur les actions PRL. En effet, non seulement son intitulé centré sur la satisfaction étudiante, résultant de compromis avec les acteurs politiques de l'établissement, tend à promouvoir les aspects positifs au détriment des dimensions plus problématiques en introduisant ainsi un biais dans la volonté d'évaluation du PRL à l'Université de Bourgogne. Par ailleurs, les premiers constats relatifs aux taux de réponse des différentes rubriques des dossiers de suivi des actions du PRL ne reflètent pas la réalité des points de vue exprimés par les étudiants. En effet, ces rubriques ont parfois été complétées afin d'informer sur l'absence d'information. Ainsi, à titre d'exemple, 69 % des

actions de L1 en 2010-2011 (dont les dossiers ont été renvoyés au CIPE), soit 62 actions, comportaient une information dans la rubrique « Analyse de la satisfaction des étudiants sur cette action (en précisant la méthode utilisée pour connaître cette satisfaction) ». Or, l'analyse de contenu de cette rubrique révèle que seulement 49 actions de L1 de 2010-2011 ont réellement fait l'objet d'une tentative d'analyse de satisfaction des étudiants par l'équipe pédagogique. Mais plus encore, rares sont les équipes pédagogiques à avoir mis en place une procédure systématique et rigoureuse de recueil des points de vue des étudiants. En fait, seule l'équipe des sciences de la vie de la terre et de l'environnement (SVTE) a réalisé un tel recueil, tous les ans, pour les actions de L1 et L2 et, ponctuellement, quelques formations *via* l'évaluation des enseignements. Cette absence de collecte d'informations auprès des étudiants, acteurs majeurs du PRL, se traduit par les forts taux de non-réponse dans les dossiers remplis par les équipes pédagogiques et également par des informations dont la fiabilité, la validité et l'objectivité sont discutables. En effet, il est, par exemple, surprenant de constater que certains responsables du PRL estiment que l'absence de paroles des étudiants sur les actions du PRL s'interprète comme le signal d'une qualité satisfaisante des actions, sans qu'aucun moyen de recensement systématique des points de vue des étudiants n'ait pourtant été mis en place. De plus, l'étude des 49 actions de L1 de 2010-2011 ayant fait l'objet d'une analyse de satisfaction des étudiants révèle que la qualité de ces informations est très hétérogène compte tenu des modes de collecte d'informations utilisés. En effet sont mis en avant des enquêtes partielles auprès des étudiants, des informations liées à l'évaluation des enseignements de licence, des recueils d'avis en conseil *via* les élus étudiants, des échanges informels avec des étudiants, des constats lors des actions menées et même des bruits de couloirs. Le même type de constat peut être établi pour les actions de L2 et L3. Cette absence de collecte d'informations est dommageable et apparaît également difficile à construire *a posteriori* dans la mesure où une expérience de collecte d'informations auprès des étudiants réalisée dans un projet de recherche a mis en évidence la difficulté d'interroger les étudiants sur les dispositifs PRL (Lambert-Le Mener, 2012). Dans de telles conditions, il n'est pas étonnant de constater que seuls des ressentis positifs des étudiants sont mis en avant sans que ces derniers soient clairement explicités. En fait, c'est dans la rubrique « Points de vue de l'équipe pédagogique sur cette action » que sont rapportés des points de vue étudiants moins positifs, et encore, il est relativement surprenant de constater que ce sont seulement des difficultés organisationnelles qui ont été évoquées par les étudiants dans leurs critiques des actions du PRL, du moins telles qu'elles ont été rapportées dans les dossiers (horaires et moment de l'année) par les responsables du PRL.

13 Le caractère partiel des informations recueillies dans la rubrique « points de vue de l'équipe pédagogique sur l'action » mérite d'être souligné. Ainsi, les équipes enseignantes ont rarement abordé les questions de réussite et d'apprentissage des étudiants pourtant au cœur du projet PRL (aucune action n'a fait l'objet de commentaires sur les effets directs des actions du PRL sur les stratégies d'apprentissages des étudiants). Ce constat peut être renvoyé à celui relatif à la faiblesse des taux de réponse à la rubrique « éléments sur l'efficacité de l'action ». En outre, rares sont les équipes à s'être questionnées sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre au-delà des modalités d'organisation des actions, ces dimensions organisationnelles faisant en revanche l'objet d'un suivi attentif par les équipes en vue de l'amélioration des dispositifs proposés aux étudiants. Il repose la question de la réflexion pédagogique d'équipes enseignantes principalement engagées dans le fonctionnement au quotidien des actions.

14 Au-delà des problèmes organisationnels, les ressentis des équipes pédagogiques ne sont pas toujours positifs. Ainsi, on évoque la surcharge de travail des enseignants impliqués dans le dispositif PRL comme des sentiments d'impuissance des enseignants face à des étudiants qu'ils ne savent pas toujours aider ou qui ne veulent pas les écouter. Ces sentiments sont plus particulièrement éprouvés lorsque les enseignants ont été confrontés à des questionnements ou des difficultés d'étudiants en dehors de leurs champs de compétences mais également lorsqu'ils s'interrogent sur l'aide à apporter à des étudiants qui ne veulent parfois pas être aidés au regard des enseignants eu égard à leur faible participation aux différents dispositifs d'aide proposés. En outre, une équipe a mis en avant la volonté des étudiants de ne pas être

repérés comme « des étudiants en difficultés » et la surcharge de travail parfois imposée à ces étudiants. Pour certaines équipes (notamment en langues), l'annonce aux étudiants du caractère obligatoire des actions est apparue *a priori* comme une solution. Mais d'autres filières ont des positions différentes, ces positions étant parfois le résultat de constats négatifs sur l'obligation d'assiduité (perturbations ou découragement des étudiants par exemple).

15 La principale difficulté soulignée par les équipes pédagogiques concerne la participation des étudiants aux actions proposées, et notamment des étudiants les plus en difficulté. Selon les actions et les filières, les équipes ont mis en avant des taux de participation oscillant entre moins de 10 % à plus de 90 %. Ces constats renvoient aux constats traditionnels sur la participation des étudiants aux tutorats dans les universités françaises (Annoot, 2012 ; Borrás, 2011). Toutefois, pour un même type de dispositif, la participation étudiante peut être très variable selon les filières comme avaient pu le constater également Fornasieri, Lafont, Poteaux et Séré (2003), sans qu'il soit actuellement possible d'en comprendre les raisons. La compréhension de ces différences reste à explorer. Peu d'actions ont fait l'objet d'un jugement totalement négatif entraînant parfois un questionnement sur la poursuite de l'action pour les années suivantes. En fait, les taux de non reconduction des actions varient de 20 à 30 % selon les années et les niveaux de formation considérés.

16 Nombre de dimensions positives ont été repérées par les équipes pédagogiques. Au-delà de leur satisfaction à avoir pu répondre à certaines demandes récurrentes des étudiants et de leur satisfaction générale sur l'action et des interventions des différents collègues (enseignants comme personnels administratifs et techniques), les enseignants ont souligné que certaines actions leur ont permis de mieux connaître leurs étudiants. Plus encore, ils ont pointé des modifications des modalités d'enseignement (interactions avec les étudiants notamment) et l'amélioration de la qualité des conditions d'enseignement lorsque les actions allaient de pair avec des effectifs restreints. Ces aspects relatifs aux enseignements se conjugaient parfois avec la mise en place de modalités pédagogiques nouvelles qui, pour partie, s'appuyaient sur l'introduction de pratiques pédagogiques innovantes dans certaines filières de licence. Ces effets restent toutefois limités au regard de l'ensemble des actions PRL proposées à l'Université de Bourgogne. En fait, les équipes ont relevé avant tout des aspects positifs concernant les étudiants : amélioration de leur orientation (information et accompagnement) ou encore de leur motivation, amélioration de leurs conditions d'études et de manière très marginale intégration de certaines dimensions relatives au métier d'étudiant (meilleure organisation).

17 Cette étude est faite en prenant seulement en compte la troisième année d'implantation du PRL au sein de l'établissement, dans la mesure où elle correspondait au déploiement des actions sur l'ensemble du cursus de licence. Ce choix méthodologique pose question puisque il n'est pas exclu que les points de vue diffèrent selon l'ancienneté des actions PRL. L'étude des modifications des perceptions des équipes pédagogiques ne peut se faire qu'au niveau de la L1, les taux de réponse en L2 étant faibles et les actions de L3 n'ayant qu'une année d'existence. La confrontation des actions proposées durant trois années consécutives en L1 révèle la relative constance des visions des équipes enseignantes. Seuls deux aspects sont progressivement moins mis en exergue (pour les équipes participant au suivi les trois années consécutives en L1). Ainsi, les problèmes organisationnels deviennent moins prégnants, comme si les modifications introduites au fil des ans par les équipes enseignantes s'accompagnaient d'une réelle amélioration de l'organisation des actions, les équipes soulignant également les aspects généralement positifs des changements introduits. En outre, une partie des difficultés avancées lors de la première année d'implantation des actions ne sont plus relevées. Ainsi, certaines équipes réalisant des tests de rentrée ne mettent plus en avant la lourdeur des phases de conception et de correction de ces tests au-delà de la première année d'introduction comme si cette nouvelle tâche des enseignants était désormais intégrée.

18 Enfin, certains aspects très marginaux (c'est-à-dire pointés par une seule filière administration économique et sociale (AES)) disparaissent progressivement au fil des ans. Il s'agit plus précisément des effets indirects de la réduction de la taille des groupes de travaux dirigés (TD) : regroupement des étudiants par lieux de résidence (co-voiturage), augmentation de l'amplitude

horaire des TD, facilité accrue pour les étudiants ajournés mais autorisés à continuer (AJAC) de jongler avec les horaires. Parallèlement côté étudiants, certaines équipes ne mettent plus en avant des difficultés relevées lors de la première année d'expérimentation des actions (densité des dispositifs liés au service commun de documentation de l'université dans différentes filières, difficultés des étudiants à positionner le soutien entre TD et tutorat en L1 géographie, réserves des étudiants sur les niveaux d'exigences en langues en L1 histoire) ne sont plus notées au terme des trois années d'introduction du PRL. Comme contre-exemple, on peut retenir qu'à l'issue de la première année d'introduction des cours intégrés de statistiques en L1 psychologie et sociologie, les enseignants ont évoqué la satisfaction exprimée par les redoublants de L1 envers ce nouveau système d'enseignement et le soulagement des nouveaux entrants d'avoir échappé à l'ancien système. Les seuls bémols ont été avancés par la licence langues, littérature, civilisation étrangères (LLCE) espagnol qui révèle qu'une partie des étudiants ont un avis mitigé à l'égard de l'ensemble des actions proposées dans cette formation car « *ils ne souhaitent pas être chaperonnés* » et par la L1 de Sciences et techniques qui précise qu'une minorité d'étudiants préfère « *des enseignements sous forme de CM/TD/TP, soit parce qu'ils sont suffisamment autonomes, soit parce qu'ils souhaitent l'anonymat des amphis* ».

19 Ce sont les actions dédiées aux étudiants de L3 pour lesquelles les équipes pédagogiques sont le moins enclines à apporter leurs points de vue. Dans la mesure où les actions en L3 diffèrent largement des actions menées en L2 et L1, les actions de préparation à la vie professionnelle étant plus importantes (79 % en L3 contre 12 % en L2 et 8 % en L1 pour l'année universitaire 2010-11), ne peut-on pas voir les effets d'un plus faible intérêt des équipes pour ce type d'actions plus portées par l'établissement que par les équipes pédagogiques, et ce d'autant que ces actions ont souvent été réalisées par d'autres personnels que les enseignants et enseignants-chercheurs des filières (personnels du SIO et de la plateforme d'insertion professionnelle) et impliquaient un plus faible investissement des équipes pédagogiques ?

#### 4. Résultats selon les types d'actions menées auprès des étudiants

20 Pour la construction de son PRL, l'Université de Bourgogne a retenu la formule d'appel à projets auprès des équipes pédagogiques en annonçant des axes et thèmes prioritaires. Ces axes et thèmes étaient initialement les suivants :

- Pour les L1 : la préparation à la vie professionnelle, la réorientation et l'orientation active ainsi que l'accompagnement et la pédagogie, ce dernier axe étant décliné en accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants, enseignement de la méthodologie du travail universitaire, méthodes pédagogiques renouvelées ;
- Pour les L2, l'établissement avait souhaité soutenir des projets liés à la professionnalisation du cursus de L2, à la recherche documentaire, des projets permettant aux étudiants étrangers de suivre des enseignements de français langue étrangère (FLE) et le développement de dispositifs numériques pour la réussite des étudiants en L1 ou L2 (en particulier en direction des étudiants empêchés) ;
- Enfin pour les L3, ce sont des actions destinées à une professionnalisation des parcours des étudiants de L3 qui ont été particulièrement encouragées.

21 Ces différents thèmes ont globalement été conservés pour catégoriser les différentes actions du PRL des filières, exception faite des méthodes pédagogiques renouvelées remplacées par des modalités pédagogiques renouvelées. En effet, les actions correspondant à des modalités pédagogiques renouvelées renvoient à des pratiques et des modalités d'enseignement innovantes dans le contexte local, qui ne peuvent pas prétendre au statut d'innovations pédagogiques au regard des pratiques décrites par la littérature. Cette catégorisation a été réalisée par l'auteur en s'appuyant sur les dossiers de demande de financement soumis aux instances par les équipes pédagogiques comme sur les comptes rendus sur les actions envoyés au CIPE par ces mêmes équipes et en examinant les intitulés des actions, mais également leurs objectifs et résultats espérés comme leurs modalités de mise en œuvre.

22 Dans cet article, seules les actions 2010-2011 font l'objet d'une attention particulière. Ces actions se déclinent de la manière suivante : 38 % des actions proposent des modalités

pédagogiques renouvelées, 26 % concernent la préparation à la vie professionnelle représentant, 14 % sont dédiées à la méthodologie du travail universitaire (elles sont essentiellement concentrées en L1), 9 % sont relatives à l'accompagnement et au suivi des étudiants, et on compte 3 % d'actions dites FLE. En licence, les actions dédiées à la réorientation des étudiants et aux dispositifs numériques sont très marginales : respectivement 2 actions. 9 % des actions ne relèvent pas des orientations prioritaires affichées par l'Université de Bourgogne. Les réserves émises ci-dessus sur les informations collectées sur les avis des étudiants rendent encore plus impossible une présentation selon la nature des actions. Du côté des points de vue enseignants, les problèmes de taux de réponse déjà évoqués rendent également l'analyse délicate (cf. tableau 3), ainsi que le fait qu'au sein de chacune des catégories, les actions se révèlent parfois très différentes tant dans leur contenu que dans leurs modalités d'application (Perret, 2013), chaque action de chaque filière apparaissant spécifique. Dans ce contexte, nous avons privilégié l'étude des seules actions de L1 relevant des catégories « accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants », « enseignement de la méthodologie du travail universitaire » et « modalités pédagogiques renouvelées », ainsi que des actions de L3 concernant la préparation à la vie professionnelle. Cette étude exclue également les dimensions organisationnelles.

**Tableau 3. Bilan du recueil des points de vue enseignants selon les actions de 2010-11 dans les dossiers de suivi du PRL par le CIPE (données exploitables)**

	L1		L2		L3		Total	
	Avis collectés	Total actions						
Accueil et suivi pédagogique renforcés des étudiants	14	15	2	6	0	0	16	21
Enseignement de la méthodologie du travail universitaire	13	13	8	14	0	5	21	32
Modalités pédagogiques renouvelées	28	45	13	36	0	2	41	83
Réorientation des étudiants en situation d'échec	0	1	0	0	0	0	0	1
Préparation à la vie professionnelle	1	7	5	10	17	41	23	58
Autres	1	7	6	15	1	5	8	27
<b>Ensemble</b>	<b>57</b>	<b>88</b>	<b>34</b>	<b>81</b>	<b>18</b>	<b>53</b>	<b>109</b>	<b>222</b>

23 Concernant les 14 « actions d'accueil et de suivi renforcés » ayant fait l'objet de commentaires en L1, les avis sont partagés. Pour la moitié d'entre elles, elles sont considérées de manière positive. Sont mis en avant des aspects comme « *remotiver les étudiants* », « *leur fixer des objectifs* », « *éviter des abandons* » ou « *conseiller des réorientations dans des filières à rentrée décalée* », « *définir les points de difficultés de chaque étudiant pour y apporter une réponse personnelle* », « *aider personnellement chaque étudiant à trouver de bons critères de choix dans des situations de demande de réorientation et éviter ainsi de multiples inscriptions successives dans des filières mal choisies* » ou encore le fait qu'il y a « *découverte de nouvelles perspectives d'avenir* » par les étudiants. Pour l'autre moitié des actions, les points de vue sont plus réservés en raison des difficultés rencontrées pour mobiliser les étudiants afin qu'ils

viennent, par exemple, au rendez-vous avec leur enseignant-référent, en raison du travail supplémentaire que cela donne aux enseignants-référents (certains entretiens sont très longs notamment en cas de difficultés extra-universitaires ou d'orientation par défaut). En outre, une filière pointe les difficultés à faire changer d'avis les étudiants sur leur orientation.

24 Toutes les actions étudiées relatives à la méthodologie du travail universitaire ont mis en avant leur caractère positif sauf en L1 Droit. Cette dernière soulève des difficultés organisationnelles liées aux problèmes de recrutement des enseignants ou vacataires prenant en charge cette action ainsi que la question de la participation des étudiants (absence ou faible motivation des étudiants). D'un autre côté, cette formation relève l'intérêt de cette action permettant un travail en petits groupes et la possibilité d'offrir des réponses supplémentaires aux étudiants par rapport aux CM et TD classiques. Les autres formations avancent comme aspects positifs l'articulation entre les enseignants et les personnels du service commun de documentation (géographie), les écrits des étudiants aux examens de meilleure qualité (L1 lettres modernes, LLCE anglais, philosophie, SVTE) comme les oraux (LLCE anglais, philosophie), une meilleure organisation du travail personnel des étudiants (psychologie) ou encore un travail plus individualisé avec les étudiants (sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS)).

25 Les commentaires des vingt-huit actions cataloguées sous la rubrique « modalités pédagogiques rénovées » sont variés aussi bien au niveau des aspects positifs que négatifs. Certains regrettent la faible participation des étudiants ou l'absence de certains étudiants négligeant l'importance de cette action (droit, géographie, LLCE allemand, Sciences et Techniques) ou la relative inefficacité du dispositif pour les étudiants les plus faibles (sciences économiques et de gestion, langues étrangères appliquées (LEA), psychologie, LLCE anglais) ou pour les moins assidus (LLCE espagnol) ou encore la difficulté à intégrer des étudiants s'inscrivant tardivement (inscriptions tardives ou réorientations) dans certaines actions basées sur l'apprentissage par projet ou objectifs (sciences économiques et de gestion), d'autant qu'ils peuvent « *mettre en péril* » le projet en démotivant les étudiants ayant déjà fourni un travail important. Sont par ailleurs soulevées d'autres dimensions : alourdissement de la charge des enseignants (corrections plus lourdes dans le cas du renforcement du contrôle continu ou de la passation de tests de rentrée, nombre de groupes à encadrer plus nombreux en cas de croissance des effectifs étudiants). Côté positif, les équipes soulignent l'intérêt des cours à effectifs réduits : travaux plus variés, amélioration de la relation étudiants/enseignants, plus grande possibilité d'expression des étudiants, meilleure ambiance de travail, suivi des étudiants facilité grâce à l'identification et la connaissance des étudiants en difficulté, meilleure intégration des étudiants (sentiment d'appartenance à un groupe, confiance personnelle renforcée), investissement positif des étudiants assidus, taux de présence plus important des étudiants en cours intégrés par rapport aux CM. Certaines équipes se questionnent sur leur dispositif. Ainsi la L1 LLCE espagnol, équipe ayant mis en place un test de rentrée, s'interroge sur la communication de son résultat aux étudiants, celle-ci n'étant pas actuellement faite, contrairement aux autres formations de langues. Celle de L1 sciences et techniques réfléchit à l'introduction d'une série d'interrogations écrites obligatoires notées (par groupe de 3 mais sans la pression des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)) tout en reconnaissant qu'elle ne peut le faire sans budget supplémentaire.

26 Enfin, parmi les avis des 17 actions de L3 dédiées à la préparation de la vie professionnelle, rares sont les points négatifs mis en évidence. Sont seulement relevés l'organisation trop tardive des actions nuisant à l'implication des étudiants (filières de SVTE) ou à une bonne évaluation des compétences des étudiants (STAPS), la nécessité de conduire les actions sur les deux semestres (géographie) ou encore le fait que la production d'un rapport écrit est finalement trop lourd compte tenu du programme de L3 (physique). En revanche, les interventions des différents services de l'université chargés des questions d'insertion professionnelle et d'orientation sont toujours appréciées positivement par les équipes pédagogiques mettant alors en avant la satisfaction des étudiants comme critère de leur propre satisfaction. Et chaque équipe a pu mettre en avant différents aspects positifs de ces projets : qualité des rapports de stage, intérêts pour les étudiants (prise de contacts avec la

réalité de leur avenir, prise en compte de leurs capacités, rencontre avec des professionnels) et même intérêt pour la formation en elle-même grâce à la production d'informations nouvelles et l'organisation d'un événement jusque-là inexistant dans l'établissement sur le devenir professionnel (en géographie).

## 5. Discussion

- 27 Les universités françaises ont rarement réalisé un dispositif de suivi du PRL. L'évaluation institutionnelle du PRL à l'Université de Bourgogne telle qu'elle a été menée a rencontré un certain nombre des limites de toute évaluation différée d'un dispositif pédagogique et plus particulièrement celle de l'imprécision des données (Salmon *et al.*, 2009). De plus, certaines équipes ne renvoient pas les dossiers et/ou se plaignent de la lourdeur du dispositif, n'ayant pas anticipé les comptes-rendus à faire. En effet, entre l'entendre énoncé dans une réunion institutionnelle, voire même participer à des réunions de concertation sur la construction du dispositif de suivi, puis recevoir le dossier et le remplir, il y a un pas... Les équipes pédagogiques ne s'attendaient pas forcément à recevoir un dossier d'évaluation (et n'ont pas nécessairement conservé toutes les informations utiles pour l'évaluation) sans doute parce qu'il s'agissait de quelque chose de nouveau au sein de l'établissement. Le fait qu'aucune sanction n'était prévue en cas de non retour des dossiers n'est sans doute pas une dimension à négliger, même si cela ne peut être un facteur favorable à la qualité de l'évaluation. Posant la question de l'engagement des acteurs dans le processus d'évaluation, toute l'énergie des équipes a été concentrée sur les actions au détriment du retour évaluatif sur les actions comme l'énonçaient déjà Cartier et Langevin (2001).
- 28 Cartier et Langevin (2001) avaient pu noter que les perceptions et les attentes des enseignants étaient souvent négligées dans les dispositifs du Québec et leurs évaluations, au profit d'analyses de satisfaction des étudiants le plus souvent dans des perspectives qualitatives (et rarement en tenant compte des effets sur le rendement scolaire). L'analyse proposée dans cet article montre que, dans le suivi réalisé par le CIPE, c'est bien souvent les points de vue des étudiants qui sont absents ou très partiels, voire partiels dans la mesure où ils sont rapportés par les équipes enseignantes. Le suivi du PRL à l'Université de Bourgogne fait ainsi la part belle aux représentations des enseignants, ces derniers ayant, au sein de l'établissement, non seulement proposé les actions à mettre en œuvre auprès de leurs propres étudiants, mais également déployé et réalisé ces multiples actions selon des modalités propres à chaque filière.
- 29 L'exploration empirique des points de vue des enseignants montre que l'examen de la réussite des actions PRL est très rarement faite au regard de la réussite des étudiants, qui est l'objectif initial affiché par le PRL au plan national. En fait, l'analyse de l'efficacité des actions au regard des objectifs affichés par les équipes pédagogiques n'est quasiment jamais fait alors que plus de 64 % des actions de l'année 2011-2012 avaient pour ambition de permettre l'acquisition ou le renforcement de connaissances et/ou de compétences chez les étudiants (Perret, , 2013). Les avis des enseignants peuvent, à cet égard, apparaître plutôt spontanés et peu réflexifs. Focalisées sur des dimensions organisationnelles, les équipes pédagogiques mettent toujours en avant l'engagement des enseignants impliqués et la qualité des prestations des intervenants extérieurs sans toutefois avancer des éléments de satisfaction des étudiants. Sans nier la qualité de ces prestations, cette reconnaissance du travail des personnels non enseignants de l'établissement, souvent méconnus, voire ignorés apparaît relativement nouvelle. Elle peut également s'interpréter sous une autre forme, dans la mesure où ces personnels ont déchargé les enseignants d'une partie des actions PRL à mettre en œuvre auprès des étudiants (principalement celles liées à la préparation de la vie professionnelle). Tous ces aspects reprennent la question de la culture de l'évaluation et de l'autoévaluation dans les universités françaises, les comptes rendus administratifs étant plus fréquents que les analyses de pratiques pédagogiques et de leurs effets.
- 30 Les perceptions enseignantes ne donnent pas une image simple des possibles effets d'une action déployée dans différentes filières ou à différents niveaux de formation, puisque les positions des enseignants sont partagées. Ainsi, pour un même type d'aide, les équipes pédagogiques ont des opinions différentes, voire divergentes d'une filière à une autre, sans

qu'il soit possible pour l'instant possible de dégager des éléments de compréhension de ces différences. Même lorsqu'une action est jugée favorable aux étudiants comme, par exemple, la méthodologie du travail universitaire en L1, les enseignants ne vont pas exposer les mêmes aspects positifs d'une filière à une autre. Présentant les aspects positifs des actions auprès des étudiants, les actions n'ont que rarement des effets négatifs auprès des étudiants pour les enseignants : seule une équipe ose aborder ce point en s'interrogeant sur les effets de signalement de certains dispositifs d'aide. Les enseignants notent également, mais plus rarement, un certain nombre de dimensions positives concernant l'exercice de leur métier d'enseignant (par exemple, meilleure connaissance des étudiants et conditions de travail).

31 L'étude longitudinale des points de vue des équipes pédagogiques révèle, par ailleurs, que les nouvelles tâches liées au PRL sont progressivement intégrées par les enseignants. En effet, ces derniers vont petit à petit abandonner leurs remarques négatives à ce sujet dans les dossiers de suivi au fil des ans, même si la lourdeur de ces tâches existe toujours. Plus encore, les enseignants pointent un certain nombre de problèmes auxquels ils sont confrontés (répondre à des demandes étudiantes non pédagogiques, charge de travail, étudiants ne prenant pas en compte les recommandations). Mais c'est principalement la faible participation des étudiants qui est dénoncée et qui amène certaines équipes pédagogiques à s'interroger sur la gestion de cette participation : comment gérer les étudiants les plus en difficultés notamment quand ils ne souhaitent pas être identifiés comme potentiellement en difficultés ? Faut-il rendre les dispositifs de soutien obligatoires ? Quels systèmes incitatifs faut-il inventer et faut-il les inventer ?

32 L'exemple de collaboration entre le CIPE et une des équipes pédagogiques de l'établissement apparaît comme l'une des possibilités pour sortir de certaines limites du dispositif d'évaluation tel qu'il a été initialement négocié entre les acteurs. Ainsi, l'étude spécifique d'un dispositif particulier né avec le PRL au sein de l'établissement, à savoir les enseignants-référents (Perret, Berthaud & Pichon, 2012) présente les points de vue des enseignants et des étudiants recueillis. Cette expérience permet de compléter l'analyse du dispositif de suivi des actions PRL et met à jour d'autres aspects sur les points de vue des acteurs. Elle montre la nécessité de multiplier le recensement des avis de multiples acteurs. Les avis des enseignants ou des étudiants ne peuvent pas être les seules sources d'informations sur un dispositif pédagogique compte tenu des divergences possibles entre les acteurs. Lorsque la demande d'évaluation existe avant même la réalisation des actions (comme ce fut le cas à l'Université de Bourgogne), le choix d'une évaluation différée ne peut faire l'économie d'un recueil d'informations durant l'action, notamment auprès des étudiants, pour asseoir et interroger les représentations des acteurs après l'action.

33 Cette collaboration est née en raison de la prise en compte par un responsable de licence de la proposition d'aide par le CIPE des équipes enseignantes pour l'évaluation de leurs dispositifs PRL. En effet, à différents moments du suivi administratif (appelé auto-évaluation) demandé par les instances, le CIPE a proposé ses services (réunions de concertation sur le suivi avec tous les responsables de PRL, envoi et suivi des dossiers, restitutions des résultats intermédiaires à la communauté universitaire bourguignonne). Cet exemple souligne que le suivi organisé au sein de l'Université de Bourgogne sur le PRL apparaît positif à moyen terme, dans la mesure où il a permis d'initier un certain nombre de collaborations entre le CIPE et les équipes enseignantes en termes d'évaluation de leurs pratiques et dispositifs. Ce suivi apparaît ainsi comme une première étape nécessaire dans l'introduction de l'évaluation des dispositifs pédagogiques au sein des filières et de l'établissement (d'autres collaborations existent également avec d'autres équipes pédagogiques). De telles collaborations permettent, en effet, de pallier certaines difficultés de l'évaluation différée, notamment parce qu'elles permettent d'autres types de recueil d'informations.

---

### **Bibliographie**

Annoot, E. (2001). Le tutorat ou le « temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 383-402.

- Annot, E. (2012). *La réussite à l'université du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.
- Ben Abid-Zarrouk, S. & Weisser, M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés. *Recherches en Education*, 16, 90-104.
- Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref du Céreq*, 290, 4 p. Repéré à <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Le-tutorat-a-l-universite.-Peut-on-forcer-les-etudiants-a-la-reussite>.
- Cannard, C., Entenmann, F., Paris, S., Delmas, F. & Graff, C. (2012). Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/631>.
- Cartier, S. & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Comité de suivi de licence (2011). *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*. Repéré à [http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634\\_resultats\\_enqllicence.pdf](http://www.lors.fr/uploads/DOCS/4634_resultats_enqllicence.pdf).
- Cour des comptes (2012). *Rapport public annuel 2012*. Paris : Cour des comptes.
- Danner, M. (1999). *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement* (Thèse de doctorat inédit en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne.
- Fornasieri, I., Lafont, L., Poteaux, N., & Sere, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche & Formation*, 43, 29-45.
- Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N. & Demoures, A. (2012). L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4), 625-654.
- L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (IGAEN) (2010). *Note relative à la mise en œuvre du PRL* (Rapport 2010-091). Repéré à [http://medias.lemonde.fr/mmpub/ed/doc/20101028/1432332\\_69b9\\_rapport.pdf](http://medias.lemonde.fr/mmpub/ed/doc/20101028/1432332_69b9_rapport.pdf).
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat inédit en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne.
- Leclercq, E. (2012). Enseigner le projet professionnel personnalisé : une nouvelle approche pédagogique pour les enseignants chercheurs ? *Carrefours de l'éducation*, 34(2), 161-175.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : Entrer à l'université. *Recherche et formation*, 43, 101-113.
- Morlaix, S. & Perret, C. (2013). L'évaluation du Plan réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en Education*, 15, 137-150.
- Perret, C. (2013). Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2). Repéré à : <http://ripes.revues.org/730>.
- Perret, C., Berthaud, J. & Morlaix, S. (2012). *Plan réussite en licence à l'uB : bilan de 3 années d'expérimentation en licence*. Dijon : Université de Bourgogne.
- Perret, C., Berthaud, J. & Pichon, L. (2012). *Un nouveau dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants entrants à l'université : les enseignants-référents*. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/editions/revues/recherche-et-formation/copy\\_of\\_recits-dexperience](http://ife.ens-lyon.fr/editions/revues/recherche-et-formation/copy_of_recits-dexperience).
- Perret, C., Berthaud, J. & Benoist, S. (2013). Essai de mesure de l'efficacité différenciée du PRL en 1ère année de Licence. *Revue Française de Pédagogie*, 183, 71-82.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., Lanotte, A.-F. et al. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 25(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/index252.html>.

---

### **Pour citer cet article**

Référence électronique

Cathy Perret, « Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne : les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30-2 | 2014, mis en ligne le 10 mai 2014, consulté le 11 mai 2014. URL : <http://ripes.revues.org/816>

---

### **À propos de l'auteur**

#### **Cathy Perret**

Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU),  
Université de Bourgogne, Dijon (France)  
[cathy.perret@u-bourgogne.fr](mailto:cathy.perret@u-bourgogne.fr)

---

### **Droits d'auteur**

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

---

### **Résumés**

Cet article présente les différents enseignements que l'on peut tirer d'un suivi à caractère administratif du plan réussite en licence (PRL) qui a proposé de nouvelles formes d'accompagnement vers la réussite des étudiants dans les universités françaises à partir de 2007. Il analyse les points de vue des enseignants et des étudiants impliqués dans les dispositifs d'aide et de soutien proposés aux étudiants suite à l'instauration nationale de ce plan. L'étude de l'expérience de l'Université de Bourgogne, dont l'évaluation des dispositifs d'aide et de soutien aux étudiants a été pilotée par le Centre d'innovation pédagogique et d'évaluation (CIPE), montre la prégnance des perceptions enseignantes au détriment des avis des étudiants, soulignant ainsi nombre de limites du suivi administratif, organisé dans un but initial de régulation, ces limites étant notamment liées aux problèmes de partialité et de validité des informations disponibles dans les dossiers administratifs. Il souligne aussi les difficultés à donner des conclusions globales sur ce plan et ses différents dispositifs au niveau de l'établissement, compte tenu de la variété des points positifs et négatifs selon les actions et les filières. Mais encore, il témoigne que l'éventuel succès des dispositifs de soutien et d'accompagnement des étudiants est rarement envisagé au regard de la réussite des étudiants alors qu'il s'agit de l'objectif premier du PRL, ces dispositifs étant plus évalués d'un point de vue organisationnel par les enseignants-chercheurs. S'il ressort que les nouvelles tâches liées aux actions nouvelles faites pour les étudiants sont progressivement intégrées par ces enseignants-chercheurs, ces derniers pointent les difficultés auxquelles ils peuvent se heurter et ils s'interrogèrent surtout sur la manière dont ils peuvent gérer la faible participation des étudiants aux dispositifs de soutien.

This article presents the results of an administrative enquiry on a French national programme for improving undergraduate students' achievement rates that led to introducing new support activities in French universities as from 2007. The paper analyses what the teachers and students involved in these programmes thought and believed about the programme and the support activities. The Centre for innovative teaching and evaluation led the study of experiences carried out at the University of Burgundy. The study shows the importance of teachers' perceptions at the expense of students' opinions. It highlights the limits of an administrative follow-up organised for monitoring purposes leading to issues in partiality and validity of the data available in the administrative files. It also emphasises the difficulties in drafting general conclusions on the programme and the various experiences carried out within the institution because of the wide range of positive and negative points according to the support activities and the courses. Nevertheless the study does indicate that the successes of certain student support activities are not measured out by student achievement rates - although this is the main goal of the national programme - but rather from the organisational side and

from the teachers' point of view. As a result the new tasks related to the student support activities are gradually assimilated by the teachers. The latter highlight the difficulties they face and question how they can manage the low attendance rates of support activities.

***Entrées d'index***

***Index de mots-clés*** : accompagnement étudiant, aide à la réussite, conceptions enseignants, évaluation administrative